

UNIVERZA V LJUBLJANI
PEDAGOŠKA FAKULTETA
Socialna pedagogika

Teja Černe

SREČNO DO KONCA SVOJIH DNI

**UČENJE O SMRTI IN ŽALOVANJU V PREDŠOLSKEM
OBDOBJU S POMOČJO PRAVLJICE**

Magistrsko delo

LJUBLJANA, 2022

UNIVERZA V LJUBLJANI
PEDAGOŠKA FAKULTETA
Socialna pedagogika

Teja Černe

**SREČNO DO KONCA SVOJIH DNI
UČENJE O SMRTI IN ŽALOVANJU V PREDŠOLSKEM
OBDOBJU S POMOČJO PRAVLJICE**

**HAPPILY EVER AFTER
PRESCHOOL LEARNING ABOUT DEATH AND GRIEF
THROUGH FAIRY TALES**

Magistrsko delo

Mentorica: doc. dr. Nataša Zrim Martinjak

LJUBLJANA, 2022

ZAHVALA

Hvala mentorici doc. dr. Nataši Zrim Martinjak za vso pomoč in usmeritve pri pisanju magistrskega dela.

Posebna zahvala gre moji zlati družini, za vso brezpogojno pomoč, ko je bilo treba. Hvala, Nejc, za vse spodbudne besede v časih, ko sem že skoraj obupala. Tebi, draga moja Sofija, ki si moja največja motivacija.

POVZETEK

Magistrsko delo je posvečeno raziskovanju oblikovanja predstave o smrti, procesu žalovanja pri predšolskih otrocih in učenju o tej tematiki, predvsem v sklopu vrtčevske vzgoje. Pri tem je kot metoda za približanje teme predšolskemu otroku in kot metoda pomoči v primeru realne izgube osvetljena pravljica.

V teoretičnem delu so najprej opredeljene posebnosti predšolskega obdobja – otrokov emocionalni, socialni in spoznavni razvoj – ter pomen, ki ga ima vrtec za otroka. Skladno z otrokovim razvojem se namreč razvija njegova predstava o smrti, ki vpliva na proces žalovanja v primeru realne izgube. Poleg otrokove predstave o smrti se magistrsko delo osredotoča še na posebnosti procesa žalovanja pri otroku in načine, kako se odrasli lahko z otrokom pogovarjamo, ko vstopamo na to tematsko polje. Izpostavljena in predstavljena sta pravljica in pomen, ki jo ima za otrokovo učenje o pomembnih življenjskih temah. Pravljica je predstavljena kot ustrezna preventivna in kurativna metoda na omenjenem področju, ki jo v okviru svojega dela lahko uporabi tudi socialni pedagog.

Magistrsko delo v empiričnem delu raziskuje, ali je tema smrti in žalovanja zastopana v vrtcu in na kakšen način se je (če se je) vzgojiteljice lotijo. Ugotavlja tudi pogostost in način uporabe pravljice, tudi v navezavi na učenje o temi smrti in žalovanja. Magistrsko delo se osredotoča tudi na predloge, ki temeljijo na izkušnjah in bi pomagali oblikovati potencialno ustrezno otroško pravljico s tematiko smrti. Na osnovi teoretičnih spoznanj in rezultatov intervjuja je napisana zgodba z naslovom Manja z zelenimi očmi. Takšna zgodba je poleg drugih usmeritev, pridobljenih v raziskovalnem delu, prispevek k obstoječi, ne tako raznoliki, slovenski literaturi na to temo. Celoten sklop ugotovitev pa je v pomoč pri načrtovanju procesa učenja na temo smrti in žalovanja ali procesa pomoči v primeru realne izgube otroku bližnjega.

KLJUČNE BESEDE: otrok, predšolsko obdobje, pravljica, smrt, vrtec, žalovanje

ABSTRACT

The master's thesis researches the formation of the concept of death and the grieving process in preschool children, and how this topic is discussed, especially within the context of kindergarten education. It highlights the fairy tale as one method of bringing this topic closer to preschool children and as a method of providing help when experiencing an actual loss.

The theoretical section begins by defining the characteristics of the preschool period – the child's emotional, social and cognitive development – and the importance of kindergarten for the child. As the child develops, so does his/her concept of death; the latter influences the child's grieving process when experiencing an actual loss. In addition to the child's concept of death, we also focus on the specifics of the child's grieving process and on the different ways in which adults can discuss this topic with the child. The fairy tale is highlighted and presented, as well as its role in teaching the child about important life topics. The fairy tale is presented as an appropriate preventive and curative method in this regard, which can also be used by social pedagogues in their practice.

The empirical section examines whether the topic of death and grief is discussed in kindergarten and in what way (if at all) the preschool teachers go about it. We were also interested in the frequency and uses of the fairy tale, also in connection with learning about death and grief. We focused on suggestions stemming from experience, which would be of help in writing a potentially appropriate children's fairy tale on the topic of death. Based on the theoretical findings and the interview results, a story was written entitled *Manja, the Girl with Green Eyes*. In addition to all the observations obtained during the research, this story also contributes to the existing, though not that diverse, Slovenian literature on this topic. Whereas all the findings combined will be of help in planning the learning process on the topic of death and grief, or in the process of providing help to a child who has lost someone close to them.

KEYWORDS: child, preschool period, fairy tale, death, kindergarten, grief

KAZALO VSEBINE

I	UVOD	1
II	TEORETIČNI DEL	2
1	RAZVOJNO OBDOBJE ZGODNJEGA OTROŠTVA	2
1.1.	SOCIALNI IN ČUSTVENI RAZVOJ V ZGODNJEM OTROŠTVU	2
1.1.1	Prepoznavanje in razumevanje čustev	3
1.1.2	Izražanje in uravnavanje čustev	4
1.1.3	Čustva v zgodnjem otroštvu	5
1.2	SPOZNAVNI RAZVOJ	6
1.2.1	Piagetova teorija spoznavnega razvoja	6
1.3	POMEN VRTCA V PREDŠOLSKEM OBDOBJU	7
2	OTROKOVA PREDSTAVA O SMRTI IN ŽALOVANJU	9
2.1.	POJEM SMRTI IN ŽALOVANJA	9
2.1.1.	Naloge žalovanja	10
2.1.2	Faze žalovanja	10
2.2	RAZVOJ PREDSTAVE O SMRTI IN ŽALOVANJU	11
2.3.	POSEBNOSTI ŽALOVANJA OTROK	14
2.3.1.	Reakcija otrok ob smrti	14
2.3.2	Vplivi na potek žalovanja	16
2.3.3.	Problematično žalovanje	17
3.	POGOVOR Z OTROKOM O MINLJIVOSTI, SMRTI IN ŽALOVANJU	18
3.2.	KAKO SE POGOVARJATI Z OTROKOM	19
3.2.1.	Pogovor s predšolskim otrokom	20
3.3.	VPRAŠANJA, KI JIH OTROCI POSTAVLJAJO	21
3.4.	KOMUNIKACIJA Z OTROKOM, KO ŽALUJE	22
3.4.1.	Validacija otrokovih čustev	23
3.4.2.	Česa odrasli v procesu otrokovega žalovanja ne smemo narediti?	24
3.5.	V POMOČ	25
4.	PRAVLJICA	25
4.1.	KAJ JE PRAVLJICA	25
4.2.	POMEN PRAVLJIC ZA OTROKA	26
4.2.1.	Razvojni pomen	27
4.2.2.	Vzgojno-izobraževalni pomen	27
4.2.3.	Socialni pomen	28
4.2.4.	Psihološki pomen	29
4.3.	UPORABA PRAVLJIC PRI DELU Z OTROKI	31
4.3.1.	Pomen branja pravljic v vrtcu	31
4.3.2.	Uporaba pravljic in terapevtskih zgodb pri razreševanju otrokovih stisk, strahov in težav	32
III	EMPIRIČNI DEL	35
5	OPREDELITEV RAZISKOVALNEGA PROBLEMA	35
5.1.	RAZISKOVALNI PROBLEM	35
5.2.	CILJI RAZISKAVE IN RAZISKOVALNA VPRAŠANJA	36
5.3.	PREDSTAVITEV VZORCA	36
5.4.	RAZISKOVALNI INSTRUMENT	36
5.5.	POSTOPEK ZBIRANJA PODATKOV	37
5.6.	POSTOPEK OBDELAVE PODATKOV	37
6	REZULTATI IN INTERPRETACIJA	39

7 ZGODBA: MANJA Z ZELENIMI OČMI.....	88
7.1. INTERPRETACIJA ZGODBE.....	89
7.1.1. V razmislek	95
IV SKLEPNE UGOTOVITVE	96
V ZAKLJUČEK.....	102
VI PREDLOGI ZA NADALJNJE RAZISKOVANJE	103
VII LITERATURA	104

KAZALO TABEL

<i>Tabela 1: Primer kodiranja</i>	38
---	----

I UVOD

Delo začnem z besedami, ki sem jih v diplomskem delu (Černe, 2017, str. 1) zapisala sama: »Sama se še danes spominjam strahu, ki sem ga občutila, ko sem v 'prazni hiši', kadar sta bila starša odsotna, kot otrok ležala v postelji. 'Kaj pa, če se ne vrneta? – Nikoli.' Ker kot otrok nikoli nisem doživela smrti ljubljenega, ne vem, od kod in kdaj se je pojavil ta strah, a bistveno je, da je obstajal, četudi je bil neutemeljen.« Ta strah v neki meri obstaja še danes, verjetno v neki meri obstaja v večji večini ljudi. Smrt je ena redkih stvari v našem življenju, nad katero nimamo in ne moremo imeti nadzora in vpliva, zato nas plaši, če smo iskreni, nas plaši že sama misel nanjo. Nobena skrivnost ni, da bi svoje otroke želeli obvarovati pred vsem, kar je hudo, zato se nam zdi bolje, da jim misli na to prihranimo. Pri tem pozabljamo oziroma se, bolje rečeno, niti ne zavedamo, da se otrokova predstava o smrti začne razvijati že v predšolskem obdobju in da sami tiho prispevamo k temu, kako se ta predstava razvija. Otroke izključujemo iz pogovorov, rezerviranih za odrasla ušesa, z mislijo, da jih s tem obvarujemo. Pa jih res?

Še bolj problematično je, da z otrokom o smrti ne govorimo v primerih, ko se otrok zaradi različnih situacij, ki jim je izpostavljen, začne zanjo zanimati ali bodisi v primerih, ko pride do izgube, ki se otroka neposredno dotika. Čeprav odrasli velikokrat mislimo, da je otrok, še posebej kadar govorimo o predšolskem otroku, premlad, da bi razumel tako težko temo, pa se lahko zgodi, da si jo otrok zaradi pomanjkanja konkretnih razlag razloži po svoje. To v njem lahko sproži neutemeljene strahove, kot sem ga opisala sama. O tem, kako se lotiti pogovora, ki povzroči zatikanje naših misli in govornih sposobnosti, ni nekega napisanega pravila, lahko pa za vzgled vzamemo primere dobrih praks tistih, ki se z vzgojo in izobraževanjem predšolskih otrok ukvarjajo profesionalno – vzgojiteljic. Sama veliko vrednost za razlago o težkih temah vidim v svetovih, ki jih odpirajo otroške pravljice, ki se v vrtcu praviloma tudi veliko uporabljajo. Pravljičica je tista, ki otroka popelje v poseben svet in mu tudi temo smrti in žalovanja lahko približa na njemu razumljiv način.

Magistrsko delo se ukvarja z razvojnim obdobjem zgodnjega otroštva in razvojem predstave smrti in žalovanja pri predšolskem otroku, pri tem pa izpostavlja pravljico kot eno izmed učinkovitih preventivnih in kurativnih metod dela na izbranem področju. Empirični del nudi vpogled v pogostnost in način obravnave omenjene teme v vrtcu ter vpogled v pogostnost in način uporabe metode pravljice v splošnem in v navezavi na temo smrti in žalovanja. Poleg rezultatov, ki nam lahko pomagajo pri obravnavi teme s predšolskimi otroki in ustrezni izbiri pravljice s tematiko smrti kot metode, na osnovi rezultatov nudi tudi pravljico z naslovom Manja z zelenimi očmi. Ta je pri odpiranju in problematiziranju teme smrti in žalovanja s predšolskim otrokom lahko v pomoč različnim strokovnim delavcem (med katere sodijo tudi socialni pedagogi) in staršem.

II TEORETIČNI DEL

1 RAZVOJNO OBDOBJE ZGODNJEGA OTROŠTVA

Po Papalia idr. (2003) je posameznikov razvoj kompleksen in dejavnikov, ki nanj vplivajo, ne moremo natančno izmeriti. Pomembno je poudariti, da je razvoj pogojen s podedovanimi genetskimi lastnostmi, s socialnim okoljem in z vplivom zorenja, kjer gre za razvoj genetsko pogojenega in od starosti odvisnega zaporedja telesnih sprememb ter vedenjskih vzorcev.

Razvoj poteka linearno, postopoma, predvidljivo in po določenem zaporedju. Novi vidiki razvoja se gradijo na zgodnejših in jih vključujejo. Za posamezno razvojno stopnjo so značilna ključna vedenja, imenovana razvojni mejniki, kronološka starost pa je zgolj okvirni pokazatelj otrokove razvojne zrelosti (Marjanovič Umek, 2001).

Kljub različnim teorijam o razvoju otroka lahko izpostavimo nekaj splošnih načel:

1. Otroci se razvijajo z različnim tempom.
2. Razvoj poteka v relativno enakem zaporedju, pri čemer določene sposobnosti razvijemo prej kot druge.
3. Razvoj poteka postopno in spremembe se nikoli ne zgodijo čez noč (Woolfolk, 2002).

Papalia idr. (2003) otroštvo delijo na pet razvojnih obdobj. Obdobje zgodnjega otroštva je obdobje med otrokovim tretjim in šestim letom starosti. Po Elschenbroich (2012) je otrok v predšolskem obdobju najbolj navdušen nad odkrivanjem novega, zato je to idealen čas za pridobivanje vednosti o svetu, v katerem živimo. Tudi zato, ker se otrok začne aktivneje vključevati v dogajanje okoli njega in se posledično dnevno srečuje s situacijami, ki so mu bile do zdaj neznane.

1.1. SOCIALNI IN ČUSTVENI RAZVOJ V ZGODNJEM OTROŠTVU

V zgodnjem otroštvu je za otroka družina še vedno najpomembnejša za socializacijo, saj mu nudi varnost in čustveno oporo. Otroci te starosti pa se vse pogosteje in za dalj časa vključujejo v socialne skupine vrstnikov in z njimi izpostavljajo vse bolj kakovostne socialne interakcije in socialne odnose. Zato morajo otroci v zgodnjem otroštvu razviti sposobnost komunikacije in dvostranskih odnosov, sposobnost razumevanja perspektive drugega, empatije, sklepanja kompromisov in skupnega reševanja problemov (Marjanovič Umek in Fekonja Peklaj, 2008).

Socialni razvoj po Papalia idr. (2003) vključuje proces razvijanja družbeno zaželenih in pričakovanih navad, spretnosti, vrednot in motivov. Prvi korak k upoštevanju družbenih pravil je prilagajanje pričakovanjem staršev, kjer otroci družbena pravila ponotranjijo in svoje vedenje temu primerno prilagodijo. Kasneje so poleg vpliva staršev za otrokov socialni razvoj odločilni tudi stiki s sorojenci, vrstniki in drugimi odraslimi.

Svoje socialno vedenje lahko vodimo in uravnavamo samo, ko smo tudi čustveno dovolj kompetentni. Šele takrat s čustvi lahko sporočamo svoje notranje stanje in glede na to pričakujemo odziv okolice (prav tam).

Goleman (1997) socialni razvoj povezuje tudi s čustvenim razvojem in pravi, da mora otrok pred vzpostavljanjem socialnih odnosov z drugimi znati obvladati samega sebe. Sposoben mora biti krotjenja lastne jeze, potrnosti in primernega odzivanja na dražljaje iz okolja. Ko je sposoben nadzirati svoje misli, vedenje in lastne čustvene reakcije, pa je zmožen tudi uglaševanja z vrstniki in primernega odzivanja na njihove čustvene odzive. Medtem ko so ravno pogostejše in intenzivnejše socialne interakcije tiste, ki od otroka v zgodnjem otroštvu zahtevajo, da se nauči izražanja čustvenih signalov na socialno sprejemljiv način. Nadzor nad čustvenim doživljanjem in izražanjem v času razvoja postaja vedno bolj uravnotežen in socialno sprejemljiv, kar je tudi glavni razvojni napredek v tem obdobju (Hopkins, 2005).

Po Smrtnik Vitulić (2007) so človekova čustva zapleteni in sestavljeni procesi, ki vključujejo vrsto subjektivnih kognitivnih, fizioloških, izraznih in vedenjskih odzivov na določene situacije. Papalia idr. (2003) navajajo, da se ljudje razlikujejo v tem, kako pogosto določena čustva izražajo, na kašen način, kaj čustva pri njih sprožijo in kako zaradi njih reagirajo. Ta vzorec čustvenih reakcij pa se začne razvijati že v zgodnjem otroštvu in je temelj za nadaljnji razvoj osebnosti.

Otrokovo čustvovanje se razvija postopoma in šele z razvojem postaja vse bolj zavestno. Raven čustvenega odzivanja je odvisna od stopnje kognitivnega razvoja in otrokovih spoznanj o sebi in svetu (Smrtnik Vitulić, 2007).

1.1.1 Prepoznavanje in razumevanje čustev

Posameznik prepozna čustva tako, da poveže izraz čustva z ustrezno situacijo ali vedenjem in specifičnem doživljanjem. Prepoznavanje čustev je pretežno rezultat učenja, saj vključuje znanje o pomenu različnih situacij, gest, lastnih čustvenih izrazov in drugih značilnosti čustvenega izražanja, ki si jih pridobimo večinoma z vsakodnevnimi izkušnjami (prav tam).

Na razvoj razumevanja čustev pomembno vplivajo družinski odnosi, saj tam navsezadnje otrok dobi prve čustvene izkušnje. Razumevanje lastnih čustev otrokom pomaga usmerjati vedenje v družbenih situacijah in govoriti o njih. Omogoča jim nadzorovati način izražanja čustev in razumeti, kako čutijo drugi. In velik del tega razvoja se zgodi ravno v predšolskem obdobju (Papalia idr., 2003).

Otroci v zgodnjem otroštvu prepoznavajo čustva drugih ljudi predvsem po izrazih čustev ter po aktivnosti in značilnih situacijah, ki naj bi v njih sprožile čustva. Ne razumejo, da je čustva mogoče prikriti. Čustva opisujejo kot odzive na določeno situacijo (»Vesel sem, ko imam rojstni dan«), kot vedenje (»Ko sem jezen, udarim po mizi.«) in kot fiziološke spremembe (»Ko me je strah, me začne boleti glava.«). Prepričani so, da čustva trajajo le tako dolgo, kot

traja situacija, ki jih je sprožila in da v določeni situaciji lahko doživljamo le eno čustvo hkrati in ne dveh različnih (Smrtnik Vitulić, 2007).

V obdobju zgodnjega otroštva, med tretjim in četrtem letom, spoznajo, da lahko druge osebe mislijo in doživljajo drugače od njih, postopoma pa tudi razvijajo sposobnost, da posameznikove pretekle čustvene izkušnje uporabijo pri napovedovanju posameznikovih čustev v novih situacijah (prav tam).

Začenja se razvoj empatije. Med četrtem in petim letom starosti otroci začnejo razumeti osnovna čustva (na primer veselje, žalost). Tri do pet let stari otroci pa tudi lahko že razlikujejo situacije, v katerih je dovoljeno pokazati čustveni izraz, od tistih, v katerih je primerneje prikriti določeno čustveno izražanje (Marjanovič Umek in Zupančič, 2004).

1.1.2 Izražanje in uravnavanje čustev

Posameznik s svojim čustvenim izražanjem sporoča svojo vpletenost v neko določeno situacijo, tako da čustvene dražljaje opazuje, ocenjuje in se na osnovi pomena, ki jim ga pripisuje, nanje odziva. Dogodki v okolju so sprožilci čustvenega izražanja, ki pa je odvisen od kulturno določenih norm in socialno pogojenih pravil za njihovo izražanje (Smrtnik Vitulić, 2007). Po Lamovec (1991) se otrok ustrezno odzove na čustvene izraze primarnih čustev, še preden jih je sposoben poimenovati, z razvojem govora pa se odpre možnost za nadaljnjo razumevanje kompleksnejših čustev (Smrtnik Vitulić, 2007).

Razvija se zmožnost razlikovanja med notranjimi občutki in zunanji izrazi čustev, kar otroku omogoči namerno pretvarjanje in prikrivanje svojih notranjih čustvenih stanj. Pri otrocih so prehodi med enim in drugim čustvom zelo hitri, kar je povezano s pomanjkljivim razumevanjem situacije, šibkimi spoznavnimi sposobnostmi, omejenimi izkušnjami in kratkotrajno pozornostjo. Individualne razlike v čustvenem odzivanju otrok se povečujejo s starostjo in so pogojene z biološkimi spremembami, spoznavnim razvojem in spremembami v otrokovih interesih in vrednotah (Marjanovič Umek in Zupančič, 2004).

Uravnavanje čustev je skupen izraz za začasno ali trajno prilagajanje/preoblikovanje kakovosti in intenzivnosti posameznih komponent čustev (izrazov, doživljanja, procesov mišljenja) določeni situaciji ali drugim ljudem. Čustva lahko uravnavamo zavestno ali nezavedno (Smrtnik Vitulić, 2007). Najpogosteje uporabljamo tri načine nadzora nad čustvi: ekspresiven (spremenimo izraz ali vedenje, z namenom, da spremenimo doživljanje), kognitiven (spremenimo misli in predstave, z namenom, da spremenimo doživljanje), telesni (skušamo spremeniti telesne znake čustev, na primer dihamo počasi) (Lamovec, 1991).

Obdobje od drugega do tretjega leta je čas pomembnega jezikovnega razvoja, ki vključuje učenje izrazov za čustva in razvoj sposobnosti komuniciranja o čustvih z drugimi ljudmi. Od takrat naprej otroci začnejo razmišljati o razlogih za čustva in o načinih njihovega nadzora (prav tam).

Uravnavanje čustev se najprej pojavi na medindividualni ravni (starši otroku predlagajo, kaj naj stori), nato pa otrok njihovo usmerjanje ponotranji. Poleg uravnavanja pa se skozi razvoj otrok uči tudi pravih izražanja čustev: kdaj, kje in kako je primerno izražati posamezna čustva (Marjanovič Umek in Zupančič, 2004).

Otroci verjamejo, da se čustva lahko nadzorujejo le tako, da zapustijo situacijo, ki je sprožila čustvo ali pa da spremenijo zunanji izraz in vedenje (Smrtnik Vitulić, 2007). V poznejših letih zgodnjega otroštva v določenih okoliščinah otroci že znajo prikriti svoja čustva, a se tega prekrivanja niti ne zavedajo. Verjamejo, da vedno pokažejo to, kar čutijo, saj ne razumejo, da lahko ljudje pokažejo eno, doživljajo pa drugo (Marjanovič Umek in Zupančič, 2004).

1.1.3. Čustva v zgodnjem otroštvu

Zgodnje otroštvo je obdobje, v katerem poraste število dražljajev, ki pri otrocih vzbudijo čustvo veselja (Marjanovič Umek in Zupančič, 2004). Po Milivojević (2008) veselje spremlja doživljanje prijetnosti in je posledica telesnega odziva ob zadovoljitvi pomembne želje. Otroci se v zgodnjem otroštvu veselijo materialnih dobrin (na primer ko dobijo darilo), pomembnih dogodkov (na primer rojstnega dne) in dejavnosti (na primer igre). Gre za obdobje, v katerem se otrok nauči iskati zadovoljstvo tudi v socialno zaželenih dejavnostih, ki primarno niso prijetne (Marjanovič Umek in Zupančič, 2004).

Čustvo žalosti ljudje doživljajo, ko ocenijo, da so neupravičeno izgubili nekaj, kar je zanje pomembno. Pri večini otrok intenzivna žalost ni pogosta, lahko pa jo doživljajo otroci, ki so izgubili ljubljeno osebo, od katere so bili odvisni (Milivojević, 2008).

Čustvo jeze ljudje doživljajo, ko ocenijo, da nekdo ali nekaj neupravičeno ogroža njihove pomembne želje ali vrednote. Pojavi se predvsem takrat, kadar so ljudje ovirani v svoji dejavnosti, kadar jim kdo preprečuje izvajanje dejavnosti ali do njih izraža premalo spoštovanja in pomeni poskus urejanja sveta v skladu s svojimi željami, vrednotami in cilji (Milivojević, 2008). Pri otrocih v zgodnjem obdobju otroštva je čustvo jeze povezano s telesnim neugodjem, premajhno pozornostjo, siljenjem v dejavnosti, ki otroku niso všeč, vmešavanjem v igro in nedelovanjem igrač (Smrtnik Vitulić, 2007).

V zgodnjem otroštvu zelo pogosto čustvo je čustvo strahu, ki ga sproži ogroženost ali grožnja ogroženosti. Ljudje po Milivojević (2008) doživljajo strah, kadar verjamejo, da niso dovolj sposobni, da bi se spoprijeli s situacijo, ki presega njihove zmogljivosti, njegova intenzivnost pa je sorazmerna s pomenom, ki ga oseba pripisuje dogajanju. Ravno zgodnje otroštvo je obdobje, ko imajo otroci največ strahu, njegov izvor pa so lahko otrokove izkušnje z dražljaji, ki naravno vzbujajo strah (pes, ki laja), izkušnje z neprijetnimi dogodki (injekcija), lahko pa je tudi posledica posnemanja vedenja oseb v otrokovi bližini, poskušanja in gledanja grozljivih oddaj, filmov, zgodb, otroku nepoznane situacije ali pa zgolj bujna domišljija (Marjanovič Umek in Zupančič, 2004). Po Smrtnik Vitulić (2007) sta najpogostejša sprožilca čustva strahu v tem obdobju ločitev od staršev in tema, tema strahovoma pa se v prvem delu zgodnjega

otročtva pridružijo strah pred tem, da ostanejo sami, strah pred zvoki in majhnimi živalmi in žuželkami.

1.2 SPOZNAVNI RAZVOJ

Spoznavni oziroma kognitivni razvoj se nanaša na vse spremembe naših intelektualnih procesov in zajema razvoj spomina, zaznavanja, sklepanja, presojanja, sposobnosti reševanja problemov, spremembe govornih procesov, ki omogočajo mišljenje, odločanje in učenje. Razvoj kognitivnih funkcij je neločljivo povezan z razvojem možganov ter s čustvenim, socialnim in osebnostnim razvojem otroka (Papalia idr., 2003).

Za najbolj natančno in integrirano teorijo spoznavnega razvoja doslej velja Piagetova teorija spoznavnega razvoja, po kateri je posameznik tisti, ki dejavno usmerja svoj razvoj. Poleg tega pa na razvoj vplivajo še telesno dozorevanje, izkušnje iz fizičnega okolja, socialne izkušnje in uravnoteženost, ki predstavlja nenehno interakcijo med otrokovim mišljenjem in realnostjo (Smrtnik Vitulić, 2007).

1.2.1 Piagetova teorija spoznavnega razvoja

Piaget je izhajal iz prepričanja, da ima mišljenje otrok svojo logiko, ki pa ni enaka logiki mišljenja odraslega (Batistič Zorec, 2014). Intelektualni razvoj kot proces preoblikovanja že pridobljenih spoznanj se prične s strukturo oz. načinom mišljenja, ki je primeren za določeno stopnjo, nanj pa nenehno vplivajo zunanji in notranji dejavniki, ki povzročajo konflikte in neravnotežja. Posameznik kompenzira te motnje in razreši konflikt z lastno intelektualno aktivnostjo, končno stanje je potem nov način mišljenja in strukturiranja stvari, ki omogoča novo razumevanje in zadovoljstvo. Z eno besedo govorimo o stanju novega ravnotežja na višji stopnji (Labinowicz, 1989). Gre za proces asimilacije, ko otrok nove izkušnje in spoznanja asimilira v že obstoječe miselne sheme, hkrati pa s procesom akomodacije, zaradi vpliva okolja, spreminja obstoječe sheme vedenja in oblikuje nove sheme. Piaget je torej menil, da razvoj mišljenja poteka v stadijih, ki se odražajo v stopnjah specifičnih intelektualnih aktivnostih in vedenju, med katerima pa ni stroge meje (Batistič Zorec, 2014).

Razvoj mišljenja po Piagetu poteka v naslednjih štirih stadijih:

1. senzomotorični stadij,
2. stadij predoperativnega mišljenja,
3. stadij konkretnih operacij,
4. stadij formalnih operacij (prav tam).

Otrok naj teh stopenj ne bi bil zmožen preskakovati, pri vseh otrocih pa naj bi se pojavljale v istem zaporedju, vendar pa ne pri enaki starosti. Vsaka stopnja je strukturna in funkcionalna nadgradnja prejšnje, kar pomeni, da vključuje vse prvine prejšnje stopnje, ki pa so v naslednji organizirane na celovitejši način, kar prinese kakovostne spremembe spoznavnih procesov (Svetina, 2011). Čeprav je vsaka naslednja stopnja stabilnejša od predhodne, pomeni le začasno stanje (Labinowicz, 1989).

Po Piagetovi teoriji so otroci v zgodnjem otroštvu na predoperacionalni stopnji spoznavnega razvoja. Prva podstopnja omenjenega stadija je predkonceptualno oziroma simbolno mišljenje (od drugega do četrtega leta), ko so otrokove ideje in koncepti še predlogični, značilni pa so centracija (nezmožnost razvrščanja v skupine po dveh značilnostih hkrati), ireverzibilnost (nezmožnost vrnitve na začetek) in egocentrizem (nezmožnost postaviti se v točko drugega) (Batistič Zorec, 2014).

Omenjenemu sledi podstopnja intuitivnega mišljenja (od četrtega do sedmega leta), ki predstavlja prehod med obdobjem, ko je mišljenje odvisno le od zaznavanja in med naslednjim, ko je mišljenje odvisno tudi od logičnega mišljenja. Otroci so zmožni že decentracije (sposobnost upoštevanja več dejavnikov hkrati), ireverzibilnosti v mišljenju (zmožnost vrnitve na začetek) in razumevanja načela konzervacije (prav tam).

Po Bürger Lazar in Kodrič (2014) se s povečevanjem otrokovih spominskih in govornih sposobnosti razvija tudi sposobnost reševanja problemov. Otrok sicer še ni zmožen logičnega razmišljanja, a proti koncu tega obdobja že začne ločevati med domišljijo in realnostjo, postopno pa se povečujejo tudi spretnosti razumevanja perspektive drugih, ki se preko vživljanja kaže v domišljijski igri. Otrok že razume družbeno sprejemljive oblike izražanja čustev, pojavi se altruizem, želja po priznanju drugih oseb, želja po izoginitvi kazni, začne se oblikovati otrokova spolna identiteta in pojavi se za spol značilno vedenje.

Posebnosti stopnje predoperativnega mišljenja pa so po Marjanovič Umek in Zupančič (2004) še egocentrizem (nezmožnost razlikovanja svoje perspektive od perspektive drugega), animizem (pripisovanje značilnosti živega tudi neživim stvarom in predmetom), centriranje (usmerjanje pozornosti na zgolj en vidik problema), osredotočanje na stanje in ne na spremembo, nezmožnost razlikovanja med zunanostjo oziroma videzom in realnostjo.

Čeprav so Piagetove ugotovitve spodbudile ogromno empiričnih raziskav in so te pomembno vplivale na razvoj, učenje in poučevanje otrok, je teorija požela tudi veliko različnih kritik. Crain (1992) tako na primer v novejših raziskavah opozarja na to, da otroci niso tako egocentrični, Thomas (1992) pa na to, da je Piaget podcenjeval otroške miselne zmožnosti, precenjeval pa zmožnosti mladostnikov (Batistič Zorec, 2014).

1.3 POMEN VRTCA V PREDŠOLSKEM OBDOBJU

Obdobje zgodnjega otroštva lahko imenujemo tudi predšolsko obdobje, saj gre za obdobje, ki je zaznamovano s prihodom otroka v vrtec in s srečanjem otroka s predšolsko vzgojo (Papalia idr., 2003).

Pri izvajanju predšolske vzgoje v vrtcih se morajo med seboj prepletati različna področja dejavnosti in dnevna rutina. Naloga predšolske vzgoje je, da gradi na otrokovih zmožnostih in ga pripelje do novih izkušenj, spoznanj in doživetij tako, da od njega zahteva aktivno učenje. Poleg tega je naloga predšolske vzgoje tudi zagotavljanje situacij, preko katerih otrok pridobiva različne socialne izkušnje. Upoštevati mora vse posebnosti in stopnje otrokovega

razvoja in kot taka ne sme biti tretirana zgolj kot priprava na naslednjo stopnjo vzgoje in izobraževanja (na primer priprava na šolo) (Kurikulum za vrtce, 1999).

V Beli knjigi (2011) so zapisani cilji vzgoje in izobraževanja v vrtcih, ki so v celoti usmerjeni v otroka in se navezujejo na razvoj otrokovih telesnih, miselnih in čustvenih sposobnosti in spretnosti, na razvijanje znanj, ki so povezana z vsakdanjim življenjem. Poleg tega pa cilji stremijo k spodbujanju in razvijanju različnih področij razvoja pri otrocih v skladu z zakonitostmi tako razvojnega obdobja kot značilnostmi vsakega posameznega otroka.

Marjanovič Umek in Fekonja Peklaj (2008) na osnovi ugotovitev izpostavljata, da vrtec sam po sebi nima negativnega učinka na otrokov razvoj. Hkrati pa ima pomemben pozitiven učinek na nekatera področja razvoja pri otrocih, katerih starši imajo nizko izobrazbo, saj kakovosten vrtec zanje deluje kot »zaščitni dejavnik« v razvoju. Medtem ko Marjanovič Umek (2007) skozi serijo raziskav ugotavlja, da ima zgodnja vključitev otroka v vrtec s predpostavko, da je ta kakovosten, bodisi pozitivni ali pa nevtralni učinek na socialni, spoznavni in govorni razvoj otrok.

Po Zore (2014) je temeljna naloga vrtca, da otroku zagotavlja celovito skrb. Ker gre za okolje, kjer otrok preživi veliko časa, bi mu moral vrtec nuditi možnosti za razvoj in rast na vseh področjih razvoja. Velik vpliv pri uresničevanju tega pa imajo vzgojitelji, ki morajo poleg uporabe strokovnega in profesionalnega znanja to početi tudi s čutom za otroke.

Tudi Palčič (2013) poudarja, da morajo biti vsi vzgojitelji, ki otroka vzgajajo, usmerjeni k istemu cilju in mu omogočiti ugodne pogoje za njegov celostni razvoj. Človekova osebnost (temelji domišljjskega in čustvenega doživljanja, elementi značaja in volja) se oblikuje že v predšolskem obdobju, torej v obdobju do sedmega leta starosti.

Za otrokov zgodnji spoznavni, govorni in psihosocialni razvoj je ključnega pomena odzivanje na otrokove potrebe in spodbudna interakcija z vzgojiteljem (Papalia idr., 2003). Prav tako je pomembno vzgojiteljevo postavljanje meja in razumevanje tega, kaj je socialno sprejemljivo in kaj nesprejemljivo vedenje, da ga otroci lahko sprejemajo in ponotranjijo kot zgled, ki ga potrebujejo (Polšak in Jazbec, 2008).

Poleg uradnih usmeritev, zapisanih v kurikulumu, pa je veliko odvisno ravno od vzgojiteljev in tega, kako jih bodo razumeli in pretvorili v konkretne načrte vzgojno-izobraževalnih dejavnosti. Govorimo o dejavnostih prikrita kurikula, ki poleg organizacije dejavnosti zajema še prikrita pričakovanja vzgojiteljic ter čustveni stik med njimi in otroki, za medvrstniške odnose, disciplinska pravila ter kulturo in klimo vrtca kot institucije. Pomembno je, da te dejavnike poznamo in jih vgrajujemo v načrtovanje, izvedbo in vrednotenje institucionalne vzgoje (Kroflič, 2001).

Pri prikritem kurikulumu gre predvsem za vsakodnevna ravnanja in dejavnosti, ki niso zapisani in vnaprej načrtovani, ampak zadevajo ravnanja, pristope in zahteve odraslih, prek katerih se otroci učijo določenih vedenj, stališč, vrednot in predsodkov (Batistič Zorec, 2003).

Prav tako na izvedbo kurikula vpliva poznavanje otrokovega razvoja in individualnih razlik, kar je nujno, da vzgojitelj lahko izbere vsebine, pristope in metode dela (Marjanovič Umek in Peklaj, 2008).

2 OTROKOVA PREDSTAVA O SMRTI IN ŽALOVANJU

2.1. POJEM SMRTI IN ŽALOVANJA

Razmišljanje o smrti, umrljivosti, zlasti pa prisotnost strahu ob soočanju s smrtjo je med ljudmi od nekdanj prisotno. Spoznanje o končnosti je imelo močan vpliv in povzročalo veliko skrbi že od samih začetkov človeške zgodovine. Ta človekova sposobnost dojeti prihodnost in smrt kot del prihodnosti je ena izmed človeških kapacitet, ki ga najbolj ločuje od drugih vrst živih bitij (Simonič, 2006). Vendar je ne glede na to, kako nanjo gledamo, smrt del življenja. Ne moremo je napovedati, niti ji uiti, prav tako ne moremo uiti izkušnji izgube nekoga, ki nam je blizu. Izgube so lahko nenadne ali predvidljive, ne moremo jih preprečiti, je pa pomembno, da pustimo žalovanju, ki smrti ljubljene osebe sledi, svoj prostor in čas (Dodič, 2016).

Smrt je del življenja, kot je del življenja rojstvo. Z njo se prej ali slej sreča vsak in pred njo ne moremo obvarovati niti svojih otrok. Ker za razliko od rojstva smrt prinese žalost in občutke nemoči, o njej neradi razmišljamo in se težko pogovarjamo (Borucky idr., 2004).

Žalost je čustvo, ki je prisotno v vsakem življenju in občutimo jo tako odrasli kot otroci. Žalost se nas zagotovo dotakne, ko nam nekdo umre, vendar pa ne spremlja samo smrti. Doživljamo jo ob slovesih oziroma ob vsaki osebni izgubi (izguba drage osebe; varnosti ali ljubezni zaradi ločitve staršev; izguba doma; izguba prijatelja; dragocenega predmeta itn.). Ko doživimo osebno izgubo, se v nas sproži naravna reakcija – žalovanje. Gre za relativno dolgotrajen proces, ki se pri različnih osebah izraža različno, vsem pa je skupno doživljanje bolečine in žalosti (prav tam).

Tudi Tekavčič Grad (1994) poudarja, da je žalovanje boleč odgovor posameznika na izgubo in najpogostejša izguba, ki ga sproži, je smrt bližnjega. Enak ali podoben odgovor pa lahko sprožijo tudi drugačne izgube, kot je na primer izguba telesnega organa, enega izmed udov, lastne podobe, čuta, telesnih in duševnih funkcij ipd.; lahko gre za ločitev ali psihično izgubo svojca, lahko tudi za smrt živali. Gre za proces, v katerem žalujoči predeluje izgubo in se ji prilagaja. Venomer gre za individualen odgovor na dogodek, zato se žalovanje pri različnih ljudeh pojavlja časovno, kvantitativno in kvalitativno različno. Kako bo posameznik prenesel smrt in na kakšen način bo žaloval, je odvisno od individualnih razlik (osebnosti, starosti, spola tako žalujočega kot umrlega in kakovosti odnosa med njima, družinskih pravil in pričakovanj bližnjih), sociokulturnih dejavnikov (vere, rase, etnične posebnosti okolja, socialnega razreda) in situacijskih dejavnikov (posameznikovih izkušnjah z izgubami, načina smrti, socialne podpore).

Proces žalovanja potemtakem obstaja zgolj zaradi konteksta odnosa do nekoga/nečesa in izgube tega odnosa (Ribbens McCarthy, 2006).

Velja opozoriti, da tuja literatura uporablja različne izraze za poimenovanje procesa žalovanja. »Bereavement«, kot obdobje po izgubi pomembnega odnosa; »grief«, kot čustveni odziv – občutki žalosti in bolečine ob izgubi, na dogodek izgube, in »mourning«, kot obdobje, v katerem so občutki žalovanja vidni širši okolici (prav tam).

2.1.1. Naloge žalovanja

Žalovanje je dolgotrajen proces, skozi katerega se mora človek naučiti živeti z žalostjo in sprejeti nov, drugačen svet brez ljubljene osebe. Husebo (2009, str. 117–126) o žalovanju govori kot o delu na žalosti, ko posameznik:

1. razume, da nekoga ni več;
2. si dovoli vzeti čas in preseže bolečo izgubo, doživi in sprejme bolečino, je ne zatre;
3. se znajde v okolici, kjer nekdo manjka, in se prilagodi na življenje, v katerem ni več umrlega;
4. zbere moči za nove čustvene vezi.

Simonič (2006) pravi, da je pogoj, da življenje lahko teče naprej, potrebna prilagoditev na spremembo in integracija izgube v življenje. Sposobnost sprejetja izgube je osrednja lastnost zdravega družinskega sistema. Ta omogoča normalen proces žalovanja, ki je nujen za to, da lahko gremo v življenju naprej. V procesu žalovanja se soočimo z realnostjo izgube, pridemo v stik z bolečimi čutenji, s predelavo teh pa je mogoča reorganizacija odnosov v družinskem sistemu. V družini, kjer tega ni, posameznik zablokira čutenja ob izgubi, zaradi česar ne more iti naprej, saj izguba ni izžalovana ter tako integrirana v življenje.

2.1.2 Faze žalovanja

Različni avtorji različno razlagajo faze, skozi katere naj bi šel posameznik od začetnega šoka, ki ga prinese izguba, pa do sprejetja, da ljubljene osebe ni več v njegovem življenju. Kljub različnim razlagam pa jih avtorji ne obravnavajo kot nekaj splošnega, saj ni nujno, da se pojavijo pri vsakem žalujočem, prav tako ni nujno, da potekajo vedno v enakem zaporedju in enako dolgo časa.

Prvi jih je opredelil John Bowlby (Cassel, 2005):

1. otopelost ali protest,
2. hrepenenje in iskanje,
3. dezorganizacija, jeza in obup,
4. reorganizacija in integracija.

Po Kübler-Ross (1996) pa žalovanje poteka v naslednjih fazah:

1. Zanikanje je obrambni mehanizem, ki nam omogoča omiliti bolečo situacijo. Začne se z začetnim šokom, ko oseba izve o smrti ljubljene osebe in se ta ne zaveda kaj se

pravzaprav dogaja (ne glede na to ali je smrt pričakovana ali nenadna). Gre za fazo, ko oseba ne sprejema trenutnega bolečega dejstva.

2. Jeza, kot odgovor na frustracijo. Lahko se izraža na zunanji svet (iskanje krivca) ali pa jo oseba obrne proti sebi (iskanje možnosti, kako bi smrt preprečila).
3. Pogajanje, kot faza, v kateri se oseba poskuša pogoditi z drugimi, z bogom, s sabo, z namenom, da bi dobila še eno priložnost in spremenila situacijo.
4. Žalost ob spoznanju, da je izguba res resnična, ko se oseba sooči s svojo bolečino. Lahko je tako močna, da človek nima energije za povsem običajne aktivnosti.
5. Sprejemanje, ko se oseba sprijazni, da nekoga ni več, se zave, da se mora znova vključiti v življenje in vlagati v svojo prihodnost.

2.2 RAZVOJ PREDSTAVE O SMRTI IN ŽALOVANJU

Da bi lahko govorili o sposobnosti otroškega žalovanja, moramo najprej razumeti, kdaj in kako se razvije otrokova predstava o smrti. Gre namreč za vprašanje, na katero imajo različni avtorji nekoliko različne odgovore. Na eni strani je Bowlby (1963, 1980), ki trdi, da že šestmesečni dojenčki kažejo reakcije žalovanja, Furman (1964) pa med tem trdi, da dve- do triletniki lahko realistično razumejo smrt in žalujejo. Na povsem drugi strani pa so Negera (1970), Wolf (1958) in Wolstein (1969), ki ne verjamejo, da otroci lahko razumejo smrt in da je ta zmožnost pridobljena komaj v adolescenci (Figley, 1997). Kljub razlikam pa večina pritrjuje, da mora otrok najprej doseči določeno stopnjo miselnega razvoja, ko razume stalnost objektov. Večina otrok je tega sposobna do tretjega ali četrtega leta starosti (Worden, 1996).

Številni avtorji so tako prišli do zaključka, da so predstave, ki si jih izdelata otrok, in to, kako dojema smrt, povezane s starostjo in stopnjo njegovega kognitivnega/intelektualnega razvoja. Zato naj bi bil razvoj predstave smrti skladen z otrokovim razvojem mišljenja in Piagetovo teorijo kognitivnega razvoja (Dodič, 2016).

Piaget (1989) definira štiri že omenjene stopnje otrokovega razvoja, vsaka stopnja pa predstavlja drugačno razumevanje smrti in žalovanja v tistem obdobju:

- Na *senzomotorični stopnji*, ki traja od rojstva do dveh ali treh let, je pojem smrti povezan z ločitvijo in odsotnostjo. Ko osebe ni v otrokovem vidnem polju, zanj ne obstaja več.
- Na *predoperativni stopnji* (od drugega ali tretjega do sedmega ali osmega leta) so otrokovi odgovori na vprašanje, kaj pomeni, da nekdo umre, obarvani z egocentrizmom, animizmom in magičnim mišljenjem. Otrok je še neobčutljiv za protislovje, zmožen je razmišljanja, da mrtvi lahko spet oživijo in da lahko koga ubije z željo, ker še ni dojel konceptov reverzibilnosti in ohranjanja. Zanj je smrt samo drugačen način bivanja, mrtev človek je samo odsoten in se bo vrnil, smrt je prehodna in se zgodi zaradi zunanjih vzrokov.
- Na *stopnji konkretnih operacij* (od sedmega ali osmega do enajstega ali dvanajstega leta) se pojavijo oblike logičnega razmišljanja in so njegove razlage bolj realistične in odprte na naravne pojave. Začenja razumeti ireverzibilnost smrti – torej, da pomeni

konec življenja. Tako si začenja pridobivati realistično predstavo smrti, dojame, da je univerzalna – da morajo vsa živa bitja umreti, vključno z njim.

- Na stopnji *formalnih operacij* (med desetim in dvanajstim letom) je njegovo sklepanje enako odraslemu človeku, pri naštevanju lahko poda logične in abstraktne razlage. Smrt otroku začne pomeniti končno točko sedanjega življenja (Hofer, 2012, v Černe, 2017, str. 18).

Tudi Dyregov (2001) trdi, da se otroško razumevanje smrti razvija vzporedno z njihovim miselnim dozorevanjem v času otroštva. Pojem smrti otroci lahko različno hitro razumejo, kljub temu pa je razvojni sled razumevanja tega pojma za vse otroke enak.

Bujišić (2005) deli doživljanje smrti glede na starost otroka:

- Od rojstva do prvega leta: Dojenček do šestega meseca starosti ne reagira na smrt, ker ne razume odnosov do drugih. Od šestega meseca pa do enega leta pa otrok razume odsotnost starša oziroma skrbnika in temu primerno tudi žaluje.
- Od prvega do drugega leta: Četudi otroci te starosti še niso sposobni konceptualizirati pojma smrti, izguba bližnjih oseb lahko privede do nezadovoljstva ali depresije. Poleg tega otrok reagira na spremembe, ki jih izguba prinese, in tudi na čustva in žalovanje drugih oseb, ki ga obkrožajo.
- Od tretjega do petega leta: Otrok ima okrnjeno razumevanje smrti. Smrt doživlja kot nekaj prehodnega – na primer verjame, da oseba spi in da se bo tudi zbudila. Ne dojema lastne umrljivosti in smrt smatra kot nekaj, kar se lahko zgodi samo drugim.
- Od šestega do devetega leta: Otrok začenja vse bolj jasno dojemati bistvo minljivosti in smrti. Do devetega leta starosti razume, da je smrt nepovratno stanje.

Tudi Borucky (2004) trdi, da šele otroci, stari od devet do 11 let, lahko razvijejo realistično predstavo o smrti in jo dojemajo kot neizbežen in nepovraten biološki dogodek. Medtem ko otroci, stari od pet do devet let, že lahko sprejmejo dejstvo, da je oseba umrla, ne pa tudi, da smrt doleti vsakogar, tudi njih.

Čeprav zelo podobne stopnje razvoja predstave smrti različni raziskovalci različno definirajo, pa sta pri večini izraziti dve glavni obdobji, ključni za takšen razvoj. Prvo je pri petih letih, ko se razvije zavest o obstoju smrti in njenih značilnosti, in drugo med desetim in dvanajstim, ko otrok razume tudi biološka pravila smrti kot nekaj, kar je neizogibno in dokončno, in razvije tako predstavo o smrti, kakršno imajo odrasli (Hofer, 2012).

Tradicionalne raziskave s Piagejeve kognitivne perspektive vevajo, da otroci ne pridobijo sofisticiranega razumevanja smrti kot del naravnega biološkega procesa do poznega otroštva (devetega do desetega leta). Medtem ko Bauer (2014) skozi svojo raziskavo pokaže, da otroci že pri svojih štirih letih (nekateri celo prej) razumejo določene pojme, s katerimi opisujemo smrt kot del biološkega procesa.

Kategorizira štiri »podpojme« (ang. subconcepts), z razumevanjem katerih posameznik razume pojem smrti kot del biološkega procesa:

- Končnost (ang. Finality): smrt kot stanje, ki je dokončno in ga ni mogoče popraviti.
- Univerzalnost (ang. Universality): razumevanje, da morajo vsa živa bitja nekoč umreti.
- Nefunkcionalnost (ang. Non-functionality): razumevanje, da se, ko živo bitje umre, prekinejo tudi vse žive funkcije (kot na primer dihanje).
- Vzročnost (ang. Causality): razumevanje, da do smrti lahko privede več različnih zunanjih in notranjih razlogov (prav tam).

Slaughter in Griffiths (2007) tem štirim dodata še en pod pojem:

- Nepovratnost (ang. Irreversibility): razumevanje, da mrtev človek ne more oživeti in priti nazaj v realnost.

Bauer (2014) je v svojo raziskavo zajel od tri do šest let stare evropsko-ameriške otroke srednjega razreda iz Centerville in proučeval otroško razumevanje življenja, življenjskih konceptov in smrti. Ugotovil je namreč, da je otroško razumevanje življenjskih procesov pomembno povezano z razumevanjem pojma smrti in da je znanje predšolskih otrok o smrti bistveno bolj sofisticirano, kot jim to pripisujemo. Že štiriletniki namreč začenjajo razumeti podpojma *končnosti* in *nefunkcionalnosti*, medtem ko šestletniki že skoraj razumejo vse zgoraj opisane pojme in pojem smrti kot del biološkega procesa. Od vseh podpojmov je otrokom najtežje razumljiv zadnji – *vzročnost*.

Agrawal (2019) poudarja, da se otrokovo zrelo razumevanje smrti oziroma razumevanje posameznih podpojmov začne razvijati okoli petega leta starosti. Do sedmega leta pa naj bi 60 % otrok doseglo zrelo razumevanje vseh treh že omenjenih podpojmov: končnosti, univerzalnosti in nefunkcionalnosti. Slaughter in Griffiths (2007) pa govorita o obdobju med sedmim in desetim letom, ko otrok doseže stopnjo razumevanja smrti kot del naravnega biološkega procesa in aktualizira smrt kot del naravnega življenjskega cikla.

Bauer (2014) pa je poleg raziskovanja kognitivne dimenzije razumevanja smrti pri otrocih zajel tudi raziskovanje afektivne dimenzije. Skozi serije hipotetičnih dogodkov je odkril, da večina otrok ve, da emocionalna situacija, kot je smrt, v človeku vzbudi čustva žalosti. Medtem ko se skozi leta pri otrocih budi zavedanje, da smrt različnih živih bitij v človeku vzbudi tudi različne reakcije (da smo na primer manj žalostni, ko »umre« rastlina kot hišni ljubljencek).

Schell in Loder McGough (v Worden, 1996) prav tako poudarjata pomen afektivne dimenzije in čustvenih reakcij (predvsem v primeru realne izgube). Trdita namreč, da ni nujno, da otrok realistično dojema koncept smrti, da je zmožen žalovanja. Fokus otroškega dojetanja smrti in žalovanja pa bi moral biti usmerjen predvsem na separacijo in čustven odziv na to.

Pri vsem tem pa ne smemo pozabiti tudi na izkušnje, na osnovi katerih si otrok gradi svoje predstave o smrti. Informacije o smrti otrok namreč prejme iz različnih virov:

- Od oseb, ki ga obkrožajo: pomembno je, kakšno predstavo imajo starši in kakšni so čustveni odzivi na smrt iz okolja.
- Iz medijev, ki lahko otroku smrt predstavijo zelo fiktivno in vznemirljivo.
- Osebne izkušnje, ki jih otrok pridobi sam ob stiku s smrtjo (Dodič, 2016).

Pomembni so namreč tudi družbeni kontekst, domače okolje in proces socializacije. Ne smemo pozabiti predvsem na vpliv religioznih prepričanj staršev in religioznega okolja, v katerem otrok odrasča. Naša predstava o smrti se namreč močno prepleta tudi z našimi osebnimi verskimi prepričanji (Bauer, 2014).

2.3. POSEBNOSTI ŽALOVANJA OTROK

Otrok se na smrt osebe, ki jo je imel rad, odzove z žalovanjem. Njegovo doživljanje je odvisno od tega, kako močno je bil na to osebo navezan. Pri vsakem otroku je reakcija na izgubo edinstvena, vendar pa proces žalovanja, tako kot pri odraslih, poteka v fazah. Kljub temu otroci žalujejo drugače kot odrasli. Žalujejo namreč v presledkih. Na trenutke so žalostni in obremenjeni z mislimi na smrt, že v naslednjem trenutku pa te misli lahko odrinejo in se vrnejo k igri (Borucky idr. 2004).

Žalujoče starše velikokrat zaskrbi, kadar otroci na vest o smrti ne reagirajo z močnimi čustvi. Velikokrat jih skrbi celo, da otroci ob novici ne jokajo. Gre za normalno reakcijo šoka, ki se lahko pojavi tudi pri odraslih, vendar pa je pri otrocih lahko toliko bolj opazna (Dyregrov, 2001). Po Simonič (2006) ima vsaka oseba in tudi vsaka družina svoj način žalovanja. Kako se bodo člani družine soočali s težkimi čutenji izgube, je odvisno tudi od tega, kako na to gleda družina kot sistem. Problem nastane takrat, kadar družinska lojalnost zahteva določen način vedenja, ki ne ustreza resničnim čutenjem ob izgubi in morajo posamezniki ta potlačiti ter ne izražati tega, kar čutijo. V tem primeru žalovanje ni primerno ali pa ga ni. Dodič (2016) pri tem poudarja, da morajo biti otroku dovoljena vsa čustva, tudi čustva veselja. S potlačevanjem veselih čustev in usmerjanjem v »prava« žalostna čustva mu namreč sporočamo, da ni v redu, kar občuti in da se mora prilagoditi čustvom, ki so »primerna« situaciji.

Poleg faz enako kot za odrasle veljajo tudi naloge žalovanja. Enako kot pri odraslih pa je tudi obvladovanje teh (kako dobro in kako hitro) različno pri različnih otrocih. Pri tem sta še posebej ključni starost in stopnja kognitivnega, emocionalnega in socialnega razvoja posameznega otroka (Worden, 1996).

2.3.1. Reakcija otrok ob smrti

Dyregrov (2001) kot najpogostejše reakcije otrok, ki se srečajo s smrtjo, navaja:

- Anksioznost: smrt bližnje osebe lahko zelo zamaje otrokov občutek varnosti. Pojavi se strah, da bi se nekaj takšnega (smrt) lahko zgodilo tudi njim, oziroma še težje, njihovim staršem in da bi tako ostali sami.
- Živi spomini: otrok si »film zavrti nazaj«, v obliki gibljivih podob, spominov na dogodek, še posebej če je bil priča smrti nekoga bližnjega.
- Težave s spanjem: otrok se boji zaspiti ali pa se vznemiri ob tem, ko spi starš, saj to enači z umreti. Prav tako so pogoste nočne more, kar je velikokrat tudi razlog, da otrok ne želi spati.

- Žalost in hrepenenje: pojavlja se različno. Nekateri otroci zaradi izgube neutolažljivo jokajo, medtem ko so nekateri otroci žalostni samo po obdobjih. Še posebej to velja za mlajše otroke. Otroci lahko tudi skrivajo svojo žalost, da ne bi dodatno obremenjevali staršev. Hrepenenje se kaže kot iskanje umrlega, zatopljenost v spomine na umrlega in kot občutek prisotnosti umrlega. Otrok lahko dodatno išče vse, kar je nekoč pripadalo umrlemu.
- Jeza in izpadi besa: pojavi se lahko kot jeza nase, na druge ali Boga – vse, ki so dopustili, da umrlega ni več. Pojavi se lahko jeza na umrlega, saj njegovo smrt otrok dojema kot nameren odhod in zapustitev. Otrok pa je lahko jezen tudi na odrasle, ker ga ti izključujejo iz svojega žalovanja.
- Krivda, samoobtoževanje in sram: otrok pogosto misli, da so njegove misli, občutki in ravnanja povzročili smrt ljubljene. Zaradi tega občuti sram in krivdo, sebe pa obtožuje kot glavnega krivca.
- Težave v šoli: pojavijo se predvsem težave s pozornostjo in koncentracijo. Kot rezultat je lahko poslabšan šolski uspeh.
- Telesne težave: pojavljajo se lahko pogosti glavoboli, bolečine v želodcu in mišicah.

Podobno tudi Mikuš-Kos in Slodnjak (2000) ter Hofer (2012) kot najpogostejše odzive otrok, ki se srečajo s smrtjo, navajajo čustva strahu, žalosti, jeze in krivde.

Bujišić (2005) smrt opredeljuje kot krizno situacijo. Kriza je namreč travmatični dogodek, ki nastopi naglo in brez najave, vpletene osebe pa preplavi s strahom, občutkom ranljivosti in nemočjo. Reakcije otrok na takšen dogodek razdeli glede na njihovo starost:

- Od rojstva do prvega leta: Jok in sprememba v spanju in navadah hranjenja. Značilen je emocionalen umik.
- Od prvega do drugega leta: Večja razdražljivost in sprememba v navadah hranjenja in spanja. Otrok izraža nezadovoljstvo in brezupnost. Lahko pride tudi do razvojnega zaostanka.
- Od tretjega do petega leta: Obdobja besa, žalosti, tesnobe, izpadov besa in ravnodušnosti. Motnje v navadah spanja in hranjenja. Pojavi se lahko regresivno vedenje (na primer sesanje palca). Pojavijo se strahovi, predvsem strah pred zapustitvijo in občutek krivde za smrt bližnjega. Otrok v tem obdobju postavlja veliko vprašanj v povezavi s smrtjo.
- Od šestega do devetega leta: Pojavi se lahko zanikanje kot del obrambnega mehanizma. Močno občutijo izgubo, vendar težko izrazijo čustva. Pojavijo se motnje v navadah hranjenja in spanja, telesne težave, kot na primer glavobol. Prav tako občutijo strah in krivdo. Besni so na vse, za katere smatrajo, da so odgovorni za smrt ljubljene. Pojavi se tudi slabša koncentracija, kar velikokrat vpliva na slabši učni uspeh.

V primeru smrti predšolski otroci predstavljajo najbolj nemočno in najbolj pasivno skupino, ki je povsem odvisna od pomoči drugih/staršev. Njihova sposobnost razumevanja dogodkov je manjša in nimajo niti sposobnosti, za razliko od starejših otrok, da bi s pomočjo domišljije

zmanjšali svojo tesnobo. Poleg tega pa imajo predšolski otroci še toliko povečan strah pred ločitvijo in skozi igro lahko v primeru realne izgube večkrat podoživijo neljub dogodek. Na smrt reagirajo z jokom, bojznijo do tujih ljudi, željo, da se jih drži, potrebo, da se jih neprestano umirja itd. Pogosta so regresivna obnašanja, kot so močenje postelje in nočne more. Čeprav predšolski otroci redko pokažejo daljša obdobja žalosti, pa lahko postopno razvijajo vse daljši razpon žalovanja. Lahko popolnoma izgubijo interes za igro in svojo žalost zamaskirajo skozi izpade jeze (Dyregrov, 2001).

Čustva, ki jih občutijo otroci, so slična tistim, ki jih občutijo odrasli. Vendar pa bo na to, kako sposoben bo otrok, da občuti bolečino izgube, veliko vplivalo opazovanje odraslih in tega, kako se ti soočijo s tovrstno situacijo. Če otrok opazuje odraslega, ki ne izraža posebnih čustev ob žalovanju, je velika verjetnost, da se bo tudi sam v prihodnosti tako izražal. Enako velja z disfunkcionalnimi vzorci žalovanja (Worden, 1996).

2.3.2 Vplivi na potek žalovanja

Po Worden (1996) obstaja širok spekter različnih odzivov na smrt, ki jih smatramo kot običajne in tudi širok spekter personalnih značilnosti otroka, ki vplivajo na potek žalovanja in njegov izid. Različni otroci imajo različne vire moči in podpore in različna področja ranljivosti. Četudi se determinante, ki vplivajo na adaptacijo na izgubo, povezujejo na kompleksen in zapleten način, je možno določiti kategorije, ki imajo večji vpliv. Na potek žalovanja in adaptacijo na izgubo vplivajo:

1. Tip smrti in rituali povezani z njo.
2. Odnos otroka z umrlim, tako pred smrtjo kot po njej.
3. Funkcija starša in njegova zmožnost, da vzgaja otroka tudi v težkih situacijah.
4. Vpliv družine, kot so na primer velikost, struktura, komunikacija, podpora ter tudi stresorji, spremembe in motnje v otrokovem vsakdanu.
5. Podpora vrstnikov in drugih izven družine.
6. Karakteristike otroka, kot so starost, spol, samozaznavanje in razumevanje smrti.

Variacije znotraj teh kategorij pomenijo variacije znotraj procesa žalovanja za posameznega otroka, kar determinira to, kako se bo otrok prilagodil na izgubo (prav tam).

Bujišić (2005) pravi, da na otrokovo reakcijo glede smrti in na potek njegovega žalovanja vplivajo:

- Vez, ki jo je imel z osebo, ki je umrla: najtežja izguba je zagotovo izguba starša. Smrt brata ali sestre lahko izzove velike spremembe znotraj družine in med odnosi družinskih članov. Največkrat je smrt dedka ali babice prva smrt, s katero se sreča otrok. Če je bil otrok nanju globoko navezan, tak dogodek lahko primerjamo z izgubo starša.
- Narava smrti: ne vpliva samo to, kako določena oseba umre, ampak je razlika tudi v tem, če je bila smrt pričakovana ali nepričakovana.
- Otrokova osebnost.
- Otrokova razvojna in kronološka starost.

- Pristopi in odgovori otroku bližnjih oseb: otroku je v veliko pomoč bližnja oseba, ki je pripravljena odgovoriti na vsa njegova vprašanja.
- Stabilnost otrokovega okolja: če otrok ostane v svojem primarnem okolju in ohrani svoje vsakodnevne aktivnosti, to pomeni manj sekundarnih stresorjev zanj.
- Sistem podpore: specializirane svetovalnice, v katerih otrok lahko najde odgovore na svoja vprašanja.

Po Figley, Bride in Mazza (1997) so reakcije otroka in potek njegovega žalovanja v glavnem odvisni od tipa izgube in tipa odnosa, ki ga je imel otrok z umrlim. Medtem ko smrt starša/skrbnika izzove celo paleto reakcij (od žalosti, jeze, intelektualnih problemov, regresije, depresije, težave z apetitom ipd.), ki lahko predstavljajo motnjo v razvoju, saj imajo pomen preživetvene funkcije, vsi drugi tipi smrti niso primerljivi.

2.3.3. Problematično žalovanje

Žalovanje kot proces je za nekoga zaradi spleta različnih dejavnikov lahko tudi problematično. Večje tveganje za razvoj problematičnega načina žalovanja pri posamezniku lahko povzroči izguba, ki je travmatična. Obstaja šest faktorjev okoliščin smrti, ki vplivajo na to, da je izguba travmatična: nenadnost in pomanjkanje pričakovanja smrti, nasilna smrt, možnost preprečitve oziroma naključnost smrti, izguba otroka, istočasna večkratna smrt in osebno srečanje s smrtjo (Figley idr., 1997).

Smrt je tako za odraslega kot tudi za otroka travmatičen dogodek sam po sebi, kljub temu pa določene okoliščine smrti na otroka in na njegov potek žalovanja lahko problematično vplivajo. Govorimo predvsem o tem, ko je otrok sam priča travmatičnemu dogodku s smrtnim izidom (na primer samomoru, nesrečam, nasilnim dogodkom ipd.) in občuti močan strah, brezup, razburjenost. Prav tako lahko zgolj izguba, ki je nenadna, nepričakovana in hitra, v otroku vzbudi travmatičen odziv. Gre za preokupiranost z izgubo in travmatično podoživljanje v obliki stresnih misli in sanj, močno psihološko stisko ob spominjanju neljubega dogodka in občutke patološkega strahu (prav tam).

Razlike med normalnimi reakcijami in tistimi, ki opozarjajo na otrokove težave pri razreševanju stiske, so predvsem v neobičajnem trajanju znakov, prizadetosti in v njihovi intenzivnosti. O izrazitejših težavah v procesu otrokovega žalovanja govorimo, ko otrok:

- Vztrajno zanika smrt.
- Zapusti prostor vedno, ko kdo omeni ime umrlega in če ne more spregovoriti o svojih občutkih.
- Ima dlje časa motnje spanja.
- Postane pretirano boječ, se bolj oklepa odraslih, je bolj jokav in če postanejo določeni strahovi močnejši (na primer pred temo).
- Neustrezno izraža jezo in je nasilen do drugih.
- Se zapre vase in postane depresiven.
- Se pojavi izraziteje regresivno vedenje in traja dalj časa (na primer ponovno moči posteljo, sesa prst itd.) (Borucky idr., 2004; str. 27).

Dodič (2016) tovrstnim vedenjem dodaja:

- Kadar se kažejo znaki kronične depresije, nemira, nizke samopodobe in izguba zanimanja za vsakdanje aktivnosti in dogodke.
- Kadar se pojavlja ponavljajoča se želja pridružiti se umrlemu.
- Ob dalj časa trajajoči izgubi apetita, osamljenosti.
- Ob drastičnem upadu uspeha v šoli ali ob indiferentnosti pri šolskih aktivnostih.
- Ob prekinitvi prijateljstev in beganju od doma.
- Ob pojavu tveganega vedenja, kot so na primer opijanje, jemanje drog, pretepanje, spolno eksperimentiranje.
- Ob zanikanju bolečine in hkratnem igranju moči in odraslosti.

Kadar opazimo navedene znake, moramo poiskati dodatno pomoč strokovnjaka (na primer klinični psiholog, pedopsihiater).

Težave, ki jih ima otrok v procesu žalovanja, lahko izhajajo iz tesnobe, povezane z okoliščinami smrtnega dogodka. Da bi se izognili neželenim posledicam, ki jih ima smrt na otroka, bi morali starši bolje razumeti otrokovo potrebo, da predela tako travmo kot žalovanje. Tisti otroci, ki ne predelajo travmatskega vidika smrti, lahko upočasnijo ali pa celo zaustavijo proces žalovanja in pri tem potrebujejo ustrezno pomoč (Dyregrov, 2001).

Žalovanje otroka postane patološko predvsem takrat, ko težave in simptomi, povezani s travmo, niso prav naslovljeni (skrbnikov/otrokovih bližnjih in strokovnih delavcev). Čeprav obstajajo nestrinjanja glede dolgoročnih učinkov problematičnega žalovanja pri otrocih, pa mednje prištevamo: slabše telesno zdravje, duševne motnje, kot je depresija; motnje identitete in v intimnosti ter večjo delikventnost (Figley idr., 1997).

3. POGOVOR Z OTROKOM O MINLJIVOSTI, SMRTI IN ŽALOVANJU

Ali smemo otroke obremeniti s smrtjo, je vprašanje, ki si ga zastavijo številni odrasli. Drži namreč eno: odraslim povzroča enake težave sproščen pogovor z otroki tako o začetku kot tudi o koncu življenja. Podobno kot za spolnost, ki predstavlja začetek življenja, tudi za konec – umiranje in smrt, nimamo primernih besed, kar je vedno vzrok za odiranje pogovora. Odrasli namreč načrtamo meje tam, kjer nam otroška radovednost postane neprijetna. Otrok sprva ne razlikuje med temami, pritrdilno ali odklonilno stališče staršev pa mu kmalu pove: tega ne smeš, o tem ne smeš spregovoriti (Schuster-Brink, 1994).

Otroci pa že zelo zgodaj vedo, da ima vsak začetek tudi konec in da se na vsakem koncu začne nekaj novega, ki se tudi nekje konča in naredi prostor drugemu. Vsaka roža, vsako drevo in dan se ravnajo po tem krogotoku, tudi človek. Otroci sicer slišijo, da ljudje tudi umirajo, toda dokler so tujci, jih to posebno ne prizadene. Vzbudi pa v njih radovednost. Take priložnosti, ki v otroku vzbudijo spraševanje, večina staršev kar obide. V resnici pa se tej temi nikakor ne bi smeli izogniti (prav tam).

Tej temi pa se ne izogibamo zgolj zato, ker ne bi želeli prizadeti otroka, ampak tudi zato, ker se bojimo biti tudi sami prizadeti zaradi njegove žalosti in drugih reakcij. Ko se otrok začne zanimati za to temo, moramo izbrati primerne priložnosti, ki bodo omogočile njegovo spraševanje. Za otroka je smrt sprva le beseda, njen pomen dojame šele takrat, ko jo poveže z določenim dejstvom (Borucky idr., 2004).

Beseda smrt se v otrokovem besednjaku pojavi veliko pred tem, kot to besedo poveže z neko izkušnjo. Ko pa pride priložnost, ko mu lahko z doživljanjem razložimo pomen, tega ne smemo izpustiti (na primer ko otrok zagleda mrtvo ptico) (Schuster Brink, 1994).

Med tem pa se otroke ščiti pred temo smrti, tudi s sistematičnim prekrivanjem vsebin (na primer skozi knjige, televizijo), ki bi v otrocih potencialno vzbudile zanimanje. Na argumentu splošno sprejete dominantne teorije/mnenju, da otroci (predvsem mlajši) nimajo kognitivnih in afektivnih sposobnosti, da bi se lahko spoprijeli s smrtjo, zato jih je pred njo in njenimi reprezentacijami in rituali treba ščititi (Bauer, 2014).

Vendar pa odrasli pogosto podcenjujemo otroka in njegove zmožnosti spoprijemanja s svetom. Izguba in žalovanje sta del življenja, pred otroki pa nihče ne more skriti resničnosti smrti. Zato bi bilo najbolje, če se otroku pojasnijo dejstva o smrti, še preden pride do izgube njemu ljubljene osebe, saj so to izkušnje, ki jih ne doživlja tako osebno in boleče, mu pa omogočijo, da se seznanja z žalovanjem, obredi itd. (Dodič, 2016).

Prav zaradi občutka neprijetnosti na otrokova spontana in naravna vprašanja velikokrat ne odgovorimo tako, kot mislimo ali čutimo, oziroma še slabše, v nas izzovejo izogibanje ali celo laž. S tem otroku damo misliti, da je smrt prepovedana tema in da je sam naredil nekaj slabega, ker se je o tem želel pogovoriti. Tako se bo tudi v prihodnosti o tem bal govoriti, saj se bo bal, da bi ga zavrnilo in obsojalo, kar bo posledično vodilo do tega, da se bo odrezal od svojega notranjega doživljanja. Praznino pa lahko kot odgovor na vprašanje zapolni njegova domišljija, ki je prežeta s čustvi in strahovi, kar lahko v njem prebudi skrb vzbujajoče podobe, ki pa ovirajo jasn in naraven pristop do smrti (Hofer, 2012).

Otroka z molkom in z izogibanjem bolečim temam ne zaščitimo. Če mu ne ponudimo priložnosti, da o svojem doživljanju odkrito spregovori, ostane prepuščen sam sebi, kar v njem poveča občutek izolacije. Puščamo ga samega s številnimi vprašanji, čustvena stiska in zmeda pa samo še naraščata. Prav tako se na ta način v primeru realne izgube povečajo možnosti, da se trenutni odzivi ob smrti, kot so na primer zanikanje realnosti, telesne težave, jeza, občutki krivde, apatija sovražno vedenje ipd., ki so sicer normalni in običajni, spremenijo v trajnejše simptome (Flajs, 2011).

3.2. KAKO SE POGOVARJATI Z OTROKOM

Otrok je zmožen govoriti o smrti in sam ve, kdaj si tega želi. S svojimi vprašanji pokaže staršem svojo pripravljenost, da odpre perečo temo. Otroku lahko smrt najboljše razložimo s preprosto in odkrito razlago, ki vključuje tudi izkušnje, ki jih doživlja otrok. Pri tem pa je

pomembno, da starši verjamejo v razlage, ki jih govorijo otrokom, saj otrok lahko začuti neskladnost in s tem izgubi zaupanje v odraslega (Borucky idr. 2004).

Od trenutka, ko se otrok s smrtjo na kakršen koli način sreča, je to zanj tema, ki ga zanima. Ko se odrasli »spusti v pogovor«, to samo po sebi gradi vzdušje, v katerem otroci lahko svoje slutnje, strahove in povsem naravno radovednost potešijo z vprašanji. Seveda na večino vprašanj ni nobenega splošnega odgovora, možen je le poskus temo načeti in otroku približati mučno prizadevanje, s katerim se tudi odrasli ubadajo skoraj vse življenje, da bi tudi sami sebi to pojasnili (Schuster Brink, 1994).

Za takšen pogovor je potrebno primerno vzdušje, ki naj bi ga krasile naklonjenost, odkritost in resnicoljubnost. Ob naklonjenosti se otroci zavedajo, da ne morejo vprašati ničesar napačnega in da ne morejo uporabiti napačnih besed, medtem ko odkritost sporoča, da ne obstajajo nepomembna vprašanja. Odkritost tudi pomeni, da mu ni treba »vrtati« z vprašanji in mučiti sebe in okolice. Resnicoljubnost pa izraža naklonjenost starša, da otroku ne laže oziroma da mu na vprašanja ne odgovarja prikrito, ampak realno (prav tam).

Hofer (2012) govori o avtentičnem in empatičnem odnosu med odraslim in otrokom. Avtentičnem v smislu, da nam otrok lahko zaupa in je takšen, kot je, vključno s svojimi čustvi in vprašanji, mi pa ga sprejemamo na pozitiven in brezpogojen način. Ni ga strah postaviti vprašanj, saj čuti, da ga jemljemo resno, prav tako nam ni problem deliti z njim tudi lastna čustva, prepričanja, dvome in vprašanja. Pomeni biti iskren, vendar na način, ki je razumljiv otrokovim spoznavnim zmožnostim. Empatičen odnos pa pomeni, da smo mu vedno na voljo, da mu prisluhnemo, da razumemo njega in to, kako vidi svet in ga občuti.

Poleg odgovorov na vprašanja ne smemo pozabiti na čustva, ki jih besedno ali nebesedno otrok ob takem pogovoru izrazi. Če otroka preplavijo čustva, mu pomagamo pri ubeseditvi in poimenovanju določenega čustva in mu damo izbiro, če bi se o vzbujenem čustvu želel pogovoriti. Razložimo mu tudi, da smrt pri vsakem človeku vzbudi čustva in kako različno močna so ta lahko, glede na to, kako blizu nam je bila umrla oseba. Pri vsem pa moramo paziti, da spoštujemo otrokovo prepričanje in mnenje, ne glede na to, ali se nam to zdi smiselno ali ne, bolj bistveno je namreč, da otroku omogočimo, da izkusi soočanje s smrtjo, saj mu s tem omogočimo, da razvije lastna sredstva za spopadanje, ko se bo z njo soočil sam (Černe, 2017).

3.2.1. Pogovor s predšolskim otrokom

Otroci od rojstva do treh let: Ne razumejo smrti, vendar pa razumejo tisto, kar vidijo, čutijo in slišijo, zato občutijo oziroma prevzamejo čustva ljudi, ki so okoli njih. Zaradi tega lahko spremenijo odnos do hrane, spanja, lahko se tudi zatečejo k regresivnemu vedenju. Otrok zazna stisko drugega, vendar je ne razume, zato se otroku teh let smrt opiše s preprostimi besedami, pri tem pa se pomembno poudari, da on sam ni kriv za našo žalost, ampak da smo mi žalostni, ker smo na primer izgubili ljubljeno osebo.

Otroci od treh do šest let: Mislijo, da je smrt nekaj začasnega. Za otroke te starosti je značilno, da razmišljajo magično in verjamejo, da njihove misli, dejanja, besede lahko povzročijo smrt ali celo vrnejo umrlega nazaj, kar je velikokrat tudi razlog za občutke krivde. Pogovor mora biti kratek s preprostimi besedami. Otrok bo imel hitro lahko dovolj, najverjetneje pa bomo s pogovorom nadaljevali, ko bo postavil novo vprašanje (čez uro, dan). Pomembno je, da se prilagodimo njegovemu ritmu in odgovorimo le na njegovo vprašanje, saj otrok te starosti ne potrebuje dolgih odgovorov. Večkrat si želi izvedeti podrobnosti, ima pa težave z razumevanjem več informacij hkrati (Dodić, 2016).

3.3. VPRAŠANJA, KI JIH OTROCI POSTAVLJAJO

Vse, kar otrok vidi, sliši, čuti, poskusi in voča, mora dobiti ime. Otroka zanima in v ta namen postavlja vprašanja, o vsem. Na ta način si ustvari sliko sveta. Vendar so si otroci različni, enako različna so tudi njihova vprašanja. Različni so tudi starši in prav tako njihovi odgovori na otroška vprašanja. So otroci, ki komaj kaj vprašajo in so tisti, ki staršem z vprašanji dobesečno vrtajo »luknjo v trebuh«. In enako velja za vprašanja bivanja (Schuster-Brink, 1994).

Vprašanja, ki jih otrok v primeru smrti ljubljene osebe postavi, so na primer:

- »Ali je babica zaspala?«
- »Ali je dedek umrl, ker sem bil poreden?«
- »Kaj se zgodi z umrlim?«
- »Koliko moraš biti star, da umreš?«
- »Je s smrtjo vsega konec?«
- »Mami, a bosta vidva z očkom tudi umrla?«
- »Zakaj ljudje umrejo?« (Dodić, 2016).

Po Borucky idr. (2004) so velikokrat najpogostejša vprašanja, ki jih postavi otrok:

- »Kako je, ko smo mrtvi?«
- »Kako je mrtvemu?«
- »Kdaj boš pa ti umrl?«

Gre za vprašanja, na katera nihče nima odgovora in to je treba otroku tudi priznati.

Četudi na večino vprašanj, ki jih lahko otrok večkrat postavi, po večini nimamo odgovora, pa je pomembno, da nanje vseeno vselej odgovorimo, saj na ta način otrok predeluje svoje razumevanje in svoje občutke. Otrok bo namreč začutil, ali govorimo iz srca ali pa ne vemo čisto točno, kaj bi odgovorili (Dodić, 2016).

Na ta način bo otrok namreč začel izgubljati zaupanje v nas. V primeru, ko ne vemo odgovora ali pa nismo prepričani o njem, je veliko bolje, da puščamo vrata odprta in ga z vprašanjem: »Kaj pa ti o tem misliš?« povabimo, da z nami išče odgovore (Flajs, 2011).

O tem, kako bomo odgovorili na takšna vprašanja, bi morali razmišljati že vnaprej, saj jih bodo otroci slej kot prej postavili. Poleg besed pa bodo otroci po našem ravnanju ugotovili, ali

besede res pomenijo tudi tisto, kar odrasli mislimo. Ali žival crkne, pogine ali umre? Kako ravnamo, ko ljudje, ki jih imamo radi, na primer smrtno zbolijo in se bliža konec (Schuster-Brink, 1994)?

Pri tem prav tako ne smemo pozabiti, da se za vprašanja, ki jih otrok zastavlja, pogosto skrivajo druga zanj pomembna vprašanja. Če otrok mamu po smrti očeta vpraša: »Ali vsi ljudje umrejo?« to morda ni samo vprašanje o minljivosti, temveč izraz zaskrbljenosti, ki jo doživlja večina otrok, ki se srečajo s smrtjo (Flajs, 2011).

Enako na primer velja za vprašanja, ki so odraz krivde, ki jo otroci na določeni stopnji velikokrat občutijo ob smrti ljubljene osebe. Pomembno je, da otroku razložimo, da njegova dejanja in misli niso krivec za nastalo situacijo (Dodič, 2016).

3.4. KOMUNIKACIJA Z OTROKOM, KO ŽALUJE

Če smrt prizadene koga bližnjega, nenadoma ali pa tudi pričakovano, je navadno premalo časa, da bi se z otrokom njemu primerno pogovorili o tej čisto osebni izgubi. Kljub temu otrok nikoli ne sme ostati s tem sam. Če so odrasli žalostni zaradi smrti osebe, ki tudi otroku pomeni izgubo, morajo tudi njemu omogočiti žalovanje. Lastne žalosti pa nikoli ne smemo prikrivati, tudi če mislimo, da bi s tem že tako žalujočega otroka še bolj obremenjevali (Schuster-Brink, 1994).

Predvsem v začetnem obdobju žalovanja so starši pogosto preobremenjeni z lastno bolečino in številnimi obveznostmi, pri čemer velikokrat pozabijo na komuniciranje z otrokom in na njegovo stisko. Čeprav bi odrasli otroke radi zavarovali, pa umiranje in smrt otrokom ne predstavljata takšne težave in ti v resnici bolj trpijo takrat, ko se počutijo izključene iz družinskih procesov (Flajs, 2011).

Ko v otrokovi bližini nastopi žalovanje, nikoli ne najdemo dobrega trenutka, kako mu novico sporočiti. In čeprav bi dogodek najraje zamolčali, izogibanje stvarnosti ni dobro, saj bo otrok trpel, ker bo razumel, da ga je družina postavila na stran. Ker je otrok v celoti del družine, ima pravico biti obveščen o dogodku čim prej, čeprav je ta tragičen (Hofer, 2012).

Otroku je o smrti, ki se je zgodila, treba razložiti bistveno, njegovi starosti primerno. Pomembna je vsebina, ki jo povemo in način, kako to povemo. Otroku povemo preprosto, mirno, s prijaznim in toplim tonom glasu. Vedno povemo iskreno in neposredno, saj s prikrivanjem pri otroku lahko izgubimo zaupanje, ki pa ga v tako težkih situacijah potrebuje. Če otroku ustreza, ga objamemo in mu nudimo bližino (Dodič, 2016).

Pomembno je, da počakamo na otrokovo reakcijo. Morda bo planil v jok, začel kričati, morda bo jezen na osebo, lahko bo v šoku in se ne bo odzval, lahko se pojavi zanikanje. Otroku bo izrazil tista čustva, ki jih lahko, pomembno je, da smo ob njem in da se prilagodimo njegovemu tempu čustvovanja. Da povežemo njegovo občutenje, mu zagotovimo, da je to, kar čuti, v redu in mu dopustimo čustva tudi izražati. Predvsem pa je pomembno, da smo z

otrokom potrpežljivi in mu namenimo toliko časa, kot ga potrebuje, saj je žalovanje individualen proces (prav tam).

Hofer (2012) poudarja, da je najpomembnejše, da otroku damo možnost, da izrazi čustva, ki ga tedaj napolnjujejo, in ga spodbujamo, da to, kar občuti, tudi izrazi z besedami, solzami ali dejanji.

Predvsem mlajši otroci stiske ne zmorejo izraziti z besedami, lažje pa jo izrazijo z vedenjem, ki je lahko tudi neprimerno, vendar se je pri tem pomembno zavedati, da otrok ob svoji stiski ne ve, kako ravna s svojimi čustvi in bolečino. Tako se ne vede, ker bi želel nagajati, temveč je ta čustvena obremenitev zanj prevelika in odreagira na določen način (Dodić, 2016).

Ne glede na to, kako se otrok vede, pa mu je v obdobju žalovanja po smrti treba nameniti dodatno pozornost. Poleg tega, da mu dovolimo, da izraža svoja čustva in da odgovarjamo na njegova vprašanja, je pomembno, da ga spomnimo, da je ljubljen in da bo zanj poskrbljeno. Otroku damo vedeti, kaj lahko pričakuje zdaj (na primer na pogrebu) in v prihodnosti, pri tem pa vzdržujemo stabilnost v njegovem svetu, tako da ne vnašamo nepotrebnih sprememb v njegovo življenje. Vselej pa ohranjamo spomin na umrlega, predvsem tako, da govorimo in se spominjamo prijetnih trenutkov in stvari ter se osredotočamo na vesele spomine (Boruckey idr., 2004).

3.4.1. Validacija otrokovih čustev

Pomembno je, da svojih čustev in joka pred otrokom ne skrivamo, saj ga s tem lahko naučimo le skrivanja in potlačevanja lastnih čustev. Razložiti mu moramo, da sta žalovanje in žalost normalen način, kako se odzovemo na smrt. Pri tem pa se moramo izogibati izražanju hude stiske in močnega obupa, ki otroka destabilizirata in preobremenita, tako da otrok na koncu postane tisti, ki tolaži nas (prav tam).

Temu pritrjuje Hofer (2012), ki pravi, da otrok lahko žaluje šele takrat, ko tudi njegovi starši žalujejo na odprt način, saj jih (tudi kar se tiče odzivov na smrt) jemlje za zgled. V nasprotnem primeru bo otrok namreč doumel, da je izražanje bolečine, solza in drugih čustev nekaj prepovedanega in da si mora pomagati sam. Flajs (2011) pa pri tem poudarja, da morajo biti starši kljub svoji stiski otroku z besedami in z ravnanjem sposobni dati vedeti, da so kljub stiski še vedno pripravljeni in sposobni skrbeti zanj in da ne bo ostal sam. V tem primeru bo otrok namreč njihove lastne odkrite izraze žalosti, jeze, nemoči in zmede, če ne takoj pa sčasoma, sprejel kot zgled za spopadanje s svojo lastno stisko.

Vendar pa, ko pokopljemo nekoga, ki ga otrok na primer ni srečeval vsak dan, žalosti pogosto ne more prav razumeti. Mi lahko močno žalujemo za nekom, ki smo ga dolgo poznali, otrok pa žaluje z nami tako rekoč »iz druge roke«. Zato ne smemo biti trmast in zahtevati, da otrok z nami čuti nekaj, česar sploh ne more in da žalost hlina. Otroka pa moramo poučiti, in to že zgodaj, da mora spoštovati tujo žalost (Schuster-Brink, 1994).

Vsak posameznik smrt in žalost občuti drugače, zato naše lastno doživljanje tudi nikoli ne more biti enako doživljanju otroka, in če ga primerjamo, odvezemamo težo otrokovemu žalovanju. Prav tako mu ne govorimo (v želji, ker bi ga želeli potolažiti), da vemo, kako se počuti, saj si to lahko samo predstavljamo. Tak način mu namreč ne bo olajšal procesa žalovanja, saj je takrat bistveno, da smo usmerjeni na otroka (Dodič, 2016).

Prav tako ne prekinjamo procesa otrokovega žalovanja zgolj zato, ker se odrasli slabo počutimo, ko vidimo otroka žalostnega in bi ga želeli razvedriti. S prekinjanjem procesa žalovanja, žalosti, joka lahko učimo otroka, kako naj se obnaša, kako naj čuti in v kolikšnem času naj bi prenehal žalovati. Vsak namreč potrebuje različno dolgo časa za prebolevanje smrti, zato meje, do kdaj naj jo preboli, ne postavljamo niti otroku (prav tam).

3.4.2. Česa odrasli v procesu otrokovega žalovanja ne smemo narediti?

Poleg tega, da se ne izogibamo pogovoru o smrti, odrasli ne smemo:

- Pričakovati, da bodo otroci razumeli pojem smrti, tudi če jim bomo natančno predstavili vsa dejstva.
- Govoriti, kako naj se počuti ali odziva in kritizirati njegovega vedenja.
- Govoriti, naj v težkih časih pomaga staršem.
- Uporabljati izraza, da je nekdo »zaspal« ali pa, da je nekdo umrl zato, ker je bil bolan. Treba mu je namreč pojasniti, da večina bolnih ljudi ozdravi.
- Uporabljati besednih leporečij (na primer stavek: »Izgubili smo dedka.« lahko otroka vznemiri, saj ne razume, zakaj nič ne storimo, da bi ga našli) (Boruckey idr., 2004).

Hofer (2012) našteva nekaj izrazov, ki bi se jih morali vselej izogniti, ko o smrti govorimo z otroki:

- »Dedek nas je zdaj zapustil.«
- »Tvoj brat je odšel na zadnje potovanje.«
- »Babica je za vedno zaspala.«
- »Življenje tvoje mamice je za vedno ugasnilo.«
- »Bog je k sebi poklical tvojega očka.«
- »Tvoj dedek lahko zdaj od tam, kjer je, vidi vse, kar delaš.«
- »Odšel je v nebo./Postal je zvezdica./Leti s ptički« (str. 46).

Ti namreč ne opisujejo nikakršne objektivne stvarnosti, kar pri otroku lahko vzbudi izredno natančne predstave, ki pa jih ne more predelati s pogovorom z odraslim; tako lahko postanejo zanj zelo vznemirjajoče in vzbujajo strah.

Medtem ko konkretna pojasnila o stanju mrtve osebe pomaga otroku, da o dogodku začne konkretnije razmišljati. Tako na primer otroku lahko povemo, da je mrtvi osebi nehalo biti srce, da ne diha več, da ji lasje ne rastejo več in da ne more več občutiti bolečine (Dyregrov, 2001).

3.5. V POMOČ

Večina avtorjev v svojih delih pomembno poudarjajo pomen:

- iskrenega pogovora, brez laži in izmikanj,
- bližine in iskrenega odnosa,
- spodbujanja h govorjenju o umrli osebi in spominih,
- spodbujanja k postavljanju različnih vprašanj,
- prepoznavanja, sprejemanja in dela s čustvi,
- puščanja otroku časa in lastnega tempa žalovanja (Černe, 2017).

Dyregrov (2001) ugotavlja, da je pogovor pomembnejši za odrasle kot za otroke, ki si lahko izberejo druge načine komuniciranja. Velikokrat otroci predvsem skozi *igro* ali *risanje* odraslim signalizirajo, da razmišljajo o pereči temi ali o neljubem dogodku. Ti dve aktivnosti pa sta poleg uporabe *lutk* in *zgodb s tematiko smrti* po njegovem mnenju odlični metodi pri odpiranju te teme, pa tudi ustrezna pomoč otroškemu žalovanju.

Po Boruckey idr. (2004) imajo knjižice, ki otrokom približajo vprašanja izgube, smrti, potrtosti in žalovanja, pomembno vlogo. Z njihovo pomočjo namreč odrasli otrokom lahko lažje približamo pojem izgube in odgovarjamo na vprašanja, ki se jim ob tem porajajo. Namenjene so vsem otrokom, še posebej pa žalujočim.

4. PRAVLJICA

4.1. KAJ JE PRAVLJICA

Obstajajo različne teoretične definicije in klasifikacije pojma pravljice, zato je terminologija na tem področju raznolika in neenotna.

Tancer-Kajnih (1993, str. 8) v najširšem smislu pravljico opredeljuje kot »vrsto fantastično-čudežne pripovedi (najpogosteje namenjene otrokom), ki ne upošteva naravnih zakonitosti in historičnih determinant. Odločilne elemente za potek dogajanja predstavljajo irealne postave, liki in čudeži« (Haramija, 2012).

Kos (2001) definira pravljico kot kratko zgodbo v verzih ali v prozi, za katero so značilne neverjetnost, čudežnost, nestvarnost likov in dogodkov, a vseeno pomešanih z verjetno stvarnostjo, v kateri prostor in čas nista definirana. Čas in prostor sta v pravljicah namreč splošna in hkrati abstraktna ter delujeta kot poseben svet. Večina pravljic je ljudskega oziroma tradicionalnega izvora, na osnovi katere pa so se nato razvile umetne pravljice.

Luthi (2005) poudarja pomen forme, ki jo ima pravljica, saj je ta v primerjavi s povedko ali legendo umetniško delo. Skrivnost pravljice ni v motivih, ki jih uporablja, temveč v načinu, kako jih uporablja. Gre za pripovedno formo o realnih pripetljajih, povezanih s čudežnimi, fantastičnimi dogodki, ki so prežeti z domišljijo. Zanja so značilni enodimenzionalnost, delitev na dobro in zlo, ponavljajoči se liki, motivi in števila, tipizirani začetki in konci ipd.

Pravljice se lahko delijo glede na literarnozgodovinsko načelo in tudi glede na njene genološke značilnosti.

Po zgledu tematskih in strukturnih prvin ljudske pravljice, nastane klasična pravljica. V klasični pravljici, četudi se dogaja v sodobnem času, so še vedno pogosto ubesedene temeljne bivanjske teme in odnosi, kraj dogajanja pa ostaja vaška pokrajina, naravno okolje živali, gozd, gozdne jasi, liki pa se ne srečujejo z urbanim načinom življenja. Pogosto ima takšna pravljica standardizirane začetke (nekoč, pred davnimi časi), nastopajo pa pravljичni liki, kot so škratje, palčki, vile, zmaji in živali s posebljenimi značilnostmi (Heramija, 2012). Po Tancer Kajnih (1995) so liki in dogodki v klasični pravljici še vedno močno poralizirani na dobro in slabo. Povdarjene so pozitivne vrednote, vsebinsko jedro je bogato z moralnimi nauki, za zmago pravici, pa gre vedno zasluga čudežem.

Sodobna pravljica se pomembno razlikuje, od definicij klasične pravljice. Sodobna pravljica se je pojavila v 20. stoletju in se po značilnostih opira na klasično. Značilna sta sodobneje in natančneje določena prostor in čas (prevladuje na primer mestno okolje v zdajšnjem času), enako velja za teme, ki prevladujejo (prikazovanje sreče in nesreče majhnih mestnih otrok). Književni liki imajo bolj individualiziran značaj in niso več popolnoma črno-beli, čeprav se še vedno ločujejo na dobre in slabe. Zanj je predvsem značilna uporaba različne sodobne tehnologije; tako junaki uporabljajo različna sodobna prevozna sredstva, telefone, računalnike ipd. Pripovedovalec zgodbe je bolj nevtralen, ne nagovarja toliko bralca, temveč se osredotoča na zgodbo. Nima standardiziranega začetka in konca, čeprav je ta še vedno praviloma srečen (Heramija, 2012).

Avsec in Rode (2015) govorita o tem, da med zgodbami in pravlјicami obstaja pomembna razlika. Zgodba je razumljena kot življenjska, konkretna zgodba posameznega človeka. Vendar je tudi pravljica po eni strani zgodba. Gre za dve vrsti zgodb. Eno je zgodba, ki jo živimo, druga zgodba pa je pravljica, ki ponazarja življenje, ki ga lahko razumemo. Medtem ko personalizirane pravljice izpostavljajo most med tema dvema vrstama pripovedi.

Tako kot predhodno že v diplomskem delu (Černe, 2017) tudi v tem delu zaradi različnih terminoloških in nejasno razdelanih izrazov uporabljam izraza pravljica in zgodba kot sinonima, s katerima opredeljujem vsebino znotraj otroške literature, knjig oziroma del, katerih tema se nanaša na smrt in žalovanje.

4.2. POMEN PRAVLJIC ZA OTROKA

Otrok si počasi sestavlja podobo sveta, razlikuje svoje mesto v njem in skuša razumevati vzroke in posledice. Od preprostih in otipljivih izkušenj opazi tudi, da je nekaj lepo, nekaj dobro in nekaj hudo. Uči se razpoznavati notranje povezave odnosov, odkriva svoja čustva in tudi to, da nekdo drug lahko razmišlja in čuti drugače. Pri tem procesu ima pravljica od nekdanj veliko vlogo. Odrasli že majhnemu dojenčku poje in mu nekaj pripoveduje in bolj ko

otrok odrašča, bolj kompleksna je tudi pripoved. Pravljica je metafora za ta svet, ki govori otroku v jeziku, ki ga razume (Kovač, 1998).

Ker so pravljice napisane v jeziku, ki ga otrok razume, imajo velik vpliv na različna področja otrokovega življenja. So ena redkih, če ne edina literarna zvrst, ki nagovarja otrokovo osebnost v celoti. Spodbujajo in negujejo otrokovo potrebo po domišljiji, razvijajo njegov intelekt, pokažejo rešitev problema, priznavajo njegove težave in so zdravilne, preko njih spoznava konkretne življenjske razmere ljudi, pojasnjujejo mu njegove občutke in so v skladu z njegovimi strahovi in željami (Zalokar Divjak, 2002).

4.2.1. Razvojni pomen

V vsaki pravljici, ki jo beremo, se vrstijo natančno določeni dogodki, ne glede na to, da imajo različno vsebino. Pravljica namreč v domišljijiški obliki prikazuje proces zdravega človekovega razvoja od simbioze z materjo, prek separacije do individualizacije. Usoda pravljичnih junakov otroku zapoveduje, da se lahko počuti izgubljenega, vendar pa bo v svojem življenju usmerjan in bo dobil pomoč takrat, ko jo bo potreboval. Pomagajo mu obvladovati probleme z odraščanjem in ga na neki način spodbujajo, da ne klone pred ovirami. Poleg tega, da ga pravljica seznanja z razvojno potjo in odraščanjem, pa mu tudi pomaga, da lažje prebrodi krizna obdobja v svojem življenju (Kucler, 2002).

Otrok v različnih razvojnih obdobjih potrebuje različno ustrezne pravljice. Otrok pravljico namreč čuti kot življenje, saj odslkava svet, ki mu je razvojno blizu, je zanj resničen in zato njegov (Zalokar Divjak, 2002).

Na vsaki razvojni stopnji so za otroka primerna drugačna literarna dela, ki se razlikujejo tako vsebinsko kot tudi zahtevnostno. Od razvojnega obdobja, v katerem je trenutno otrok, je namreč odvisna tudi njegova recepcijska zmožnost – zmožnost sprejemanja, branja in razumevanja literature.

4.2.2. Vzgojno-izobraževalni pomen

Vsi starši želijo svojim otrokom dobro in vsaka doba skozi zgodovino je poleg intelektualnega znanja želela vzgojiti mladini vrednote, ki so bile v tistem času cenjene. Zato ni čudno, da so odrasli že od nekdaj vključili pravljice v del vzgojnega procesa. Prav skozi pravljice je vsaka doba poudarjala, kar se ji je zdelo vredno za vzgojo in zakrivala tisto, kar se ji je zdelo škodljivo (Kovač, 1998).

Pravljica namreč otroka tudi vzgaja in poučuje, in sicer na ravni, ki jo razume. Uči se preko identifikacije s pravljичnim junakom in nevsiljivo. V pravljicah se skrivajo številne resnice, napotki, nasveti, sugestije, znanje, ljubezen in izkušnje, ki se prenesejo na otroke. Pravljica uči otroka pravilnega od napačnega ravnanja in skozi spoznava tudi posledice neustreznega ravnanja. Uči ga pomembnosti njegovega ravnanja in tega, da se je v življenju za marsikatero dobroto treba potruditi (Kucler, 2002).

Zalokar Divjak (1998) navaja, da se otrok preko pravljice nauči spoznavati svetle in temne strani življenja ter posledice neustreznega ravnanja v konfliktnih situacijah, v katerih se ljudje v življenju pogosto znajdemo. Preko teh se otrok nauči zavestno odločati, kaj naj stori v različnih okoliščinah, po svoji presoji in premisleku in da je boj s številnimi težavami nujen. To pravljica doseže z jasnimi in tipičnimi liki, jasno mejo med dobrim in slabim ter skrajnimi posledicami za dobro/slabo vedenje.

Prav zaradi preproste delitve vlog junakov v njih in zaradi jasnih moralnih sporočil lajšajo otroku razumevanje, razlago in osmišljanje svojega sveta in sveta odraslih ter dogajanja v njiju. Pravljice vse situacije poenostavijo, hkrati pa osnovno sporočilo ostane jasno. Otroka pravljica vzgaja in poučuje, tako da otrok dozoreva brez ocenjevanja in izključevanja, saj nagovarja vse dele otrokove osebnosti na način, ki ga otrok razume. Otrokovi domišljiji dajejo pravljice novo razsežnost, v njih pa otrok spozna tudi smisel vrednot, kot so pravica, duhovnost, ljubezen, dobrot, pogum, in negativne lastnosti, kot so sovraštvo, prevara, napuh (Avsec in Rode, 2015).

Njena vzgojna vrednost je v tem, da pomaga oblikovati otroka kot bitje, ki ne živi samo svojega zunanjega življenja, ampak je sposobno bogatiti tudi svoj notranji spoznavni in čustveni svet. Ob literaturi doživlja preobrate, občutja, misli in spoznanja, kakor če bi mu jih dalo neposredno življenje. Pomembna pa so tista dela, ki otroku dajejo celovito, a raznoliko podobo o človeku in o njem samem (Kociper, 1996).

Ko pravljica vzgaja, otroka hkrati tudi uči kulture, običajev in etike ljudi in narodov, med katerimi je nastala. Otrok spozna življenjske razmere ljudi, ki jih sicer ne pozna, a lahko z njimi sočustvuje. Tako na primer spozna, da so nekateri lačni, drugi pa razmetavajo s kruhom ipd. (Kucler, 2002).

4.2.3. Socialni pomen

Pravljice poleg tega, da usmerjajo otroka, da najde svojo identiteto in poslanstvo, tudi socializirajo in ga učijo vedenja v svetu in v določenih situacijah (Avsec in Rode, 2015).

Pravljica se vselej namreč začne s problemsko situacijo in nato preko pravljичnega junaka, ki je simbol primernega človeškega vedenja, kaže, kako se tej situaciji izogniti. Uči nas vedenja v določenih situacijah in spoprijemanja z življenjem (Kucler, 2002).

Za otrokov socialni razvoj je bistveno, da se zave, da na svetu ni sam, ampak da je socialno bitje, del neke skupnosti. Poleg tega, da sprejema sebe, pravljica pomaga otroku, da se nauči sprejemati tudi druge (prav tam).

Tako Kordigel Aberšek (2008) kot Kociper (1996) pa menita, da identifikacija otroka s pravljичnim likom in predstave prebranega otroku dajejo priložnost doživljanja situacij in

dilem, ki so enake ali nasprotne njihovim realnim izkušnjam, kar spreminja otrokove poglede, ravnanja, vedenje in občutek za moralo.

4.2.4. Psihološki pomen

Otrok potrebuje pravljice, da obvladuje svoje probleme, povezane z odraščanjem. Ti problemi se pogosto nanašajo na osvobajanje od otroške odvisnosti, na pridobivanje občutka samostojnosti, lastne vrednosti, moralne obveznosti ipd. Usoda pravljичnih junakov dopoveduje otroku, da se tako kot oni sme počutiti izobčen, zapuščen v svetu, da tava v temi, prav tako pa, da bo kot junaki v svojem življenju usmerjan in da bo dobil pomoč takrat, ko jo bo potreboval. Okoliščine, ki jih opisuje dogajanje, človeku pomagajo priti do njegovega cilja (do sreče), od njegovih vrednot in odločitev, ter s temi povezanimi dejanji pa je odvisno, kako jih bo izkoristil. Oblika in vsebina pravljic nudita otroku slike, s katerimi lahko strukturira svoje sanjarije in z njihovo pomočjo najde boljšo rešitev (Kociper, 1996).

Otroci se pravljic nikoli ne naveličajo poslušati, saj nagovarjajo vrsto psiholoških potreb, s katerimi ima odraščajoči otrok opravka:

Varnost

Otrok občutek varnosti, ki ga potrebuje, išče tudi v literaturi. Kordiglova (1994, v Kucler, 2002) pravi, da otroku pravljica daje varnost zato, ker je svet tam smotrno urejen, ker deluje po vnaprej predvidenih pravilih. Ti otroku utrujejo vero, da se nič ne zgodi po naključju in da je življenje smiselno, urejeno in varno, saj je hudobno vedno kaznovano, dobro pa nagrajeno. Občutek varnosti povečuje tudi značilno ponavljanje v pravljicah, če pa že pride do presenečenj, obstajajo čudeži, ki poskrbijo, da se pozitivni in dobri pravljичni osebi, s katero se otrok identificira, na koncu ne zgodi nič hudega.

Strah

Vsak otrok ima takšne ali drugačne strahove, ki mu jih pomaga reševati pravljica. Še posebno dobro zadoščenje v otroku vzbuja srečen konec pravljice, ki naznanjuje dejstvo, da je na koncu vendarle vse dobro in prav (Kuccler, 2002).

Pravljica sprošča, neposredno uči, osvobaja tesnobe in strahov, saj se z razrešitvijo konflikta v pravljici razrešujejo tudi otrokovi notranji konflikti. Ni pa nujno, da se otrok identificira samo z dobrohotnimi junaki in na ta način preko identifikacije izživi tudi svoje travme. Tako si na primer lahko otrok želi, da bi krokodil ali volk iz pravljice požrl avtoritarne očeta, s čimer doseže trenutno olajšanje in osvoboditev strahu pred njim (Avsec in Rode, 2015).

Čustva

Pravljice nas učijo čustev. Cassova (1967, v Kucler, 2002) razlaga, da se otroci s prebiranjem zgodb na preprost način naučijo osnovnih človeških izkušenj in čustev. Svoja »negativna« čustva (ljubosumnost, strah, negotovost, zavist) lahko projicirajo na like v zgodbi in tako laže shajajo z resničnostjo. Otrok mora slišati in občutiti tudi žalost in bolečino drugih v zgodbi, da

se lahko identificira s tegobami človeštva, tako da se lahko zave, da so človeška čustva izgube, nerazumevanja in razočaranja univerzalna.

Skozi pravljico čustva lažje razumejo in se z njimi sprijaznijo, saj dobijo občutek, da niso edini, ki jih doživljajo. V pravljici tako na primer nastopajo otroci, ki še ne znajo ravnati s čustvi in jih lahko zanesejo močni občutki (na primer trme), ki se ji še ne znajo upreti (prav tam).

Otroke pravljica pomirja in jih navaja, da lahko dobra volja in dobra dela odpravijo vso škodo zaradi grdih želja (Kociper, 1996).

Pravljica poskrbi za tisto, kar otrok najbolj potrebuje: začne se tam, kjer otrok čustveno je, ter mu pokaže, kam more iti in kako naj to naredi. V obliki domišljjskega gradiva, iz katerega črpa, kakor se mu zdi najprimerneje in v podobah, ki mu olajšujejo dojemaj tistega, kar je zanj bistveno. Prav tako pa je lahko zelo tolažilna, ko je otrok na primer jezen, žalosten, saj s pravljico otroka veliko bolje potolažimo kot z besedami (Avsec in Rode, 2015).

Eksistencialne dileme

Pravljica priznava naše doživljanje sreče, a tudi naše stiske in bolečine. Zelo resno jemlje naše eksistencialne strahove, kot so: potreba po tem, da smo ljubljene, strah pred tem, da bi nas drugi imeli za ničvredneža, naša ljubezen do življenja in strah pred smrtjo (Kociper, 1996).

Bettelheim (1999) poudarja, da pravljice zato, ker se dotikajo eksistencialnih težav, ki so bistvenega pomena za vse ljudi, otroka seznanjajo z osnovnimi človeškimi bivanjskimi stiskami, ki se jim ni mogoče izogniti, ampak se je z njimi treba spopasti. Učijo otroka, da se je nepričakovanim in pogosto nezasluženim težavam treba postaviti po robu, tako kot se junaki, ki premagajo vse ovire in na koncu zmagajo.

Otroka velikokrat morijo občutki osamljenosti, izoliranosti in pogosto doživlja celo smrtno grozo. Te občutke je največkrat nesposoben izraziti z besedami, lahko jih izrazi na posreden način: tako ga je na primer lahko strah teme, neke živali ipd. Pravljica pa nudi rešitve tako, da interpretira življenjske resnice z živimi podobami, liki in dogajanjem. Stvari iz nevidnega in neotipljivega sveta prenaša v podobe, v vidni, predstavnici svet (Kociper, 1996).

Pravljica tako otroka sooča z osnovnimi človeškimi situacijami, kot so rojstvo, smrt, staranje, z mejo našega obstajanja in željo po večnem življenju. Tako se na primer številne pravljice začnejo s smrtjo očeta ali matere, nekatere govorijo o staranju staršev, ko je prišel čas, da dajo priložnost novemu naraščaju. Za pravljice ni bistveno večno življenje, pogosteje pa pokažejo na tisto, kar lahko edino ublaži bolečino ozkih meja našega življenja – resnična zadovoljujoča povezanost z drugim človekom, zaradi katere človek nima potrebe, da bi večno živel («Potem so srečno živeli, do konca svojih dni.») (prav tam).

Tudi Zalokar Divjak (2002) govori o tem, da pravljica otroka seznanja z osnovnimi človekovimi situacijami in strahovi, ki jih v otroku vzbujajo. Smrt je ena od teh in veliko pravljič se na primer začne z izgubo ali pa se kaj slabega zgodi kasneje, kar pa se vedno

pozitivno reši. S tem otrok dobi občutek, da v kakršni koli situaciji, ki se zgodi, obstaja možnost, da življenje teče naprej.

Smrt ima veliko obrazov in je v pravljicah otrokom predstavljena tudi na simbolni ravni. Simbol bližajoče smrti je tako lahko steklena gora, podzemna jama, mavrica kot most k nebu, vodnjak, otok ali dežela, ki je daleč od vsega življenja. Kaže se kot smrtna kosa, starec, ki žre ljudi, podzemna boginja, angel, črn ptič, bel konj, senca ipd. Pogosto se junaki z njo pogajajo, včasih jo prelisčijo, spet drugič ljudi odreši njihovih muk. V pravljicah se ne razume kot dokončno stanje, ampak kot faza prehoda v drugo bivanje, saj je življenje ljudi v pravljicah, prav tako kot vsa narava, podvrženo večnemu krogotoku nastajanja in minevanja. Pomembno pa je, da pravljice otroka soočajo s smrtjo, saj znajo odpreti pomembna vprašanja zanj in nanje tudi odgovoriti. Otrok se pri tem ne počuti preobremenjenega, saj pravljice govorijo v simbolih in zato se poslušalec sam odloči, s katerim likom se bo poistovetil, če sploh (Bauer, 2008, v Černe, 2017, str. 40).

4.3. UPORABA PRAVLJIC PRI DELU Z OTROKI

Po Zalokar Divjak (2002) pravljice v celoti nagovarjajo otrokovo osebnost:

- Spodbujajo njegovo domišljijo in potrebo po domišljijem svetu.
- Razvijajo njegov intelekt.
- Pokažejo rešitev problema.
- Otroku priznavajo njegove težave.
- So zdravilne za plašne, zapostavljene in fizično šibke otroke.
- Otrok preko njih spoznava konkretne življenjske razmere.
- Otroku pojasnjujejo njegove občutke.
- So v skladu z njegovimi strahovi in željami.

4.3.1. Pomen branja pravljic v vrtcu

Branje otroku v predšolskem obdobju vpliva na vrsto sposobnosti, spodbuja jezikovni in intelektualni razvoj, razvija zanimanja za različna področja, prispeva k razvoju bralnih navad in bogati skupno preživljanje časa. Strokovni delavci se izvajanju bralne dejavnosti lotevajo načrtno in sistematično, obenem pa se morajo prilagajati željam in interesom otrok (Jamnik, 2003).

Po Kordigel Aberšek (2008) didaktika otroške in mladinske književnosti poudarja pomen vzgojnih, procesnih/funkcionalnih in izobraževalnih ciljev, ki naj bi se med seboj prepletali. Izobraževalni cilji, ki zajemajo pridobivanje literarnega znanja, prispevajo k večanju funkcionalnih ciljev oziroma recepcijskih zmožnosti, najpomembnejši pa naj bi bili vzgojni cilji, ki lahko kot vedenjski model spremljajo otroka na poti odrasčanja.

V vrtcu mora biti vzgojitelj pozoren na to, kakšno literaturo bo predstavil otrokom, saj v Kurikulumu za vrtce ni točno podanih knjig in je izbira prepuščena vzgojitelju. Pri tem mora

upoštevati določene kriterije oziroma cilje: pozoren mora biti, da je knjiga kakovostna, besedilo po merilih kurikula za vrtce, predvsem pa upoštevati otrokovo starost in izbrati knjigo, ki zanj ni prezahtevna/prelahka (Haramija, 2011).

Otroci uživajo ob poslušanju pravljic, če jih posredujemo ob pravem času, če upoštevamo njihovo psiho in starost in če jih posredujemo na primeren način. Če pravljico pripovedujemo, lažje vzpostavimo stik z otroki, če pa jo beremo, jo berimo počasi, saj otroci jezik še spoznavajo in se ga učijo. Z različno modulacijo glasu razjasnimo smisel zgodbe, nakažemo spremembe in zvišujemo interese otrok, pri tem pa vsekakor ne pretiravamo, da otrok ne vznemirimo (Kociper, 1996).

Kordigel Aberšek (2008) poudarja pomen komunikacije ob prebranem in slišnem besedilu ter otrokov odziv na prebrano in njegovo pozitivno izkušnjo ob branju izpostavi kot najpomembnejšo. Pomembne so otrokove domišljjske predstave, kjer se aktualizira pomen besedila in kjer se ustvarijo predstave o času, kraju in bistvu dogajanja. Pri tem je pomembno, da se mora pozornost otrok usmeriti na tiste dele besedila, ki ustrezajo njihovem emocionalnemu, socialnemu, jezikovnemu in kognitivnemu razvoju.

Otroci pogosto ne dobijo priložnosti, da bi o pravljicah premislili ali drugače reagirali nanje, in če se po izkušnji prebiranja z njimi ne pogovarjamo, je, kar zadeva koristi, ki so jo imeli od pravljice, vseeno, če je ne bi sploh poslušali. Če pa jim pripovedovalec pusti dovolj časa, da o zgodbi razmislijo in jih spodbuja, da o njej govorijo, poznejši odgovor pokaže, da je zgodba vsaj nekaterim otrokom dala veliko v čustvenem in intelektualnem smislu (Bettelheim, 1999).

Pravljice naj ne bi nikoli pripadale samo pripovedovalcu ali samo poslušalcu, ampak je pomembno sodelovalno in skupno pripovedovanje besedila. Pomembno je socialno pripovedovanje zgodb, ki spodbuja dialoški način razlage tako, da je mogoče slišati vsa mnenja, vtise in interpretacije. Tako se lahko odprejo možnosti za različne interpretacije in uporabe pripovedovanih zgodb (Zipes, 2013).

4.3.2. Uporaba pravljic in terapevtskih zgodb pri razreševanju otrokovih stisk, strahov in težav

Knjiga z njeno vsebino (pravljico, zgodbo) ima veliko vrednost v terapevtskem smislu. Takšno metodo uporabe knjige imenujemo biblioterapija in se uporablja na najrazličnejši populaciji kot metoda, ki pomaga k boljšemu samospoznavanju in samospoštovanju, odklanjanju in blažitvi strahov, spreminjanju stališč, boljšemu razumevanju lastnih in tujih vlog, pripomore k identifikacijskim mehanizmom prepoznavanja in verbalizaciji lastnih problemov, zmanjšuje emocionalni angažma in/ali reorganizira emocijo v konstruktivnejšo smer (Kucler, 2002, str. 34).

Pojem biblioterapija je poimenovan in definiran na različne načine, skupen vsem tem pa je koncept uporabe bralnega materiala v namen preoblikovanja načina čustvovanja oziroma

vedenja. Ko se otrok počuti varnega, se začne na zgodbo, njene like in situacijo odzivati in začne raziskovati notranjega sebe. Na ta način poleg dogajanja procesira tudi čustva in lastnih reakcije na izpostavljen problem (Berns, 2004).

Po Nicholson in Quinn (2003) je biblioterapija metoda, s katero otroku lahko pomagamo pri prepoznavanju zunanjih in notranjih resursov in pri oblikovanju ustreznih spoprijemalnih strategij. Za otroka je najpomembnejši proces identifikacije z glavnim karakterjem in njegovimi potrebami, željami in frustracijami ter njegovimi strategijami za razrešitev nekega problema. To otroku omogoči uvid v njegovo lastno emocionalno doživljanje in uvid v razrešitev svojega lastnega junaku podobnega problema.

Pri tem je pomembno poudariti, da si otrok lahko pojasni čustva, ki se mu ob poslušanju porajajo, le, če je pravljica uglašena z njegovimi strahovi in prizadevanji in če priznava njegove težave in hkrati tudi nakazuje rešitve problemov, ki ga mučijo. Navezovati se mora na vse dele njegove osebnosti hkrati, ne da bi kakor koli podcenjevala njegove stiske, priznavati jim mora vso resničnost in resnost, hkrati pa mora spodbujati otrokovo zaupanje vase (Rutar, 2008).

Otrok namreč svoja čustva, kot so strah, sram, krivda itd., težko priznava, se o njih težko pogovarja in se največkrat zapre vase. Ko pa posluša zgodbo, ki je podobna njegovi, zaživi v drugem svetu, kjer si sam postavlja vprašanja in ga ob tem ni strah, da bo zavržen (Avsec in Rode, 2015).

Pravljica je terapevtska, ker otrok sam in le z našim usmerjanjem skozi razmišljanje o tem, kar zgodba posredno pripoveduje o njem in njegovih notranjih konfliktih, išče in najde lastne rešitve. Otrok intuitivno razume, da je zgodba sicer nerealna, ne pa tudi zlagana, in četudi vsebina pravljice na prvi pogled nima pomembne veze z otrokovim življenjem, je pomembno predvsem to, da se nanaša na njegove notranje stiske, ki se mu zdijo nerazumljive in zato nerešljive (Rutar, 2008).

Bistvo terapevtske pravljice je njen učinek preokvirjanja z mobilizacijo otrokovih virov (po)moči (podpiranje otroka, da odkrije in razširi svoje vire in orodje v sebi in okoli sebe) ter usmerjenost na pozitivno izkušnjo in možen razplet v prihodnosti. Gre za preokvirjanje otrokovih dosedanjih neuspešnih vzorcev vedenja in reševanja problema v smeri večje učinkovitosti (prav tam).

Biblioterapija je po Berns (2004) za žalujoče otroke v pomoč predvsem v treh vidikih:

- Skozi *identifikacijo* se otrok poistoveti s književno osebo in dogodki, ne glede na to, ali so realni ali fiktivni.
- Skozi *katarzo* otrok postane emocionalno vključen in je zmožen sprostiti nabrana čustva znotraj nekega varnega okolja.
- Skozi *uvid*, s tem, ko otrok (s pomočjo odraslega) identificira možne rešitve problema tako za književno osebo kot tudi zase, spozna, da so njegovi problemi rešljivi.

Berns (2004, v Pardeck in Pardeck, 1993) definira štiri pomembne vidike procesa biblioterapije, ki mu omogočajo njeno učinkovitost:

- Identifikacija (*identification*) otrokovih problemov in čustev s strani tistega, ki vodi proces.
- Selekcija (*selection*) primerne materiala in resursov, ki bodo kar najbolj usklajeni z otrokovimi potrebami.
- Prezentacija (*presentation*) določenega literarnega dela, v pravem času in na pravi način.
- Nadaljevanje (*follow-up*) s pogovorom ali razčlemba čustev glede literarnega dela, ki je bilo v obravnavi.

Poleg terapevtske vrednosti, ki jo ima pravljica, pa lahko govorimo tudi o pravljici kot o mediju, prek katerega vzpostavimo osebni stik z otrokom in ki lahko ob negovanju preraste v odnos, prek katerega so možne spremembe v življenjski situaciji otroka. Med prebiranjem pravljice namreč med nami in otrokom nastaja intersubjektivni, medosebni prostor in posebna kakovost osredotočene pozornosti/pristnosti, ki jo lahko poimenujemo trenutki tu in zdaj, v katerih se izrazijo osebni in čustveni vidiki odnosa. Ko zaznavamo, kako sami doživljamo pravljico in razvijanje medosebnega prostora, lahko hkrati zaznavamo in se zavedamo, da se podobno dogaja tudi otroku. Lahko gre za enkratni in neponovljiv trenutek, lahko pa je spodbuda za širitev medosebnega prostora in spodbuda za nova srečanja (Rutar, 2008).

Pri tem pa je pomembno vedeti, da vpliv procesa ni nujno takoj viden in lahko pride šele naknadno. Kot trdita tudi Rutar (2008) in Kucler (2002), se je treba zavedati, da pravljica kot medij v interakciji pomoči ni čarobna paličica, ki bi v hipu razrešila otroke vseh stisk, strahov in težav, ki jih doživljajo. Ne vemo tudi, v kolikšni meri pravljice pomagajo, lahko pa prispevajo k procesu zdravljenja.

III EMPIRIČNI DEL

5 OPREDELITEV RAZISKOVALNEGA PROBLEMA

5.1. RAZISKOVALNI PROBLEM

Otroci se postopoma, razvojni stopnji primerno, vsakodnevno učijo o pomembnih življenjskih temah – tako doma kot tudi v vrtcu. Določenim temam pa se v obeh okoljih namenja več/manj pozornosti kot drugim. O smrti in žalovanju govorimo stežka, pa vendar je narobe, če se izogibamo ali pa odgovarjamo z lažmi na otrokova vprašanja o tej temi. Otroci začutijo, da je tema smrti tabu tema in da so občutki v povezavi s to nekaj prepovedanega. V resnici pa je ravno validacija čustev in spodbuda k njihovem izražanju naloga otroku pomembnih odraslih, takrat ko se otrok s to temo spoznava, še pomembneje pa takrat, ko do smrti otrokovega bližnjega zares pride. Obstaja več metod, s katerimi otroku lahko približamo temo, sama pa kot učinkovito metodo vidim otroško pravljico, ki s pomočjo svoje strukture otrokovi razvojni stopnji lahko primerno razlaga oziroma zbujajo razmišljanje o tej težki temi. Pravljic na to temo v slovenskem jeziku je nekaj. Kaj pa nam (bodočim) strokovnim delavcem lahko pomaga pri izbiri ravno pravnije?

Empirični del se navezuje na izsledke raziskave lastnega diplomskega dela (Černe, 2017), ki ponuja pregled pravlji na temo smrti in žalovanja, ki so izšle od leta 1990 naprej v Sloveniji. Rezultati ponujajo izbran seznam vsebinsko različnih pravlji, ki pa so jih, kot je med drugim ugotovljeno, večinoma napisali "običajni" pisatelji. Navezuje se tudi na raziskovanja Haramije (2004), ki izpostavlja, da v Sloveniji, za razliko zastopanosti drugih življenjskih tem, v mladinskem leposlovju obstaja relativno malo književnih del na temo smrti in da je ta veliko večja v mladinski literaturi za starejše otroke. Prvo polovico empiričnega dela magistrskega dela sem posvetila raziskovanju prisotnosti teme smrti in žalovanja ter izkušnjam, ki jih imajo z omenjeno temo vzgojiteljice v vrtcu. Te so, poleg staršev, namreč pomemben člen pri vzgoji in izobraževanju otroka. Glede na to, da se otrokovo razumevanje smrti začne razvijati ravno v predšolskem obdobju, pa je znanje o tem, če in na kakšen način se tako vseživljenjske teme lotijo strokovnjakinje, katerih delo poteka v stalnem stiku z otroki, skoraj nujno. Tudi za nas ostale (socialno-pedagoške) strokovne delavce, ki se z isto perečo temo lahko soočimo v drugačnem kontekstu. Ker dalje v raziskovanju glavni poudarek namenjam raziskovanju uporabe pravlji v namene učenja, pod drobnogled jemljem tudi splošno znanje, ki ga imajo vzgojiteljice o tem. Zaradi svojih izkušenj pri delu s predšolskimi otroki, kjer predvidevamo, da se po pravlji veliko posega, imajo vzgojiteljice namreč edinstven vpogled na uporabo pravlji pri učenju o pomembnih življenjskih temah, kamor spada tudi tema smrti in žalovanja. Raziskovanje prvin pravlji in strnjeno znanje o njihovi uporabi pa sta lahko v pomembno pomoč pri njihovi metodični uporabi. Če moje diplomsko delo ponuja nekakšen priporočilni seznam z vso obstoječo slovensko otroško literaturo na temo smrti in žalovanja, pa magistrsko delo ponuja zgodbo, ki jo lahko na ta seznam umestimo. Glede na to, da sem jo napisala na osnovi izkušenj in pričevanj iz prakse ter v navezavi na različne teoretične

koncepte, je lahko v sklopu didaktično metodičnih pristopov v pomoč različnim strokovnim delavcem (tudi socialnim pedagogom), ki vstopajo na polje smrtnega.

5.2. CILJI RAZISKAVE IN RAZISKOVALNA VPRAŠANJA

Glavni namen magistrskega dela je proučiti pomen predšolskega obdobja za učenje in čustveni razvoj otroka v navezavi na proces oblikovanja predstave o smrti in s tem povezan proces žalovanja. Pri tem želim izpostaviti pravljico kot eno izmed učinkovitih preventivnih in kurativnih metod dela na pojasnjenem področju. V luči tega želim raziskati stanje že utečenih praks poučevanja v vrtcu in na osnovi ugotovitev prispevati k izboru podatkov, ki bi delo na omenjenem področju lahko olajšal.

Skozi raziskovanje želim odgovoriti na naslednja vprašanja:

RV1: Kakšne izkušnje imajo vzgojiteljice z obravnavo teme smrti in žalovanja s predšolskimi otroki?

RV2: Na kakšen način vzgojiteljice obravnavajo temo smrti in žalovanja v vrtcu in koliko časa ji posvetijo?

RV3: Kakšen pomen imajo, po mnenju vzgojiteljic, pravljice za učenje otrok o pomembnih življenjskih temah, tudi za učenje o smrti in žalovanju?

RV4: Kakšni so, po mnenju vzgojiteljic, odzivi otrok ob prebiranju pravljic v splošnem in kakšni so odzivi na pravljice, ki na kakršen koli način zajemajo temo smrti in žalovanja, v primeru, da jih prebirajo?

RV5: Kakšne so pravljice, ki po mnenju vzgojiteljic najbolj pritegnejo otrokovo pozornost in kakšna bi morala biti, po mnenju vzgojiteljic, pravljica na temo smrti in žalovanja?

5.3. PREDSTAVITEV VZORCA

Glede na razdelitev avtorja Vogrinca (2008) je moj vzorec namenski. Zajemal je 12 vzgojiteljic, zaposlenih v enem izmed slovenskih vrtcev, ki so vsakodnevno v stiku s predšolskimi otroci. Vse vzgojiteljice imajo izkušnje z delom v vseh starostnih skupinah vrtčevskih otrok, glede na delovno dobo pa jih lahko razdelimo v naslednje skupine:

- 0–10 let: 1 vzgojiteljica,
- 10–20 let: 1 vzgojiteljica,
- 20–30 let: 5 vzgojiteljic,
- 30 let in več: 5 vzgojiteljic.

Vzgojiteljice sem zaradi zagotavljanja anonimnosti in v namene lažje interpretacije označila z oznakami V1–12 (V1, V2, ... V12).

5.4. RAZISKOVALNI INSTRUMENT

V namen raziskave sem uporabila polstrukturirani intervju z vprašanji odprtega tipa. Vprašanja so bila sestavljena na osnovi postavljenih raziskovalnih vprašanj, skladno s teoretskim ozadjem in cilji raziskave.

Glavni vsebinski sklopi, ki izhajajo iz raziskovalnih vprašanj in ciljev, so: *izkušnje vzgojiteljic z obravnavo teme smrti in žalovanja s predšolskimi otroki, način in čas obravnave teme smrti in žalovanja v vrtcu, pomen pravljic za učenje otrok o pomembnih življenjskih temah in pomen pravljic za učenje o smrti in žalovanju, odzivi otrok na prebiranje pravljic v splošnem in odzivi na pravljice s tematiko smrti, lastnosti pravljic, ki pritegnejo otroke in ustrezne lastnosti potencialne pravljice na temo smrti in žalovanja*

5.5. POSTOPEK ZBIRANJA PODATKOV

V prvi fazi sem stopila v stik z ravnateljico vrtca s prošnjo po sodelovanju. V sodelovanju z ravnateljico, ki je k sodelovanju povabila zaposlene vzgojiteljice, je bilo na koncu izvedenih 12 intervjujev, z vzgojiteljicami, ki so privolile v sodelovanje. Intervjuji so potekali znotraj izbranega vrtca, med delovnim časom vzgojiteljic in so bili zato omejeni na čas 40 minut. Vsi individualni pogovori z izjemo enega, ki se je končal po 20 minutah, so tako trajali od 30 do 40 minut. Podatke sem pridobivala s polstrukturiranim intervjujem z vprašanji odprtega tipa, ki sem jih že vnaprej pripravila glede na cilje in raziskovalna vprašanja. Med intervjujem sem vrstni red teh vprašanj prilagajala tematskemu področju, ki ga je izpostavila sogovornica.

Pred intervjujem sem sogovornice prosila za dovoljenje, da intervju posnamem z diktafonom, v namen lažje obdelave podatkov, pomembnih za raziskavo. Zagotovila sem jim, da bodo intervjuji uporabljeni zgolj v namene raziskave, one pa bodo ostale anonimne.

5.6. POSTOPEK OBDELAVE PODATKOV

Zvočne posnetke sem najprej dobesedno prepisala – pogovori so bili sprva zapisani v pogovorni slovenščini. Zaradi lažjega razumevanja in zagotavljanja večje anonimnosti intervjuvank sem dobesedne navedke zapisala v knjižni slovenščini.

Kot način obdelave podatkov sem uporabila kvalitativno vsebinsko analizo s pomočjo kodiranja. S pomočjo tabel sem v odgovorih podčrtala pomembne izseke, nato pa na osnovi kod 1. in 2. reda oblikovala kategorije. Dobljene kategorije sem umestila h ključnim temam svojega raziskovanja. Ker intervjuvank niso dajale enakih odgovorov, se vse kategorije ne pojavljajo pri vseh. V poglavju Rezultati in interpretacija sem v podpoglavjih odgovorila na raziskovalna vprašanja, tako da sem, kot predlaga Vogrinc (2008), pridobljene ugotovitve povezala s teoretičnimi izhodišči. Primer kodiranja je predstavljen v spodnji tabeli.

Prepis besedila	Kode 1. reda	Kode 2. reda	Kategorije
<p>Kaj pa otroci, se vam zdi, da se težko pogovarjamo o tej temi oziroma ali se vi pogovarjate o tej temi z otroki?</p> <p>Konkretno, čist se mi zdi, da <u>se več al manj ne pogovarjamo ane, razn če pride</u></p>			

<p><u>situacija, ne vem ... za prvi november ...</u>, ampak to vedno potem več al manj, ko so <u>starejši, recimo po 4 letu</u>. Amm in tudi sama sem js imela <u>zelo malo situacij, da bi se recimo v družini zgodilo nekaj konkretno, da bi babi ali pač nekdo od ožje družine umrl</u>. Tok da ja, tud sama sem v bistvu ful <u>redko se srečevala</u> s tem aaa, pri starejših bl takrat za čas prvega novembra. Drgač pa tako konkretno s smrtjo ... tud <u>živalice recimo, ki jih opazujemo na cesti, vidimo te drobne polžke, mravljice, deževnike anede ... aa tudi to je v bistvu smrt ane, živega bitja</u>. Ampak ... <u>redkooo</u>.</p> <p>Zdaj, če vas prav razumem, govorite o tem, da o smrti govorite ob nekih dogodkih, kakor je prvi november.</p> <p>Ja ... jaa ... takrat, kadar v bistvu <u>dajo otroci pobudo, vprašanje ... zahtevajo neko pojasnitev al ne vem razširitev določenega vedenja o tem anede</u>. Da bi pa tko <u>konkretno o smrti pa se pač ne</u>. Zdj če je bla situacija v družini, takrat ja, damo vedet. Am recimo <u>otrok pred drugimi otrok pove, pred skupino, če želi ane, če o tem pač sam izrazi željo ... drugač ne</u>. Saj <u>hvala bogu, da imamo tega zelo malo ...</u> teh situacij da bi mogu otrok govort o kakšni izgubi anede. Po navadi so bili bolj, <u>potem ko je ta praznik minil ... so otroci prihajali s tem, da so jim starši povedali: »lej, tukaj je pa dedi pokopan« ane al pa je kakšen otrok potem razložil: »veš, moj dedi je bil pa tako bolan, da ni ozdravel« al ne vem: »je umrl« in s tem je bilo <u>zaključeno</u>.</u></p>	<ul style="list-style-type: none"> - Pogovora o temi v vrtcu skoraj ni - Pogovor o temi v primeru situacij - Pomen starosti - Malo konkretnih situacij dejanskih dogodkov - Pogovor o temi v primeru konkretnih situacij - Pogovor, ko in če otrok izrazi željo - Olajšanje ob tem, da je tega malo - Zanimanje za temo otrok ob prvem novembru 	<ul style="list-style-type: none"> - Obravnava teme na otrokovo pobudo - Konkretno obravnave teme ni - Odsotnost realnih izkušenj - Situacijska obravnava teme - Izražanje neprijetnih občutkov v povezavi s temo - situacijska obravnava teme 	<p>Nenačrtno obravnavanje teme.</p> <p>Izkušnje z doživljanjem otrok v primeru realnih izgub</p> <p>Problem lastnih neprijetnih občutkov</p> <p>Nenačrtno obravnavanje teme</p>
--	---	--	---

Tabela 1: Primer kodiranja

6 REZULTATI IN INTERPRETACIJA

V nadaljevanju navajam odgovore in hkratno interpretacijo na raziskovalna vprašanja skozi posamezne kategorije. Poglavlja s podpoglavji, ki prikazujejo rezultate skozi posamezne kategorije so naslednja:

RV1: Kakšne izkušnje imajo vzgojiteljice z obravnavo teme smrti in žalovanja s predšolskimi otroki?

- Problem izogibanja pogovoru,
- Izkušnje z doživljanjem otrok v primeru realnih izgub,
- Zanimanje otrok za temo,
- Otrokovo razumevanje situacij, povezanih s smrtjo.

RV2: Na kakšen način vzgojiteljice obravnavajo temo smrti in žalovanja v vrtcu in koliko časa ji posvetijo?

- Problem lastnih neprijetnih občutkov,
- Problem občutkov o nesuverenosti,
- Različno sprejemanje teme s strani staršev,
- Nenačrtno obravnavanje teme,
- Pomen realne obravnave teme,
- Pomen pogovora o temi v vrtcu.

RV3: Kakšen pomen imajo, po mnenju vzgojiteljic, pravljice za učenje otrok o pomembnih življenjskih temah, tudi za učenje o smrti in žalovanju?

- Pomen pravljic za načrtno učenje o neki temi,
- Pomen pravljic za izpostavljanje odnosa,
- Pravljica kot izhodišče za začetek pogovora,
- Pomen pravljic za učenje o čustvih,
- Pravljica kot predmet identifikacije,
- Pomen srečnega konca v pravljicah,
- Nenačrtno poseganje po pravljicah s tematiko smrti.

RV4: Kakšni so, po mnenju vzgojiteljic, odzivi otrok ob prebiranju pravljic v splošnem in kakšni so odzivi na pravljice, ki na kakršen koli način zajemajo temo smrti in žalovanja, v primeru, da jih prebirajo?

- Pomen pogovora po prebrani pravljici,
- Želja po večkratnem prebiranju iste pravljice,
- Drugi odzivi otrok ob prebiranju pravljic,
- Pomen poustvarjanja pravljic.

RV5: Kakšne so pravljice, ki po mnenju vzgojiteljic najbolj pritegnejo otrokovo pozornost in kakšna bi morala biti, po mnenju vzgojiteljic, pravljica na temo smrti in žalovanja?

- Pomen pripovedovanja pravljic,
- Lastnosti otrokom privlačnih pravljic,
- Pomen ilustracij,
- Drugi pomembni elementi pri izboru ustrezne pravljice,
- Lastnosti potencialne pravljice s tematiko smrti.

Pri tem se nekatere kategorije lahko pojavljajo pri več raziskovalnih vprašanjih, saj so intervjuvanke navajale podobne odgovore pri različnih raziskovalnih vprašanjih. Nekatere teme, ki jih proučujejo raziskovalna vprašanja, so namreč med seboj neločljivo povezane.

RV1: KAKŠNE IZKUŠNJE IMAJO VZGOJITELJICE Z OBRAVNAVO TEME SMRTI IN ŽALOVANJA S PREDŠOLSKIMI OTROKI?

PROBLEM IZOGIBANJA POGOVORU

Velika večina vzgojiteljic meni, da se pogovoru o smrti odrasli raje izogibamo tako v pogovoru med sabo kot tudi v pogovoru z otroki. V9 tako pravi: *»... človek se najraje izogne temi. Če ni posebne potrebe Jaz sem že razmišljala o tem, ko me je ravnateljica vprašala za intervju, če bi sploh sodelovala, ker v bistvu nism imela nič posebnih izkušenj ...«*, medtem ko V1 poleg tega, da se *»zelo se odmikamo ... od govora«*, poudarja še, da kot starši tovrstne pogovore raje prelagamo na druge, zato ker *»... ne znamo razložiti pravega pomena oziroma kaj vse to prinaša.«*

Boruckey idr. (2004) potrjujejo, da odraslim v splošnem pogovor o smrti žal povzroča velike težave. Največkrat namreč ne najdemo ustreznih besed za pogovor o tej temi, prav tako pa se bojimo, da bi otroka prizadeli ali da bili celo prizadeti mi sami, zaradi njegove žalosti.

V5 omenja: *»... še posebej, kar se tiče v odnosu do otrok ... se bolj izogibamo ..., kar mislim, da ni prav, samo hočemo olajšati otrokom ... stik s smrtjo.«*

Po mnenju vzgojiteljic se pogovorom o smrti z otrokom izogibamo, tudi ker, kot pravi V3: *»... ker je to nekaj neprijetnega za razmišljati, ker ne vemo, kaj nas čaka ... ker raje razmišljamo o pozitivnih stvareh« ... »to so taka težka vprašanja in ravno zato se jih mogoče rajši malo bolj izogibamo, ker tudi sami ne poznamo odgovora na njih«, V1: »... tudi odrasli imamo različen pogled na to, pa potem ne vemo, kako bomo otroku razložili, da bi razumel«, V2: »Pomoje je samo to obrazloževanje otrokom naporno oziroma sam prikaz tega ... pa tudi kar nekaj časa ti vzame ... ti se moreš z otrokom usesti ane. Ni časa, to je tudi velik problem«.*

Čeprav vzgojiteljice menijo, da se pogovorom o smrti z otroki izogibamo, pa jih veliko meni (V1, V2, V5, V10, V11), da se z njo otroci kljub temu slej kot prej soočijo. Na primer V4 o pogovoru z otroki pravi: *»... mogoče res neradi ja, ampak ... slej kot prej si soočen s tem.«* Prav med temi izjavami opazimo tudi neskladje med umeščanjem teme kot vseživljenjske, o kateri je treba govoriti, na eni strani in dejanskim stanjem izogibanja temi na drugi. To neskladje dobro pokaže izjava V1: *»... se izogibamo recimo tem stavkom. Zato, ker ne vemo nikoli, koliko tega plevela dati otroku, ker ni nekaj pozitivnega ... čeprav je sestavni del življenja in je prav in se srečajo od majhnega. Samo jaz mislim tako, da če otrok nima priložnosti, da naj je tudi raje ne bi imel.«*

Medtem ko V1 na drugi točki ravno tako poudari, da je minljivost del življenja, vendar pa raje govorimo o lepih platih življenja: *»... in načrtno se res ne bomo šli pogovarjat o tem. Žal imamo rajši, da je življenje lepo in zabavno, čeprav je minljivost sestavni del življenja in se enkrat soočimo s tem.«* Podobno izpostavi V3: *»... ker saj pravim, mislimo, da se nam ni treba ... pa kar nekako se izogibamo, ker je toliko prijetnejših tem.«*

Vse vzgojiteljice, razen treh, temo smrti in žalovanja v povezavi z otroki tako še vedno dojemajo kot neko tabu temo. Po Simonič (2006) je razmišljati o smrti nekaj, kar je za

človeka zelo intimno, in ko sprašujemo oziroma se pogovarjamo tudi z drugimi o tem, imamo občutek, kot da smo prekoračili mejo oziroma razbili neki tabu. Smrt naj bi bila v naši družni zadnji tabu, tema, o kateri se ne govori. Morda tudi zato, ker sta se smrt in umirjanje danes odstranila iz življenja družin.

Medtem ko V6, V7 in V8 teme ne zaznavajo tako oziroma o njej govorijo kot o nečem, kar »ni več takšen tabu«. V8 tako pravi, da: *»... dobimo občutek, da je to še vedno tabu ... da se o tem ne govori ... ampak se mi zdi, da v današnjem času ... vsaj kar opažam preko svoje kariere in pa otrok, da se je že dosti bolj odprla ... in da to ni več tako kot včasih. Tudi v vrtcu se že ogromno o tem pogovarjamo ...«* V9 pa dodaja, da otroci v vrtec *»pridejo že z nekim znanjem o tem«* in da *»je večja vključenost otrok v te odrasle pogovore ... kar se je še v začetku moje kariere ... nekako skrival ... pa pomoje bolj zaradi tega, da se ne bi prizadelo otrok ... zdaj pa se mi zdi, da starši kar ... se pogosto pogovarjajo ... in da otrokom povejo na primeren način«*.

Ravno pri vzgojiteljicah, ki teme smrti ne dojemajo več kot tolikšnega tabuja, pa je opaziti večjo pripravljenost za pogovor o tej temi tudi znotraj vrtčevskega prostora.

Številni starši in osebe, ki delajo z otroki (na primer zdravniki, svetovalci, učitelji in vzgojitelji) se o problemski tematiki smrti ne pogovarjajo, saj menijo, da otroci ne razumejo izgube ali pa jih želijo zaščititi pred njo. Zavedati se je treba, da je smrt del otrokovega življenja, pri čemer pa je neprimerna in nezadostna komunikacija o smrti ključni dejavnik, da imajo otroci problem z reševanjem čustev, žalovanjem in soočanjem z izgubo v bodoče (Talwar, Harris in Schleifer, 2011).

IZKUŠNJE Z DOŽIVLJANJEM OTROK V PRIMERU REALNIH IZGUB

Otroci se prej ali slej srečajo s smrtjo in njihova naravna potreba je, da se o tem pogovarjajo z odraslim. Odrasli pa moramo biti na to še posebej pozorni, ko otroku umre bližnja oseba ali pa se kako drugače sreča s smrtjo v njegovem ožjem okolju (Borucky idr., 2004). Za otroka je poleg psihološke podpore in zagotavljanja občutka varnosti pomembno, da čim bolj ohrani normalne vzorce, ritem življenja in dejavnosti, zato je priporočljivo, da otrok čim prej po smrti bližnjega nadaljuje z obiskovanjem šole/vrtca (Mikuš-Kos in Slodnjak, 2000). Vzgojitelj se zato slej kot prej sooči s situacijo, s katero se sooči tudi otrok.

Čeprav so pogovori potekali z vzgojiteljicami, ki imajo za sabo že precej delovne dobe, pa je zanimivo, da navajajo malo primerov dogodkov, ki bi vplivali na visoko raven izkušenj s temo. Kot na primer pravi V1: *»zelo malo je bilo situacij, da bi se recimo v družini zgodilo nekaj konkretnega, da bi babi ali nekdo od ožje družine umrl. Tako da ja, tudi sama sem se v bistvu zelo redko srečevala s tem.«*

O primeru smrti ožjega družinskega člana, ki je imel vpliv na otroka, vključenega v skupini, govori V2, ki je imela primer: *»sem imela 3 mesece nazaj primer smrti pri dekllici, ko je mami rodila dojenčka, ki je potem čez dve uri umrl.«* Vzgojiteljica ni želela posebej spraševati deklice in je želela počakati, če bi deklica to izpostavila sama, je pa opazila spremembo v

vedenju: »Videlo se je, da se nekaj dogaja, ker to se je tudi preko punčke izražalo. Bila je taka bolj nemirna, nerazposajena ... drugačna.« Gre sicer za edinstven primer, ker deklica novorojenca praktično ni poznala, je lahko, kot pravi tudi Dyregrov (2001), smrt otroka vplivala na emocionalno ozračje doma, kjer ostali otroci lahko za nekaj časa izgubijo starševsko pozornost in skrb. Smrt otroka je namreč, bolj kot za sestro/brata, veliko večje in dolgotrajno breme za starše. Ko se je deklica počutila pripravljeno, pa je po dveh dneh »sama povedala v jutranjem krogu, da so doma pokopali dojenčka.« Potem so se o tem pogovarjali, tako da so otroci postavljali vprašanja: »postavili so par vprašanj, kot na primer zakaj so ga pokopali, na kakšen način ... kje je zdaj mami.« Vzgojiteljici ni bilo treba posegati, saj je deklica sama razložila situacijo in otroci so bili z njeno razlago zadovoljni: »Deklica je lepo razložila, da je mami rodila dojenčka ... da so ga dali v belo škatlo in zdaj so mu nesli rože.« Čeprav se vzgojitelji in vzgojiteljice bojijo posegati v situacije, ki so za otroka težke, ker mislijo, da s tem otroku bolj škodujejo, kot pomagajo, pa se morajo zavedati, da je za otroka čas v vrtcu skoraj enako pomemben kot čas doma. Otroka pa je vedno treba obravnavati celostno. Vrtec otroku tako kot dom predstavlja okolje, kjer se lahko svobodno izraža, kjer je slišan in se mu pomaga. Zato se je na spremembe, kot je izguba bližnje osebe, ki povzroči za otroka hud stres in je lahko vzrok za čustvene in razvojne težave, vedno treba odzvati (Miller, 2000).

O primeru smrti starega starša razlaga več vzgojiteljic. To niti ni tako presenetljivo, saj je, kot poroča Miller (2000), smrt starega starša za številne otroke prva izguba družinskega člana. V8, V9 in V12 vse govorijo o smrti starega starša, ko otroci za smrt niso povedali v skupini ampak individualno vzgojiteljicam. Šlo je tudi za primere, ko ni bilo videti, da bi bili otroci zaradi izgube zelo močno obremenjeni. V8: »Pa je deklici dedi umrl. Pa mi je mami namignila, da ta nemirno spi ... govorila ni nič posebnega o tem ... je pa večkrat v vrtcu ponavljala 'dedi je umrl ... ni ga več' ...«, V9: »... razen takrat, ko je enkrat en dedi umrl in mi je otrok razlagal ... da je šel dedi na nebo in da ga zdaj gleda iz oblakov dol.«, V12: »... eno jutro je prišla ena deklica, se je spomnim, ko je rekla nekaj v smislu, včeraj smo pa babico pokopali, smo bili tam pri grobu, pa so jo dali v zemljo«.

V8 govori tudi o tem, da je imela sama občutek, da deklica prav lovi trenutke na samem, da bi se z njo pogovorila: ».. in sva se o tem nekajkrat malo bolj pogovarjali ... potem je pa nehala govoriti o tem.« Podobno pa opisuje tudi V12: »... po navadi je prišla deklica k meni, ko sem pripravljala zajtrk ali pa kaj, pa me samo vprašala kakšno vprašanje ... kot na primer: 'ona pa zdaj tam spodaj ne more dihati', ali pa kaj v smislu, da je ona zdaj tam spodaj in da če je ne bo nazaj ... samo se mi ni zdela v stiski, ampak bolj kakor da jo zanima, kaj se po smrti zdaj dogaja z njo.«

Vzgojitelji so otroku dolžni odgovoriti na vprašanje in odgovora ne smejo prelagati na druge osebe, na primer na drugo vzgojiteljico. Če bi otrok želel odgovor od nekoga drugega, bi se nanj obrnil že v začetku. Zavedati se morajo namreč, da jim otrok zaupa, v primeru neodzivnosti pa to zaupanje lahko zamajejo (Horvat, 2013).

Vse vzgojiteljice so reagirale tako, da so poskušale odgovoriti na vprašanja, ki so jih v določenem trenutku postavljali ti otroci. V12 je s kratkimi in jasnimi odgovori odgovarjala samo na to, kar jo je otrok tisti trenutek spraševal, odgovori so se nanašali predvsem na

prenehanje delovanja življenjskih funkcij po tem, ko umremo: »Sem ji odgovorila na točno to, kar jo je zanimalo ... ja ne more dihati ... ko je nekdo mrtev, več ne diha ... tako kot več ne hodi, teče ... 'Aha ker tam leži.' Ja tam je njeno telo pokopano in ona se več ne premika ...« Po Hofer (2012) je pomembno, da pri pogovoru z otrokom pazimo, da informacije niso boleče in krute, najbolje pa je, da je otrok najprej seznanjen z naravnim procesom umiranja. Tudi Korošec (2007) vidi več smisla v tem, da smrt opisujemo z besednimi zvezami, kot so: »srce ne bije več«, »ne diha več«, »telo ne funkcionira več in zato bomo telo pokopali«, saj ni nujno, da otrok (sploh mlajši od pet let) razume smrt kot nekaj dokončnega.

V8 pa se je osredotočala na čustveni vidik pri pogovoru z deklico: »Sem jo vprašala, če ji je še hudo ... pa če ga še pogreša ... pa potem sem jo spraševala, kaj sta kaj počela skupaj ... bolj ta vidik spominjanja, da ji je bilo lepo z njim ... Da pa ga lahko pogreša in da je lahko žalostna, če želi.« To, da otroka poslušamo, je najboljša pomoč v kateri koli krizni situaciji. Preko pogovora ga spodbujamo, da bi govoril o svojih občutkih. Otroku mora uvideti, da njegova čustva sprejemamo, in sicer tako, da ga aktivno poslušamo in jasno odgovarjamo (Arkin idr. 2000). Vse tri vzgojiteljice pa so v pogovorih z otroki izpostavile starost kot razlog za smrt. V8: »... samo da je bil star in bolan in da je zato umrl«, V9: »... mislim, da sem samo rekla nekaj v tem smislu, da je tako, da stari ljudje umrejo in da takrat jih ni več med nami ... in potem je bilo zaključeno.« Otroku je smrt v generaciji babice in dedka lažje razumeti tako emocionalno kot tudi intelektualno ravno zaradi tega, ker smrt razume kot posledico starosti (Dyregrov, 2001). Kar pa ne pomeni (kot je to vidno tudi skozi izjavo V12), da pa takšna smrt ne more pospešiti straha pred smrtjo drugih bližnjih oseb (prav tam). Tako se je fantek takoj po odgovoru vzgojiteljice zbal, da bi zdaj, ko je umrla babica, zaradi starosti umrl tudi dedek: »'Zakaj je pa umrla?' Ja ker je bila že toliko stara, in ko smo toliko stari, nekoč umremo ... 'A potem bo dedi tudi?' Ja nekoč, ko bo prišel čas bo, ampak zdaj ne še ...z daj je samo zelo žalosten, ker je umrla babi ... in potem se je tukaj končalo.« Četudi otrok smrt zaradi starosti lažje razume, pa lahko goli stavek »umrl je, ker je bil star« v otroku, brez nekakšnega dodatnega pojasnila, povzroči zmedo, saj se mladim otrokom že najstniki lahko zdijo stari (Miller, 2000).

V9 v pogovoru tudi izpostavlja, da razen krajšega odgovora na vprašanje ob izgubi, za katero se ji ni zdelo, da je imela vpliv na dečka, ni posvečala pretirane pozornosti tudi zato: »da bi bil to nekdo bližnji ... zdaj ta dedi se mi ni zdel toliko bližnja oseba.« Za nekatere otroke je izguba babice ali dedka prvo srečanje s smrtjo bližnje osebe in otrokova reakcija na to smrt je odvisna od tega, kako blizu si je bil z njima. Če je otrok z njima odrasel in sta zanj veliko skrbela, lahko njuno izgubo skoraj enačimo z izgubo staršev (Bujišić, 2005). Tudi Dyregrov (2001) poudarja, da so otrokove reakcije intenzivnejše, če se je z njimi srečeval vsakodnevno. Ker je bil v tem primeru otrok nanju bolj navezan, na smrt lahko reagira z žalostjo in z željo, da bi ju ponovno videl.

V3 in V4 obe govorita o izkušnjah s smrtjo nekoga v skupini in izpostavljata, da sta se s temo spoprijemali tako na individualni, še bolj pa na skupinski ravni. V3 govori o smrti vzgojitelja, medtem ko V4 govori o smrti enega izmed otrok, vključenega v skupino. Iz pogovora je možno razbrati, da je bila stiska otrok večja v skupini, kjer je umrl vzgojitelj kot pa v skupini,

kjer je umrl eden izmed otrok. V3 govori o več čustvenih izbruhov joka (*»... veliko otrok je jokalo ... zelo ...«, »eden otrok mi je jokal, da so še njegove stvari tam ... pa da mu ni dal še spominske knjige narisat in da zdaj ne bo nikoli imel njegove slike.«*), tudi vzgojiteljica 4 pravi: *»Ja na drugačen način se oni s to svojo žalostjo soočijo ... saj so dobili solzne oči, ko smo govorili o tem, da ga več ne bo nazaj ... ni bilo pa zdaj neutolažljivga joka«*. O razliki najverjetneje govorimo tudi zaradi stopnje navezanosti, saj vzgojitelj otroku predstavlja pomembno osebo, primerljivo z staršem in starimi starši, na katero je otrok drugače navezan kot na sošolca v skupini. Bujišič (2005) izpostavlja vez z osebo, ki je umrla, kot prvi dejavnik, od katerega sta odvisna otrokova reakcija na smrt in njegovo žalovanje.

V3 pa skozi izjavo: *»... in ko so prišli v vrtec, so oni še vedno pričakovali, da bo on tukaj, da bo prišel ... in ni jim bilo logično, kako so njegove stvari recimo še vedno na mizi ... kako je del njega še vedno tam ... njega pa ni ...«* še lepo pokaže, da ni nujno, da predšolski otroci takoj razumejo in dojamejo, kaj pomenita izguba in dejstvo, da se umrla oseba ne bo nikoli več vrnila.

Pri tem obe tudi poudarjata edinstvenost situacije zaradi lastnih občutkov in čustvene vpetosti v situacijo – nobena od njiju ni poskušala zadržati svojih lastnih težkih čustev in skrivala solza in joka pred skupino. V3: *»... ja tudi meni je bilo težko, saj sva bila le sodelavca, in to dobra, samo teh čustev nisem skrivala pred njimi, se mi je zdelo neiskreno, da bi jih ...«* in V4: *»... samo mi odrasli ane pa se lahko začnemo jokati že ob najmanjši malenkosti, ko nas nekaj spomni na tega, ki je umrl ... tako da ja in prav je, da to ne skrijemo«, »... pa otroci so potem večkrat tudi vprašali: 'A ti si še žalostna?' Ja. 'A zato, ker ga več ne bo nazaj?' Ja.«*, kar nakazuje na edinstvenost situacije, v kateri se otrok lahko uči tako o tujih kot tudi o svojih čustvih in načinih čustvovanja. Jok otroci povezujejo z žalostjo, in če odrasli ne jokajo pred njimi, lahko mislijo, da niso zares žalostni. Zato moramo biti pozorni, da joka ne skrivamo, ampak da svojo žalost otrokom pokažemo, saj jih to lahko nauči le skrivanja in potlačevanja lastnih čustev. Pri tem moramo paziti, da ne obrnemo vlog, da otrok postane tisti, ki tolaži nas (Dodič, 2014). Razložiti jim je treba, da je žalovanje v redu in normalen način odziva na smrt. Medtem ko V4 problematizira tudi dejstvo, da otroci takšne izgube čutijo drugače kot odrasli in jih na neki način lažje sprejmejo: *»... drugače čutimo mi to izgubo ... tudi v smislu zavedanja ... otroci so, ne zdaj tako rečeno z lahkoto sprejeli ... ampak oni niso to tako težko sprejeli ... težje je bilo za naju dve z vzgojiteljico.«*

Obe prav tako izpostavita individualen potek žalovanja in razlike med otroki – na nekatere ima večji vpliv, na druge manjšega, kar se kaže na različne načine in V4 v povezavi s tem pravi: *»... tudi različno jih je to zadevalo ... nekatere je zanimalo vse, druge nič ... pri nekaterih se je čutilo, da ga pogrešajo, pri drugih pa je šlo mimo.«* Zanimiva pa je tudi izjava otrok v pogovoru med sabo: *»vzgojiteljici se pa jokata ... mi se pa ne jokamo.«* V3 na primeru druge situacije opisuje podobno, je pa pomembno, da se zavedamo, da nič odziva ne pomeni nujno tudi nič premlevanja o tem pri otroku: *»... ja nekateri pa tudi nič ... ni bilo posebnega odziva ... za tisto deklico, za katero sem pričakovala, da bo najhuje ... nič... črno-belo ... še mami sem rekla ... pa očitno ne ... sivega ni ... res pa, da me še zdaj pride vprašat ... naj zapojem pesmico, ki jo je umrl pel ... še poklicat sem jo poskusila, tako kot jo je on klical ...*

pa ni pustila ... da tako jo je pa samo on klical ... ven pa ni dala ... in ja vsak po svoje.» Reakcije otrok so tako kot reakcije odraslih vedno različne. Zato niti ne obstaja nekega pravila glede tega, kako dolgo lahko žalovanje traja, kako se na smrt pripraviti in kako jo razumeti (Bujišić, 2005).

Obe skupini sta se s temo ukvarjali daljše časovno obdobje, skozi celotno šolsko leto. V4 nekoliko bolj izpostavi različna vprašanja, ki so jih imeli otroci ob smrti otroka. Ti so jih postavljali čisto v sklopu nekih vsakdanjih situacij in na ta način nekako preverjali, če je njihov prijatelj zares umrl: *»... in potem smo imele primere o varnosti ... ali pa je bila tema promet ... Njega pa ni več, ker ga je povozilo ... pa kje je zdaj? Ali nas gleda?' Ne vemo, če nas gleda ali ne gleda ... ne vemo, kje je ... vemo pa, da ga ni več med nami.*» Ozračje v vrtcu je ob takšnih pripetljajih v naslednjih tednih povezano s smrtjo, saj smrt otroka največkrat izzove veliko vprašanj in komentarjev. Otrokovim vprašanjem moramo dati posebno težjo, saj otroci ponavljajo ista vprašanja, ker jih zanima, ali bodo vedno dobili iste odgovore. V primeru, da otroci ne bodo dobili ustreznih odgovorov, pa si bodo nanje s pomočjo domišljije odgovorili sami in svoja razmišljanja (lahko tudi napačna) razširili tudi na ostale v skupini (Dyregrov, 2001). Bujišić (2005) govori o tem, da je otrokom v primeru, da umre otrok iz skupine, treba odgovoriti na vsa vprašanja, ki jih imajo glede tega. Otroci veliko sprašujejo tudi zato, ker se lahko začnejo bati, da bi se njim zgodilo isto. Zato jim je treba jasno, premišljeno in pazljivo razložiti, zakaj je njihov vrstnik umrl in da so možnosti, da se njim zgodi enako, zares majhne.

Pri tem pa je vsekakor v obzir treba ponovno vzeti individualnost vsakega posameznika in tako, kot je rekla V3: *»... da ne siliš ... vsi se tudi nočejo pogovarjati.*» Takrat še posebej v poštevek pride uporaba drugih načinov izražanja, ki jih opisujem še v nadaljevanju. Poleg tega pa V3 opozarja še na to, da je v soočenju s situacijo vedno izhajala iz otrok in njihovih potreb v trenutnem času. Tako so otroci na primer v skupini molili, čeprav to ni nekaj, kar bi si kot strokovna delavka v vrtcu smela dovoliti: *»... pa sem rekla, no pa saj, če boš ti, pa ne bo nič narobe, če bomo vsi ... res sem hotla upoštevati to, kar so sami želeli.*» Odrasli imamo velikokrat prepričanje, da sami najbolje vemo, kaj je za otroka najboljše, prav tako ga želimo poučiti, kaj je prav in kako naj se počuti. Vendar pa imamo odrasli na smrt drugačen pogled in včasih bi nas presenetilo, kako otrok gleda na situacijo, če bi mu pustili, da sam pove, kaj čuti in kaj potrebuje (Dodič, 2016).

V3 omenja tudi skupen pogovor o izražanju čustev in poudarku na validaciji njihovih čustev. Po Arkin idr. (2000) bi morale biti spodbujanje k izražanju čustev osnovno vodilo pri nujenju opore in pomoči otroku. Vendar pa mu moramo pustiti čas, da čustva doživi in izživi, tako da mu nudimo podporo na različne načine. Za razliko od V4 pa se je V3 tudi bolj poglobljeno lotila dogodka (oziroma o tem vsaj v pogovoru bolj govori). V vrtcu so veliko izražali čustva preko umetnosti. Risali so risbice in jih sprva zbirali na stol, potem odnesli sabo na pogreb, barvali so pobarvanko, ki jo je naredil Hospic, brali literaturo na to temo (Rožnati slonček), preko glasbe uvedli neki nov ritual spominjanja (*»... na pogrebu je bil sign of silence ... in vedno zjutraj je bilo: najprej vzgojiteljevo pesem ... ker jaz igram kitaro in smo najprej to zaigrali in šele potem smo šli naprej*»), prav tako je vsak otrok dobil predmet v spomin od

preminulega, ki jim je bil v tolažbo (*»Ker so imeli eno vrv, s katero jih je vlekel in s katero so se igrali ... smo jo razrezali, pa je vsak dobil košček ... ker je bilo nekaj, kar je najbolj spominjalo na njega. In to so potem še veliko časa s sabo nosili. Če so bili žalostni, so stisnili ali pa kaj povedali o tem.«*). Imeli so tudi boksarsko vrečo *»... za vse tiste, ki niso vedli, kaj bi ... so šli boksat, da so ven spravili ... ko niso znali povedati ali pa smo skupaj ugotovili, da so jezni ...«, da so »... izboksal velika čustva ven.«* Hopkins (2002) predvideva, da veliko stvari znotraj vrtčevskih skupin lahko služi v namene sproščanja napetosti pri otrocih, ki imajo obremenjujoča čustva, na zdrav način – preko fizične energije in aktivnosti.

Obe skupini sta se, po presoji posameznega starša, tudi skupno udeležili pogreba in večkrat potem na sprehodih obiskali grob. Skupina ob smrti prehaja podobne faze žalovanja kot posameznik, obredi poslavljanja od umrlega pa so lahko različni glede na okoliščine in situacijo, v kateri se nahaja vrtec. Gre lahko za polaganje rož na stol, kjer je umrl sedel, sliko umrlega otroka, otroci pišejo pisma, izrazijo sožalje, naredijo knjigo spominov, zapojejo pesem v spomin, razred gre na pogreb in številni drugi (Mikuš Kos in Slodnjak, 2000). Bujišić (2005) prav tako poudarja, da bo otrokom v veliko pomoč, če bodo svoja čustva lahko izrazili simbolično. Preko simbolike se bodo tako lahko vsakodnevno spominjali na svojega umrlega prijatelja (na primer posadijo drevo, naredijo spominsko knjigo).

Otroke v vrtcu je, ne glede na naravo smrti, o tem treba seznaniti pred vstopom v skupino, zato je najbolje, da vzgojiteljica organizira sestanek s starši in jih o tem obvesti (Dyregrov, 2001). Obe vzgojiteljici sicer nista organizirali sestanka, sta pa o dogodku obvestili starše in starši so otrokom že doma povedali o dogodku v posamezni skupini. V4 govori še o povečanju možnosti govorilnih ur in pogovornih uric za starše, ki so to želeli. Dyregrov (2001) poleg seznanitve predlaga še nadaljnje sestanke, na katerih se starše:

- Obvesti o tem, kako je dogodek tretiran v skupini.
- Povpraša o načinih njihovega reagiranja in o tem, kdaj in kako načenjajo temo z otroki.
- Opolnomoči s strokovno literaturo, načini reagiranja in priporočili za obravnavo teme doma.
- Povabi v razpravo o tem, kako nadaljevati delo v naslednjih dneh/tednih.

V6 v povezavi z otroškimi reakcijami izpostavi še en pomemben vidik. Po njenih opažanjih so otroške reakcije in njihovo čustvovanje v tesni povezavi z načinom reagiranja odraslih in otrokovih bližnjih. Otroci po njenem mnenju: *»... niso pa otroci v neki hudi stiski in žalosti ne. Da bi rekla, da zelo travmatično doživljajo ... če jim odrasli tega ne predstavimo kot travmo ...«* in da: *»... otrok doživlja tudi izgubo na način, kot mu jo odrasli na neki način predstavi. Še posebej, če otroku ne razložijo tud lastnih čustev in je otrok lahko zmeden.«* Otroci radi oponašajo odrasle osebe in se zato najlažje učijo z zgledom. Smrt je za otroka sprva le beseda, njenega pomen se mora še naučiti, in če odrasli čuti nelagodje ob umiranju in smrti, bo otrok prevzel to občutje (Schuster Brink, 1994). Zdi se ji pomembno, na kakšen način neko izgubo starši predstavijo svojemu otroku in da je odvisno: *»... kako so sami kot osebnostno v temu ... ali so v teh informacijah napihnjeni, pomembni ... ali pa realno*

dojemajo to svojo žalost ... ki jo otroku tudi razložijo na prijeten, umirjen način ... grejo na primer svečko prižgat ... mislim prijeten ... in to je zelo odvisno od staršev in od tega, kako starši znajo slišati». Pri tem pa poudari, da v primeru, da starši tega niso sposobni nevtravno predati otroku, naj se za pomoč raje obrnejo na druge osebe: »... samo da se to naredi ... da otrok ni sam, okoli njega pa sama velika čustva ...«. Pomembno pa je predvsem to, da se poskrbi za to, da se ima otrok še naprej v redu, saj »... otrok ne bo jokal zato, ker bi sam tako zelo zelo pogrešal umrlo osebo«.

Omeniti pa moramo še srečanje otrok s smrtjo živali, ki jo izpostavita dve sogovornici. V5 govori zgolj o mrtvem ptičku, ki so ga otroci našli na cesti, medtem ko V9 govori o mrtvi ribici, ki so jo imeli kot ljubljenska v vrtcu. Smrt ljubljenska je poleg smrti starega starša pogosto otrokovo prvo srečanje s smrtjo. Otrok takrat odkrije, da pri smrti ne gre samo za truplo in odsotnost življenja, ampak da to pusti za seboj nekakšno praznino in pri otroku sproži proces žalovanja (Hofer, 2012).

Zanimivo je, da so otroci v obeh primerih sami od sebe vzgojiteljicam predlagali pogreb. Skozi ta način načrtovanja pogreba sta potem obe skupini izkoristili za učenje o poslavljanju in smrti. Prvotna reakcija V9 je sicer bila: »... moj prvi občutek tisto zjutraj je bil ... joj, moram skrit ... moram umaknit to. Pa sem rekla ... ne pa ne bom ... bom počakala, da pridejo otroci in da bomo skupaj naredili nekaj z njo, ne.« Na to, da naj se izogibamo temu, da bi odstranili mrtvo žival, še preden se otrok od nje poslovil ali pa da mrtvo žival zgolj zamenjamo z novo, govori Hofer (2012). S tem ko na ta način skušamo otroke obvarovati pred bolečino v bistvu otroke učimo, da izguba ni tako strašna in da sta ljubezen in zvestoba lahko zamenljivi. V9 je s skupino nato pripravila pogreb: »... smo jo zakopali tam na eni njivi ... in še nekaj časa so potem hodili gledati tisti grob pa nosili rože.«

ZANIMANJE OTROK ZA TEMO

V6 izpostavlja, da otroci danes zelo spremljajo dogajanje v družbi (od raznih nesreč ipd.), velik vpliv na to ima po njenem mnenju tudi televizija, ko otroci zasledijo določena dogajanja, tudi če jih ne zanimajo neposredno. Po njenih opažanjih otroci velikokrat »Pripovedujejo o teh dogodkih ... če vedo, da so spremljali ... predvsem kakšna poročila, če se kdaj zgodi kakšna hujša nesreča v okolici ali pa da je kdo bil tako bolan, da je umrl. Tudi kakšna poročanja o vojnah otroci sami povejo. Ali pa v kakšnem filmu, ko kaj mimogrede vidijo.« Danes nihče od otrok ne doživi več, da bi babica pomirjeno umrla v dnevni sobi, obdana s svojo družino. Smrt smo odrinili iz svojih domov, vendar pa, če danes vprašamo otroke, ali so koga videli umreti, bomo dobili odgovor, da veliko. In zares, vendar v filmih in nadaljevanjih, v nekem drugem svetu (Husebo, 2009). V5 poleg televizije izpostavlja tudi mimogrede preslišane pogovore odraslih oseb, ki lahko vplivajo na zanimanje otrok za temo. Zdi se ji, da otroci na osnovi takšnih informacij večkrat kar tako postavijo vprašanje kot: »'Ali boš ti kmalu umrla?', ali pa 'A bom jaz kdaj umrl?' ... v tem smislu ... čeprav mislim, da ne razumejo, kaj mislijo s tem«.

Tudi V6 opaža, da je danes »... večja vključenost otrok že v odrasle pogovore.« in da potem otroci v jutranjem krogu včasih delijo informacije, glede na dogodke, ki se dogajajo okoli njih

– na primer »... da je pa umrl eden stric, ker je bil že zelo star ...«. O tem, da »... bolj kot da postavljajo neka vprašanja, otroci pridejo z nekakšnimi trditvami ...«, ki jih otroci kar nenadoma delijo v jutranjem krogu, govori tudi V8: »Nekdo kar nenadoma nekaj reče, kar ne paše zraven ... 'Smo šli na pogreb', ali pa 'Mamice ni bilo doma, je šla na pogreb', ali pa 'Tista teta je umrla' ... Gre za informacije, ki jih slišijo doma ... in jo potem nam v vrtcu povejo.«, kar potem vzbudi zanimanje drugih otrok in začnejo postavljati vprašanja: »... 'Ja je pa sosedova teta Francka umrla' ... potem pa mogoče kdo glede na to vpraša – 'Ja, zakaj pa je umrla?' pa tako naprej ...«. Tudi po raziskavah Bauer (2014) največ informacij glede smrti otroci dobijo ravno mimogrede: skozi pogovore z vrstniki, preslišane pogovore odraslih ter preko radija in televizije. Hofer (2012) pa tem virom informacij dodaja še izkušnje iz vsakdanjega življenja, iz katerih si nato otrok ustvari povezave v spominu.

V6 navaja da otroci, če vprašajo, ne bodo odprli nekakšne globoke debate, ampak bodo vprašali prav neko konkretno vprašanje v povezavi z neko situacijo, na primer »... Ane, da če pa nisi oblečen dovolj, pa če zelo zbolíš, ane da lahko tudi umreš?«, pri tem pa vzgojiteljica tudi problematizira izjave, ki takšna vprašanja vzbudijo, ker »... otroci konkretno povezujejo stvari ... to, kar jim okolica okoli sporoča ... oziroma kar jim starši povedo doma«. O tem, da bi otroci postavili neko vprašanje o tej temi kar tako brez nekega konteksta oziroma trenutne situacije v okolju, ki bi to zanimanje vzbudila, pa govorita tudi V3 in V11. V11 opaža, da otroci vprašanja na to temo postavijo največkrat v času 1. novembra, ko so bolj izpostavljeni besedam »... smrt, grob, umrli, mrtev ...«. Takrat postavijo kakšno vprašanje, s katerim sprašujejo predvsem, kaj se po smrti dogaja z umrlim: »'A ta, ki je v grobu, potem pa več ne diha?', 'In on potem zdaj tukaj samo še leži' ali pa 'A ko nekdo umre, se ga pokoplje?' ... takšna splošna vprašanja, ki so nam pač samoumevna ... nič poglobljena.« O podobnih vprašanjih govori Dyregrov (2001), ki prav tako poudarja, da so postavljena vprašanja vedno odsev otrokove realnosti, ki pa je za odrasle velikokrat nelagodna. Navaja, da otroci še vprašajo: »Kaj umrli pije spodaj v grobu?«, »Kako ona/on leži v lesu?«, »Ali njegovi lasje po smrti še vedno rastejo?«, »Ali si sigurna, da se nikoli več ne bomo videli?«, »Ali je spodaj v grobu hladno?«.

O podobnih vprašanjih glede telesnih funkcij in dogajanja po smrti govori tudi V4. Otroci so daljše časovno obdobje postavljali različna vprašanja zaradi smrti enega od otrok v skupini. Spraševali so: »A on je umrl, ker ga je povozilo? ... Pa kje je zdaj?, Ali nas gleda?«, »Ali misliš, da se bo lahko igral?«. In V2 v povezavi s situacijo, ko je v družini umrl novorojenček: »Zakaj so ga pokopali? ... Na kakšen način?«, »Ampak kam pa gremo potem, ko umremo?«. Prav tako so otroci v obeh situacijah postavljali vprašanja v navezavi na čustva, ki jih težka situacija priključuje. V4: »Zakaj si pa ti jokala tam, ko dedek umre?« (ob prebiranju pravlјice). V2: »Pa moramo biit žalostni, ko nekdo umre?«.

Poleg že opisanih vprašanj V5, ki izražajo skrb zase in za svoje bližnje, navajamo še vprašanja, ki jih zaradi situacije smrti prijatelja v skupini navaja V4: »A ti boš tudi umrla? Ja jaz tudi. A jaz tudi?« Z vprašanji takšnega tipa otrok izraža strah pred izgubo ljubljene osebe, ker je dojel, da so ljudje smrtni. Zato je prav, da se z otrokom pogovorimo in mu povemo, da

nihče zagotovo ne more vedeti, pri tem pa izrazimo tudi upanje, da bomo skupaj doživeli še veliko lepega (Borucky idr., 2004).

Otroci po besedah V4 nikoli ne postavljajo vprašanj kar enega za drugim, ampak je večkrat tako, da otroci najprej malo premlevajo, šele potem postavijo naslednjega: *»... in potem otroci nehajo spraševati ... in ko to potem premeljejo v svoji glavic, spet pridejo s kakšnim vprašanjem.«* Dyregrov (2001) dodaja, da so takšni razgovori z otroki po navadi dokaj kratki, vprašanja pa se lahko ponavljajo in kažejo na to, kako se otrokovo razumevanje različnih vidikov smrti razvija postopoma. Kakor da se z vsakim vprašanjem dodaja nov košček sestavljanke k razumevanju.

Prav tako naj bi se otroci po večini zadovoljili s tem, kar poveš in da *»... ni nekega globljega vrtanja. In tudi tisto, kar se pogovarjamo, se mi zdi, da se kar zadovoljijo s tistim, kar poveš.«* (V1), *»... če poveš dovolj naravnost. Ja, sprejmejo tako, kot jim je predstavljeno.«* (V2) in *»... sprejmejo toliko, kolikor razumejo ...«* (V4).

Pomen tega, da se otroku konkretno odgovori na vprašanje, ki ga v tistem trenutku zanima, govori V6: *»Vedno odgovarjam na tisto vprašanje, kar otrok zahteva ... ker ne rabiš razglabljat na dolgo in široko naprej ... ker njega trenutno zanima konkretno vprašanje ... in ko ga bo zanimalo, bo vprašal naslednje vprašanje.«* Medtem ko pomembnost tega, da na otrokova vprašanja vselej odgovorimo in jih ne ignoriramo, poudarjajo V3, V4 in V8, ki povzame besede vseh: *»Nikoli ne smemo kar ignorirat teh stvari. Otroci izpostavijo tisto, kar se jim zdi pomembno, tako da se mi zdi prav, da tudi mi potem to jemlemo kot pomembno.«* Kadar se pojavi vprašanje otroka, ki je del tabu teme ali pa ne, in ga v tistem trenutku niso pričakovali, to, ali nanj odgovoriti ali ga ignorirati, sploh ni del debate. Vzgojitelji so otroku vselej dolžni odgovoriti na vprašanje takoj in odgovora ne smejo prelagati na druge osebe. Pomembno je, kako in kaj mu odgovoriti, zato se mora pri tem vzgojitelj vprašati tri pomembne stvari: Kaj moram vedeti? Kaj lahko rečem oziroma naredim? Česa ne smem? (Horvat, 2013).

OTROKOVO RAZUMEVANJE SITUACIJ, POVEZANIH S SMRTJO

Večina vzgojiteljic se pri opisovanju situacij in pogovorov o problemski situaciji smrti opira na starost pet do šest let, nekaj tudi od štiri do pet let. Pri tem jih nekaj izpostavi, da je *»smrt za otroke težko dojemljiv pojem, saj poskušaš razložiti, samo nikoli ne veš, če je otrok to zares tudi dojel«* (V11), po mnenju V5 so en del tega to možni razumeti šele otroci potem *»okoli petega in šestega leta ... prej pa zagotovo ne«*.

V1 razlaga, da je starost od dveh do treh let že primerna, ko z otroki lahko odpiramo to temo in pojem razlagamo predvsem s stališča smrti kot prenehanja življenjskih funkcij: *»Otrok od dve do tri je že krasna starost recimo ... da razložimo, da nekdo ne bo živel več, se ne bo več premikal, dihal, ne bo več letel ... tudi na živalih. Moramo mu dati vedeti, da žival lahko več ne živi«*. Kljub temu pa poudarja, da so pojmi *»živ, mrtev, smrt ... za otroka težki. Ampak leto na leto ... razlaga nadgradnja tega razumevanja pa recimo potem od pet do šest lahko že krasno razumejo to.«* Čeprav je na področju razvoja predstave smrti pri otrocih splošno sprejeta Piageteva teorija, pa obstajajo avtorji, ki se s to teorijo ne strinjajo popolnoma in

trdijo, da otroci veliko bolje razumejo smrt, kot pa jim to pripisujemo odrasli. Si je pa, kot navaja tudi Hofer (2012) veliko avtorjev enotnih, da je obdobje pri petih letih eno ključnih obdobji, ko otrok razvije zavest o smrti, čeprav še ne razume njene dokončnosti.

V6 navaja, da opaža, da starejši otroci na osnovi različnih izkušenj, ki jih dobijo v okolici, v vrtcu že razumejo, da do smrti lahko pride zaradi različnih razlogov: *»... glede na dogodke iz okolice sami povedo, da je pa umrl en stric, ker je bil že zelo star ... To tudi znajo že povezati ... znajo povezati, da nekdo umre, ker je zelo bolan ... znajo že iz okolice ali pa, ko jim starši povedo, povezati tudi, da nekje, ko je vojna, umrejo ... iz filmov.«* Otroci do petega leta še ne zmorejo razumeti vzrokov za smrt. Med petim in desetim letom vzroke smrti lahko sprejmejo kot konkretne in smrt razumejo kot posledico zunanjih vzrokov (nesreče, nasilja) ali notranjih procesov (bolezen, starost). Takrat jih začnejo zanimati tudi proces umiranja in razpadanja ter vzroki smrti (Dyregrov, 2001). Po Bauer (2014) je pojem »vzročnosti« – razumevanje, da do smrti lahko privede več različnih zunanjih in notranjih razlogov, otrokom najtežji razumljiv.

Medtem ko V12 omenja, da se ji zdi, da *»... otroci težje razumejo, da ko človek umre, to pomeni, da se ne bo vrnil«* na kar velikokrat vplivajo tudi naši nerealni odgovori, ki jih problematiziramo v enem od naslednjih poglavij. Miller (2000) pravi, da otroci, mlajši od pet let, ne razumejo, da je smrt končna in nepovratna ter da se z njo prenehajo tudi vse življenjske funkcije. Dyregrov (2001) opisuje, da otroci spoznajo, da je smrt nepovratna med petim in desetim letom, okoli sedmega leta pa otroci razumejo smrt tudi kot neizbežno in univerzalno.

Glede na že opisana dogodka o smrti ribice in ptice (ki ga opisujeta V5 in V9), pa lahko sklepamo, da nekateri otroci v vrtcu pojem smrti že povežejo z dejanjem pogreba – predstave, ki jih otroci najverjetneje dobijo preko lastnih osebnih izkušenj, njihovega družinskega doživljanja ali mehanizmov socializacije, ki po Hofer (2012) pomembno vplivajo na pojmovanje smrti pri otroku.

Po mnenju V2 je smrt *»... vseeno še tak nerazumljiv pojem otrokom ... težko se mi zdi, da ga razumejo ...«*, medtem ko se ji zdi, da *»... mogoče še najbolj razumejo, da smo žalostni, ko nekoga več ni ...«*. O tem, da otroci razumejo, da smrt spremlja čustvo žalosti, govori tudi V10, ki pa izpostavi, da se ji zdi, da *»... otroci ne razumejo cele palete drugih čustev, ki jih smrt v nas lahko prebudi. Lahko smo tudi jezni ane ... lahko nas je strah ... tega pa otroci seveda ne zaznavajo. To, da jokamo in da nam je hudo, pa se mi zdi, da dojamemo.«* Bauer (2014) kot eno največjih odkritij svoje raziskave navaja ravno dejstvo, da predšolski otroci razumejo, da je žalost glavno čustvo, ki ga situacija smrti izzove in da bi se Terry (hipotetičen otrok) počutil žalostno v primeru, da bi umrl njegov bližnji ali pa njegova domača žival. Medtem pa, kot pravijo Borucky idr. (2004), smrtna situacija poleg žalosti lahko v otroku vzbudi tudi občutke negotovosti, strahu, jeze, besa, obžalovanja, zmedenosti. Prav tako kot žalovanje ni omejeno zgolj na čustvene reakcije, temveč tudi na vedenjske, telesne in socialne.

RV2: NA KAKŠEN NAČIN VZGOJITELJICE OBRAVNAVAJO TEMO SMRTI IN ŽALOVANJA V VRTCU IN KOLIKO ČASA JI POSVETIJO?

PROBLEM LASTNIH NEPRIJETNIH OBČUTKOV

Ločitev, menjava službe, selitev, zmanjšanje telesnih sposobnosti in smrt so izgube, s katerimi se lahko srečujemo vsakodnevno. V življenju je vsaka sprememba na neki način tudi izguba, med vsemi pa je zagotovo najhujša smrt. Ko ljudje razmišljamo o smrti in umrljivosti, se v nas vzbudi čustveno usmerjeno razmišljanje – vzbudijo se strah pred našo lastno umrljivostjo in umrljivostjo bližnjih in spomni na žalost v primeru izgube bližnjega (Simonič, 2006).

Na podoben način lastne neprijetne občutke ob odpiranju teme opisujejo sogovornice. V5 izpostavlja čustveni vidik in občutke nemoči pri odpiranju te teme in pravi: *»Meni je vedno težko o tem govoriti. Se mi zdi, da postanem preveč čustvena, potem ne zmorem ... zato tudi ne odpiram te teme.«* V2 tudi izpostavlja čustven vidik: *»... pa tudi mi se neradi spominjamo vse te žalosti, pa razmišljamo o tem, kako nam bo, ko nekdo umre ... zato se avtomatsko izogibamo tej temi ... oziroma takim temam.«*

V9 v tem kontekstu govori o občutkih olajšanja, ker ji v vsem času kariere ni bilo treba veliko o tem govoriti: *»Jaz ne vem, ali sem imela samo jaz tako generacijo ... pa tako srečo ... no ali kako naj temu rečem ... da niso preveč spraševali glede tega«* in dodaja, da je enako čutila tudi v odnosu do svojih lastnih otrok, ko je prišlo do prve smrti v družini: *»jaz sem bila kar tiho ... kar tiho ... in sem bila vesela, da nobena o tem ni govorila in da se ni bilo treba pogovarjati. Ja meni je o tem težko govoriti.«*

Enake občutke olajšanja lahko zaznamo v pogovoru z V1. Pri tej je bilo čutiti nelagodje že med intervjujem. Večkrat je nastala dolga tišina, zamišljen pogled in izguba oziroma iskanje pravih besed. Prav tako poudari: *»Saj hvala bogu, da imamo tega zelo malo ... teh situacij, da bi moral otroku posebej govorit o tem.«* Na neki drugi točki sicer sogovornica pravi tudi, da se ji o temi ni težko pogovarjati in da je to odvisno od situacije: *»Ne, ni se mi težko pogovarjati. Zdaj odvisno ane. Da nekdo omeni dedka, babico, ker so bili že toliko stari, da so zaspali. To mi ni težko. Hudo bi mi bilo, če bi bila kakšna situacija, da bi otrok izgubil osebo, ki mu je zelo blizu. Takrat niti ne vem, kako bi reagirala. Daš mu pozornost, stisneš ga in skušaš razložiti, kar vpraša.«*

O situacijski pogojenosti razlaga tudi V7: *»Pa glejte, tako je ... zdaj, ko sem bila v tej situaciji (govori o tem, da ji je umrla mama in je to povedala otrokom), mi ni bilo nič težko ... mogoče ker se je dotikalo mene ... mislim, da bi mi bilo težje, da bi bilo obratno ... da bi bilo v otrokovi družini nekaj ... se mi zdi težje kot moja osebna izkušnja. To sem jim znala dobro približat pa razložiti. Se mi ni zdelo tako težko.«* Obe vzgojiteljici dajeta višjo težo izgubam otroku zelo bližnjih oseb in problematizirata pogovor v primeru takšnih težjih realnih izgub. Po Simonič (2006) je smrt danes v družbi postala problemska tema ravno zaradi tega, ker je smrt huda izguba, povezana s psihičnimi bolečinami, in je zato o njej težko govoriti.

Pri V3 in V4, ki sta imeli v skupini izkušnjo s smrtjo, ki je vplivala na celotno skupino (smrt vzgojitelja in smrt otroka), je zaznati podobna občutja. V3 govori o občutkih groze pred dejanskim soočenjem s situacijo in presenečenostjo nad dejanskim odzivom otrok: *»... kako je bilo mene groza iti v skupino in govoriti o tem ... ker sem vedla, da bo veliko vprašanj, ampak so me prav presenetili, tako so kar nekako razumeli. In toliko kolikor sem bila jaz njim v oporo, so bili mogoče oni meni še bolj.«* Medtem je bilo pri V4 še vedno zaznati izjemno čustveno vpetost v dogodek, ki se je sicer zgodil že kar nekaj let nazaj. Sogovornica je na različnih delih pogovora ob tem začela nabirati solze. Kljub temu je rekla, da ji o tem ni težko govoriti in je ob spodbudi, da lahko prekineva pogovor, če je pretežno, večkrat poudarila: *»... ne, ne v redu je ... saj je človeško«*.

Občutke strahu ob odpiranju teme in priklicu slabih misli in občutkov ob tem navaja tudi V12: *»Jaz se kar težko podajam v take pogovore, že tako v splošnem življenju me je kar strah o temu govoriti, ker potem kar prikličem slabe misli pa razmišljam, kako bi mi bilo, če bi nekdo od mojih bližnjih umrl. Strah me je, da bi take isti misli potem dobil tudi otrok. In da ne bi znala dobro povedati, razložiti ... ne vem, dobro odgovoriti na njihova vprašanja.«* Vzgojiteljica ne izpostavlja zgolj občutkov strahu, ki jih občuti sama, ampak tudi občutke skrbi, da bi iste strahove vzbudila pri otrocih. Zaradi takšnih občutkov se temi, podobno kot večina drugih vzgojiteljic, raje izogne. Po Simonič (2006) je smrt dogodek, ki vzbudi veliko čustveno usmerjenega razmišljanja, v človeku vzbudi veliko strahu, groze in eksistencialnega obupa, saj človek spozna, da obstaja eksistencialno pravilo, ki določa, da mora življenju slediti smrt. Gre za strah pred neznanim, ki človeka plaši. Raziskave po Newman in Newman (2003) pa kažejo, da se strah pred smrtjo s staranjem manjša (prav tam).

Na drugi strani pa je o življenjskem dožemanju teme poleg že omenjene V4 govorila še V6, ki izpostavlja, da zaradi lastne izkušnje s smrtjo v zgodnjih letih življenja o tej lažje govori: *»Ne ... meni ni težko ... to mi je življenjsko. Tudi sama sem šla mlada čez to ... srečanje s smrtjo. Mi je oče mlad umrl. In mi je to zelo navadno.«*

Po Bujišić (2005) bi se morale odrasle osebe, ki delajo z otroki, zavedati svojih neprijetnih občutkov, ko vstopajo na polje smrtnega ter se o teh nerazrešenih občutkih pogovarjati tudi z drugimi zaposlenimi (svetovalcem, psihologom). Le tako bodo temo lahko najboljše približale otrokom, še več – le tako bodo zares lahko pomagale otroku v skupini, če bo soočen s smrtjo bližnjega.

PROBLEM OBČUTKOV O NESUVERENOSTI

Tri vzgojiteljice izpostavljajo, da se ne počutijo suvereno na omenjenem področju in da jim manjka znanj o tem, kako s temo pristopiti k otrokom. V12 pravi: *»Zdi se mi, da nimam ustreznega znanja tudi o tem ... kako pristopiti k otrokom. Saj če je kakšno vprašanje, že odgovoriš, da bi pa se tega lotila bolj poglobljeno, pa bi morala imeti več znanja. Tako pa nisi samozavestn, sama nisem suverena, kar se tega tiče.«* Tudi V11 govori podobno o tem: *»... malo je težko, ker kar ne veš, kako bi se tega lotil.«* Medtem ko V2 podaja še pomen stalnega učenja: *»No, mislim celo življenje se učimo ane, ampak na tem področju pa se ne počutim suvereno.«*

Tudi Ribbens McCarthy (2006) poudarja, da se sicer šolski delavci, kar se tiče smrti in žalovanja otrok, počutijo slabo opremljene z znanjem s tega področja, ker se ne izobražujejo toliko kot socialni delavci/psihologi. Skrbi pa jih predvsem, da bi z vmešavanjem na področje naredili več škode kakor koristi. Pri tem izpostavlja pomen dodatnih izobraževanj, organiziranih za strokovne delavce, saj govorimo o temi, ki se ji na neki način ni zmožno izogniti.

Vzgojiteljice prav tako govorijo o pomenu izobraževanja na omenjenem področju. V2 izpostavi že problem prvotnega sistema izobraževanja, kjer tema ni specifično umeščena v program: *»Sama nikoli, tudi ko sem bila na fakulteti ali pa na praksi, nismo temu posvečala kakšne posebne pozornosti.«* V3 poleg tega izpostavi še pomen lastne iniciativnosti: *»Pa morem reči no, da sem se pri razvojni psihologiji poglobljala v to temo že v času faksa ... tako, da sem vedla, kje iskati no.«*

Na drugi strani pa tri sogovornice izpostavijo tudi problem pomanjkanja raznih seminarjev in dodatnih izobraževanj na to temo. V1: *»Ne, s tem se jaz nisem srečala. V vsej moji delovni dobi, da bi se udeležila nekega seminarja.«* V8: *»Ne na to temo še nikoli ne.«* V11: *»Dobro bi bilo, če bi bila za to področje nudena kakšna dodatna usposabljanja.«* Tako kot V11 vzgojiteljice sicer vidijo smisel takšnih dodatnih izobraževanj (V1: *»... ne bi škodilo ane ... pristopi, načini dela se spreminjajo čez čas.«*; V8: *»... saj to je mogoče problem, potem se pa tut lotiš ne česa malo drugače.«*), vendar pri tem ne smemo pozabiti na lastno iniciativnost in iskanje takšnih ali drugačnih dodatnih virov informacij. Klevišar (1998) poudarja ravno pomen stalnih strokovnih izobraževanj o tovrstnih temah, saj četudi so vzgojitelji lahko teoretično dobro podkovani, na omenjenem področju potrebujejo pomoč. Na tovrstnih izobraževanjih vzgojitelji lahko predvsem delijo svoje izkušnje in občutja, ki so lahko predmet debate in odkrivanja novih znanj in metod dela.

V primeru, da se vzgojiteljice znajdejo v nevednosti, same iščejo različno literaturo na določeno temo, ki jih zanima. V1 omeni, da bi se, če bi se znašla v težji situaciji, obrnila tudi na druge strokovne delavce. Medtem ko poleg strokovne literature nekaj vzgojiteljic omenja tudi pomen svojih lastnih izkušenj, ki so jih nabrale skozi leta dela v vrtcu in nasploh v življenju. V5: *»Potem te vodijo lastne izkušnje in zrelost mogoče že. Do neke mere, seveda bi pa vseeno potrebovala dodatno podporo. Tudi prebrati še kaj.«* V8: *»Jaz kakšne posebne knjige na to temo odkrito nisem proučila. Jaz izhajam bolj iz vsakdanjih izkušenj.«* V3 pa omenja instinktno soočanje s situacijo: *»Ko je potrebno, že iščeš informacije. Včasih pa se mi zdi, da te tudi instinktivno vodi naprej, kako se spopadati ... ker dokler nisi ti v situaciji, ne moreš niti vedeti, kako bo ko si tam ane.«*

RAZLIČNO SPREJEMANJE TEME S STRANI STARŠEV

Nekaj vzgojiteljic je izpostavilo različnost sprejemanja problemske tematike smrti in različne poglede, ki jih imajo starši, ko vstopamo na polje smrti in žalovanja.

V12 izpostavi, da se starši nič več in nič bolj poglobljeno ne pogovarjajo s svojimi otroki o tej temi kot vzgojiteljice. Meni, da se starši temu zaradi čustvene vpletenosti celo bolj izogibajo:

»Kar se meni zdi, je, da – vsaj če pogledam tudi sebe kot starša, se o temi doma nič kaj več ne pogovarjajo kot v vrtcu, nič več razlage ne dobijo. Se mi zdi, da se ji starši mogoče še celo bolj izogibajo, ker so vseeno bolj čustveno vpeti v svoje otroke, pa jih še bolj ščitijo oziroma ščitimo pred tem.« Bauer (2014) je skozi serijo raziskav pokazal, da imajo starši in vzgojitelji isto teorijo o tem, kako je otroke pred problemsko temo smrti treba ščititi. Otroci po njegovem mnenju namreč kognitivno niso dovolj zreli, prav tako pa jim emocionalno manjka sposobnosti, da bi se lahko spopadli z močnimi čustvi, ki jih tema prinaša.

Na drugi strani pa V9 pravi, da se po njenem mnenju v današnjem času starši temu posvečajo več kot v preteklosti: »... zdaj pa se mi zdi, da starši se kar pogosto pogovarjajo in da otrokom povejo na primeren način«.

O tem, da nekateri starši izpostavljajo vprašanje zrelosti otrok za tovrstne teme in o tem, kako zelo različno starši sprejemajo tematiko, razmišlja V8: »Mogoče bi se celo lahko dotaknila teme kdaj, zdaj, ko razmišljam. Samo vprašanje pa je, kako bi starši to sprejeli, ko bi kakšen otrok doma o tem začel pripovedovati ...« in h temu dodaja: »Nekateri bi, drugi ne ... tako je pri starših vedno nekje na pol. Pol, ki jim je nekaj okej pa pol, ki jim ni. Tudi če bi temo načela v trenutni skupini, vem, da bi nekateri starši to še zelo pozdravljali, bi bili pa na drugi strani tisti, ki bi bili zelo močno proti, z argumentom, da so še premajhni za kaj takšnega.« Vsi starši se seveda ne strinjajo s pogledom, da bi otroke bilo treba pred smrtjo ščititi. Nekateri starši vidijo odprto komunikacijo z otrokom o temi kot na splošno psihološko zdravo, drugi pa kot pomemben del religijske vzgoje. Skladno s tem otrokom dogodkov, povezanih s smrtjo, tudi ne skrivajo (Bauer 2014).

O takšni realni izkušnji govori V2. Ko je deklica v jutranjem krogu povedala, da je mami rodila mrtvega dojenčka: »Otroci so potem doma staršem pripovedovali, kaj je deklica govorila in potem so starši mene napadali, no ne napadali. Ampak zanimalo jih je, če sem to jaz govorila, da vedo tudi oni potem doma, kako se pogovarjati. Potem sem jih pa ustavila, pa rekla, ja glejte, to je bila dekličina pripoved ... vi ne rabite zdaj to nič doma pogrevat, ker otroci so to sprejeli in ne bi rada iz tega naredila nekega napihovanja ... mi smo bili zadovoljni z njeno razlago.« V nadaljevanju govori o različnih odzivih staršev in njeni spodbudi, da na otrokova morebitna vprašanja odgovarjajo realno: »Je bil pa odziv s strani staršev kar malo različen. Nekateri so to lepo sprejeli, drugi pa so hoteli še ne vem kaj vse od mene, kakor da jim moram še jaz kaj razložiti. Ampak jaz se v tistem trenutku niti nisem čutila, ker je deklica takrat vse to lepo povedala. Tako, da sem predlagala, da naj samo realno odgovorijo na vprašanja v primeru, da jih otrok postavlja.«

Po mnenju Dodič (2016) otroku ne moremo skriti resničnosti smrti in odrasli pogosto podcenjujejo otroka in njegove zmožnosti spoprijemanja s svetom. Izguba in žalovanje sta namreč del življenja, in ko dovolimo otroku, da to izkusi, mu pomagamo in omogočimo, da razvije lastna sredstva za spopadanje z razočaranjem in odrekanjem.

Skladno z opisanim lahko izpostavimo še razmišljanje V4 o precepu, v katerega je zaradi različnih pogledov tako lahko postavljen vzgojitelj. Še posebej, če govorimo o konkretni

situaciji izgube, ki je imela vpliv na celotno skupino (smrt enega od otrok v skupini štiri do pet let): *»Ja, smo se pogovarjali o tem ... veliko. Res pa je, da so se nekateri več o tem pogovarjali tudi doma, drugi pa nič. Pa tudi starši malo različno gledajo na to, ali se o tem zdaj na veliko pogovarjati ali ne. Pa si potem tudi sam malo v precepu, ker bi rad zadovoljil vsem.«* Različnost razmišljanja staršev o tovrstnih situacijah pa vidimo tudi v različnih odločitvah staršev o udeležbi otroka na pogrebu: *»Nekaterim staršem se je zdelo smiselno, da grejo na pogreb, drugim se ni zdelo primerno ...«* (V4), *»Nekateri otroci so priča temu zadnjemu poslavljanju, slovesu. Nekaterim otrokom starši to prihranijo. Tako da se mi zdi, da je tut od vsakega, ki je otroku blizu, odvisno, kako mu bo to posredoval.«* (V1). Hofer (2012) pravi, da ni kontradikcij za to, da otrok sodeluje na pogrebnih slovesnostih, če se je za to lahko sam odločil in če smo mu prej razložili, za kaj pri pogrebu gre. Pri tem izpostavlja starost manj kot tri leta starega otroka, pri katerem pa bi udeležba morala biti res dobro premišljena. Cipot Mal (2003) poudarja, da starši otroku ne smemo odvzeti pravice poslavljanja od umrlega, še posebej če si otrok želi biti zraven pri slovesu.

Izjava V6 pa poleg različnih mnenj staršev glede obravnave teme v obzir jemlje še različnost situacij. Po njenem mnenju sta sprejemanje in pripravljenost staršev za pogovor tudi situacijsko pogojena. Starši naj bi bili po njenem mnenju bolj pripravljeni sodelovati v situacijah, ki jih dojemajo kot pomembnejše in ki imajo po njihovih ocenah tudi večji vpliv na njihovega lastnega otroka. Pravi: *»... takrat ko gre za konkreten primer (govori o primeru izgube, ki ima vpliv na celotno skupino – bodisi smrt v skupini, bodisi obnašanje/žalovanje enega od otrok) se mi zdi, da je vseeno malo drugače. Starši so bolj pripravljeni sodelovati v teh pogovorih, bolj so naklonjeni pogovorom o tej temi. Drugače se bodo posvetili temu. To je zato, ker se je to zgodilo in zdaj je tut našga strah, da se ne bi. Mislim no, da je na splošno to sodelovanje s starši zelo pomembno.«*

NENAČRTNO OBRAVNAVANJE TEME

Kot smo že ugotovili, večina vzgojiteljic meni, da se pogovora o smrti z otroki izogibamo, prav tako večina vzgojiteljic poroča o lastnih neprijetnih občutkih, ko vstopa na polje smrtnega. Temu primerno je tudi količina zastopanosti teme v vrtčevskih prostorih majhna.

Od 12 vzgojiteljic se samo ena od vprašanih teme loti načrtno, medtem ko ostale vzgojiteljice odgovarjajo podobno kot V1: *»Konkretno se mi zdi, da se več ali manj ne pogovarjamo, razen če pride situacija, kot na primer za prvi november.«* in V4: *»Gre bolj za neka spontana srečanja. Če že pride do neke situacije ...«*; *»Ni pa bilo tega toliko, da bi jaz to temo načrtno vnašala ... pa jo sama od sebe odpirala ... to pa ne ...«*

Večina vzgojiteljic ob vprašanju obravnave teme v vrtcu uporablja besede: redko, ob situacijah, mimogrede, spontano, ob posebnih priložnostih, na pobudo otrok.

Štiri intervjuvane vzgojiteljice ob tem omenjajo dan mrtvih 1. novembra kot eno izmed bolj značilnih situacij, ki odpirajo temo in pogovor med otroki. V10 ob prvem novembru po navadi sama začne pogovor v tej smeri in vpraša: *»Ali ste bili kaj na pokopališču?«*, *»Kaj pa*

delamo tam?» in nato sledi odzivom otrok: »Potem pa čakam, kaj bodo otroci povedali. Pa vedno kdo reče (no govorimo o starejših – pet, šest let starih otrocih), ja, tam so pa mrtvi pokopani ali pa kaj v tej smeri. Tam pa moja babica počiva itn. Pa potem po navadi malo vprašam, če vedo, kaj to pomeni.« V1 opisuje, da »... potem, ko je ta praznik minil ... so otroci prihajali s tem, da so jim starši povedali: 'lej, tukaj je pa dedi pokopan' ali pa je kakšen otrok potem razložil: 'veš, moj dedi je bil pa tako bolan, da ni ozdravel, ali pa: 'je umrl' in s tem je bilo zaključeno.« V3 pravi: »Res pa je, da vsako leto, če ne drugače za prvi november, ko je dan mrtvih. Takrat vedno rečemo tudi kaj na to temo – 'Aha, ste šli svečke pržgat ... komu pa ... aha, se spomnimo mrtvih'. Potem pa, če želijo vedeti še kaj, povemo, drugače pa ne odpiramo teme naprej ...«. V, tudi govori o prvem novembru in pri tem izpostavi, da otroci ne zaznavajo pravega pomena prižiga sveč: »... no razen povemo, da bomo šli na grobove svečke prižigat. In potem tudi oni sami povedo, da so šli svečke pržgat. In povedo tudi, kdo je tam na pokopališču, da je bila to mamica od ne vem koga nazaj. Samo njim so bolj te sveče zanimive in rumena, zelena, rdeča in taka.« Tudi Hofer (2012) in Dodič (2016) dojemata prvi november kot dobro priložnost, ki jo lahko izkoristimo, da otroku o temi kaj več povemo. Pomembno je namreč, da otroku povemo, kam gremo in zakaj prižgemo svečo na pokopališču. Kot opozarjata Haramija in Jamnik (2004), je dan spomina na mrtve dan, ko tudi z otroki množično obiskujemo grobove in se s prižiganjem sveč ter polaganjem cvetja na grobove spominjamo mrtvih, vendar pa pri vsem tem v glavnem ne gre za resničen premislek in pogovor o pokojnih.

Poleg prvega novembra pa avtorja Dodič (2016) in Hofer (2012) opozarjata tudi na pomen čisto vsakdanjih izkušenj, ki jim je otrok priča in poudarjata pomen pogovora o smrti z otrokom, preden je s to dejansko soočen. Hofer (2012) predlaga pri razlagi teme smrti uporabo izkušenj, ki jih doživlja/je doživel otrok: podobne, ki jih je videl v medijih, mrtve živali, ki jih je našel na poti, rože, ki so ovenele, osmrtnice v časopisu itn. Miller (2000) pa predlaga, da vzgojitelji v vrtcu obravnavajo smrt tako, da berejo otroške knjige s problemsko tematiko smrti, smrt omenijo na sprehodu, ko srečajo mrtvo žival, organizirajo pogreb ob smrti ljubljénčka v vrtcu in se ob izgubi bližnjega od katerega izmed otrok pogovorijo tudi z drugimi otroci.

Vzgojiteljice poleg prvega novembra podobno izpostavljajo še naslednje situacije, ki spontano spodbujajo pogovor o temi v vrtcu:

- Pogled na mrtvo žival. V1: »... tudi živalice recimo, ki jih opazujemo na cesti – vidimo te drobne polžke, mravljice, deževnike, tudi to je v bistvu smrt ane, živega bitja. Ampak redko.« V3 tudi govori o tem, da smrt živali lahko projiciramo na človeško umrljivost: »Ja, recimo gremo na sprehod, vidimo mrtvega ptička in se vprašamo, kaj se je z njim zgodilo. Ali se to lahko zgodi z vsemi živalmi, ljudmi. Enkrat smo šli na sprehod ob pokopališču in so otroci spraševali, če gredo lahko pogledati. Ja seveda, pa saj ni nič takšnega. Pa smo imeli žabe, pa je bilo spet, hudo jim je bilo. To je njihov ljubljénček. Ali pa če jim doma kaj na primeru živali povedo, da jim je umrl hišni ljubljénček.« O opazovanju živali, ki jih imajo v skupini in pogovoru v primeru, da ena od teh živali umre (paličnjaki, ribe), govorita tudi še V7 in V9, pri kateri so z otroki prav načrtovali

pogreb: »Nisem načrtovala, razen pri smrti te ribice, ko smo načrtovali pogreb in potem na neki način obžalovali za njo.«

- Slučajno prebiranje pravljic omeni V2: »Mimogrede že omeniš, drugače pa ne. Kakšno pravljico v otroški reviji, ki je ravno na to temo, že prebereš pa se potem pogovarjaš o tem. Da bi pa prav načrtovala kaj na to temo, pa ne.«
- Vpliv posebnih dogodkov, ki vzbudijo razmišljanje o temi. V4 govori o pretekli izkušnji s smrtjo, ki pa je imela vpliv na izpostavitve te teme v skupini v času materinskega dne. Gre za primer deklice, ki je izgubila mamo, dejstvo, da mame za materinski dan nima, pa je vzbudilo vprašanja pri otrocih. Vzgojiteljica se je tako nenačrtno lotila obravnave neke teme. »Ob dnevu žena so otroci izdelovali nekaj za mamico. 'Ja ona pa nima mamice'. Pa sem rekla, ja, seveda, da jo ima, ima mamico, samo ona svojo obišče na pokopališču. In sem rekla, vi boste mamico to izročili doma, če želite, gremo lahko pa grob njene mamice obiskati skupaj. To je bila takrat druga skupina in je bilo tudi zelo velik vprašanj na to temo ... pa tudi kakšno zgodnico smo potem prebrali.«
- Realni primeri izgube, ki imajo vpliv na enega ali več otrok v skupini. V5: »Ja ... sem imela, parkrat to temo. Enkrat v bistvu sem imela punčko, kateri se je oče ponesrečil. Samo ona takrat ni hotela kaj preveč o tem govoriti«. Tudi V2 izpostavlja izkušnjo, ko je deklica v jutranjem krogu sama načela temo o mrtvorojenem dojenčku, vendar pa teme niso posebej odpirali, saj »... otroci so to sprejeli ...« in »... mi smo bili zadovoljni z njenim, kar je razložila ...«. Nekaj vzgojiteljic omenja smrt otrokovih starih staršev. Medtem pa V3 in V4 opisujeta dogodke smrti vzgojitelja in enega izmed otrok v skupini, kar je imelo posledično velik vpliv na celotno dinamiko skupine. Gre torej za dva dogodka, ko sta se vzgojiteljici bolj nenačrtovano načrtno lotili teme. Poleg pogovora sta tudi obe prebrali pravljico na to temo, veliko so peli posebne pesmi in risali risbice v slovo. Obe skupini sta tudi večkrat obiskali grobove in se veliko spominjali umrlih.
- Trditve, opisi dogodkov in vprašanja, ki izhajajo iz otrok. V7 govori o primerih smrti oseb, ki otroku niso blizu, pa je o njih na primer slišal: »Mogoče ko kdaj kdo umre ... oziroma je imel kdo kakšno teto, kakšnega soseda ali pa je umrl kdo od starejših, pa to slišijo.« Podobno deljenje nekih izkušenj otrok izpostavlja V8: »Ne vem ... primer smo v krogu ... pa nekdo kar nenadoma nekaj reče, kar ne paše zraven ... 'Smo šli na pogreb.' ali pa 'Mamice ni bilo doma, je šla na pogreb'. Izhajamo iz otrok, ko nekdo nekaj reče. 'Smo bili pa tam, ker je tisti stric umrl.' pa potem rešimo iz tega, kaj to pomeni.«

Več vzgojiteljic poudarja, da se teme nikoli ne lotijo same, ampak v večini vedno na pobudo otroka. V1 pravi, da: »Otroci dajo pobudo, vprašanje, zahtevajo neko pojasnitev ali pa razširitev določenega vedenja o tem. Da bi pa prav konkretno o smrti, pa ne. Zdaj, če je bila situacija v družini, takrat ja, damo vedeti. Da recimo otrok pred drugimi otroki pove, pred skupino. Če želi ane, če o tem sam izrazi željo, drugače ne.« V3 temo primerja z drugimi tabu temami in izpostavlja, da temo odpira, le če interes vidi v otroku, ko je otrok zadovoljen z odgovorom, pa se pogovor neha: »... pri teh stvareh je tako ... bolj sprašujejo, bolj odgovarjaš

in razlagaš. Če pa vidš, da jih niti ne zanima neki, pa ne boš šel zdaj to nekaj izpostavljat. Isto je pri drugih tabu temah, na primer spolnosti. Če te otrok vpraša, kako sem nastal, lahko poveš, če pa te ne bo, pa ne boš ravno sam od sebe začel razlagati.«. Tudi V3 misli: »... ampak ne boš se zelo poglobljaj v to.«

Vsak otrok smrt dojema drugače in o tem, kako se z otrokom pogovarjati o smrti, ni enotnega pravila. Otrokom sicer lahko razkrijemo dejstva o smrti in kaj pomeni, vendar pa ni nujno, da bodo otroci to tudi dojali. Zato je to, da izhajamo iz otroka samega in mu na neki način prepustimo nit pogovora, nekako najboljši način (Miller, 2000).

V6 opisuje: *»... pustim, da povejo svoje izkušnje, nikakor jih pa jaz potem nadaljnjo ne poučujem. Samo kar oni iz svojih izkušenj.«* Pravi, da se teme načrtno loteva, in sicer v sklopu različnih tem, na primer družine, življenja itn., kot jih predvideva kurikulum za vrtce.

Dve sogovornici izpostavljata sicer, da tema smrti v kurikulumu ni posebej zastopana, vendar *»Ta cilj je mogoče pri naravi. Čisto konkretno pa mislim, da ni besedice v kurikulumu o minljivosti ali nekaj takega. Področje družbe, se mi zdi, da je to smiselno umestiti tudi tja. Mislim, da je mogoče samo pri naravi zelo malo omenjeno.«* (V1) in *»... ker to so cilji, ki so tut notri ... rojstvo, življenje ... cel življenjski cikel, del tega.«* (V2).

V Kurikulumu za vrtce (1999) smrt res ni posebej omenjena in sta izjema le dva stavka pri naravi in družbi:

- *»Otrok spozna, da se živa bitja razmnožujejo, živijo in umrejo.«* (Kurikulum za vrtce, 1999, str. 57).
- *»Družbena vprašanja niso vrednostno nevtralna, temveč se srečujemo z etičnimi dilemami, povezanimi z distribucijo moči, nasprotij, krivicami, konflikti v naši družbi in svetu ter s človekovim odnosom do življenja in smrti (nasilje, vojne, destruktivnost, revščina itn.)«* (Kurikulum za vrtce, 1999, str. 50).

Tudi, če je tema vzknila na pobudo otrok, pa se je večina vzgojiteljic s temo ukvarjala le krajše časovno obdobje, medtem ko sta se vzgojiteljici, ki opisujeta dogodka smrti znotraj skupine, s temo ukvarjali daljše časovno obdobje. Načrtno sta vnašali vsebine, ki so spodbudile razmišljanje in izražanje čustev pri otrocih, kar je opisano že v poglavju Izkušnje z doživljanjem otrok v primeru realnih izgub. V obeh primerih je bila tema vseskozi prisotna – skozi celotno šolsko leto.

Vzgojiteljice presojujejo, da je situacijska obravnava zadostna, medtem pa kot razlog za nenačrtno umeščanje teme v vrtčevski vsakdan lahko navedemo tudi problem neprijetnih občutkov, ki jih tema vzbuja v vzgojiteljicah.

Pomembno pa je, da pozornost posvetimo tudi starosti otrok. V1 navaja, da to vse drži: *»... vedno potem več ali manj, ko so starejši, po četrtem letu ...«* O zanimanju za temo otrok po četrtem letu govorita tudi vzgojitelja V10 in V11, medtem ko V8 in V9 govorita o starostni skupini od pet do šest let.

POMEN REALNE OBRAVNAVE TEME

Veliko vzgojiteljic je že poudarilo pomen otrokovih vprašanj in pomen tega, da se na takšna otrokova vprašanja vselej odzovejo s konkretnimi odgovori. Poleg tega pa vzgojiteljice skozi pogovore na različne načine poudarjajo tudi pomen realne, iskrene in odprte obravnave teme, ko do odprtja te teme v vrtcu pride. V8 pravi: *»Jaz vedno pravim o teh stvareh ... ločitev, smrt ... Odkrito. In stojim za tem. So solze, so žalost, moraš dati to čez tako kot mi, ampak absolutno ne zavijati v mašnico in celofan.«* V11 pa podobno temu dodaja svoje mišljenje: *»... zdi se mi, da otroci hitreje sprejmejo razlage, ki so bolj direktne. Seveda da komunikacijo prilagodimo otroku.«* Medtem V10 poudarja še pomen jasne in dovolj kratke razlage: *»... zdi se mi, da moramo o tem jasno govoriti in ne na dolgo. Ker drugače je otrok le zmeden ...«* V8 pa k pomenu kratke in jasne razlage dodaja še govor o čustvih: *»Bodi odkrit, povej, kakor je ... govori o svojih čustvih, kratko in jedrnat.«* Tudi po mnenju Bujšić (2005) je treba otroku na njegova vprašanja o smrti in umiranju dati iskrene in specifične pogovore.

Za otroka je najslabše, če z njim nismo odkriti. Če se v pogovoru izogibamo resnici, otroku zgolj pokažemo, da ga ne jemljemo resno. Ko nas otrok o nečem sprašuje, moramo njegova vprašanja sprejeti in nanje odgovoriti s spoštovanjem, prijaznostjo in odkritostjo. Pogovor o smrti z otroki v resnici ni težek, če pri tem upoštevamo pogoj: zaupati otroku in ga spoštovati (Husebo, 2009).

V12 pravi, da je *»... pomembno, da otrokom realno povemo, kaj se dogaja s telesom in človekom, ko enkrat umre, ne da mu rečemo, da je šel med zvezdice.«* V11, V1 in V5, ko odgovarjajo na otrokova vprašanja glede smrti, tudi dajejo poudarek na to, da otrok razume, da gre pri smrti za prekinitev telesno življenjskih funkcij: *»... da zdaj ne bo več govoril, hodil ... da ne bo več počel vsega, kar počnemo mi, se smejal, veselil ...«, »... da razlagamo ... da nekdo ne bo živel več, se ne bo več premikal, dihal, ne bo več letel ...«, »tako na otrokom prilagojen način srček neha delat, ne dihamo in kaj se potem zgodi«*. Da bi se otrok znal soočiti s situacijami, povezanimi s smrtjo, mu jo je treba predstaviti realistično, kot del življenja. Paziti moramo, da informacije niso boleče in krute, najbolje pa je, da je otrok najprej seznanjen z naravnim procesom umiranja (Hofer, 2012).

Nekaj sogovornic, podobno kot V12 ,problematizira izjave, kot so: *»... je šel med zvezdice ...«,* saj si po njenem mnenju otrok iz te izjave ne more ničesar pojasniti: *»Otrok ne ve, da je takšna izjava nekaj, kar rečemo v prenesenem pomenu. Ker v bistvu ne vemo., kam je šel. Res, da je veliko pogojeno s tem, v kaj in če verjamemo v posmrtno življenje, ampak vseeno mislim, da otroku ni čisto jasno, zakaj bi pa zdaj kar od enkrat človek šel lahko med zvezde, če pa do sedaj ni mogel in kaj bi sploh tam počel«*. Kot pravi Miller (2000), pri pojasnjevanju smrti otrokom predvsem ne smemo uporabljati evfemizmov, ker otroci lahko stalne besedne zveze razumejo dobesedno, kar jih zato po nepotrebnem zmede in vznemiri.

V1 pravi, da če pride do situacije, je otroku treba pošteno povedati, kaj se je zgodilo, vendar je pri tem potrebna pozornost: *»... kako bomo zdaj izbrali te besede.«* Vzgojiteljica problematizira izjavi: *»... lej, dedi je zaspal ...«* in *»... bil je tako bolan, da mu niso mogli pomagati tudi zdravniki ...«,* pri tem pa poudarja pomembnost zavedanja, da si otroci različne

starosti lahko zelo različno razlagajo ti dve izjavi: *»Nekdo se bo zadovoljil, nekemu pa bomo povzročili nek nemir. Ker vemo, da so občutljivi otroci. Se bo potem on sam na primer bal zaspati. Spet drugi pa bi rekel 'aha' in se zadovoljil s tem odgovorom.«*, *»Ne vemo, kako te male glavice razmišljajo ane in včasih, ko mislimo, da smo pametno povedali, pa v resnici nismo. Tako da nikoli ne vemo. Ampak, če bo otrok vrtal naprej, mu bomo skušali razložiti še drugače. Kot na primer izjava: 'Bil je tako bolan, da mu niso mogli pomagati tudi zdravniki.' Nekdo bo spet zadovoljen s tem, nekdo pa, če bo njegova mamica zbolela, bo imel nekje v možganih to – niso mu mogli pomagati ... tudi moja mamica bo odšla. Tako da se mi zdi, da ni nekega pravila. Tako kot za vzgojo ne, da bi rekel, tako moramo razložiti in nič drugače. Tudi zato, ker ne vemo, pri kateri starosti se bo otrok s tem soočal.«*

Miller (2000) pravi, da se moramo ravno takšnim izrazom pri pojasnjevanju smrti nujno izogniti, saj v otroku vzbujajo strah. Izraz, da je nekdo *»zaspal«*, lahko povzroči strah pred spanjem otroka, medtem ko izraz, da je nekdo umrl *»zato, ker je bil bolan«*, brez nekega pojasnila lahko povzroči zmedo, da vsak, ki zboli, tudi umre. Dodič (2016) navaja, da je v primeru bolezni otroku to treba razložiti podrobneje, da ne bo mislil, da se na primer lahko umre že od navadnega prehlada.

V6 pa v navezavi na to izpostavlja pomen realnega pogovora tudi v nekih splošnih situacijah, ki lahko vzbudijo strah pred smrtjo v otroku. Skrb vzbujajoča po njenem mnenju so vprašanja otrok, kot na primer: *»Ane, da lahko zboliš, če nisi oblečen in lahko tudi umreš zaradi tega?«*, ki jih zaradi neke površinske lekcije, ki jo starši želijo dati otroku, generalizirajo. Na osnovi naslednjega primera se ji zdi pomembno, da starši z otrokom govorijo realno tudi o težjih boleznih in situacijah, ki lahko ali pa ne rezultirajo v smrti in jih predstavijo realno, saj bodo s tem otroku prihranili morebitni strah: *»... če prekrijejo, da je nekdo imel raka ... pa je bil zelo bolan, pa ne znajo razložiti, kako oziroma zaradi česa je bolan. Pa potem rečejo, ata tudi ni bil v jopi, pa je zdaj v bolnici. In sem imela primer, ko ata ni oblekel jope in je mogel iti v bolnico. Ampak ta isti ata je čez dva meseca umrl, zaradi tega ker je imel raka. Ker ni šel zaradi jope v bolnico, ampak ker je imel raka. Zato ker se je bolezen slabšala. Ampak, da so prepričali svojega otroka, da pa je dobro obleči jopo, so uporabil to. In potem ima otrok napačne predstave.«* Po njenem mnenju je to preveč kruto in starši nekako s svojo nevednostjo delajo po eni strani škodo, ko hočejo tako na hitro nekaj rešiti s svojim otrokom in pravi, da *»... smo vzgojiteljice tiste, ki bolj konkretno povemo resnico, če sprašujejo.«*

V2 pritruje, da se kot odrasli *»... hitro se ujameš v to, da nekaj rečeš samo zato, da nekaj rečeš.«* Kot na primer: *'Ja pa je dedi zdaj med oblaki.'* *Otroci potem lahko to jemljejo dobesedno: Pa kako ne pade dol? Pa tako naprej in naprej nikoli ne prideš do konca.«* Takšne izjave ne opisujejo objektivne stvarnosti, pri otroku pa vzbudijo zelo natančne predstave, ki jih ne more predelati v pogovoru z odraslim, kar je glavni razlog, da v njem zbudijo strah (Hofer, 2012). Vzgojiteljica je na osnovi izkušenj tako videla, da je na določeni točki bolje reči, *»... da tudi ti ne veš, kakor pa, da vpletaš vero in druge misli vmes.«* Tudi po mnenju Bujišić (2005) bi moral vzgojitelj na otrokova vprašanja sicer vedno odgovoriti, vendar pa mora v primeru, če na vprašanje ne pozna odgovora ali pa se nanj celo ne da odgovoriti, to otroku iskreno priznati.

V4 priznava, da je na vprašanja otrok, ko je v skupini umrl eden izmed otrok, večkrat odgovorila s tem, da tudi sama ne ve točno. Enako kot tudi V3, ko je v skupini umrl vzgojitelj: *»... odgovoriš brez izmišljotin, če pa ne veš, pa rečeš, da ne veš, kaj se zgodi po smrti, na primer eni verjamejo v to, eni v to itd.«*

Ko se sami znajdemo v precepu, kako odgovoriti na otrokovo vprašanje, na katerega sami ne poznamo odgovora, lahko v odgovor vprašamo kar otroka, kako si sam predstavlja, da je z umrlim, hkrati pa delimo tudi svojo predstavo o tem in je ne izpostavimo kot edino nujno resnično. Pri tem lahko opišemo tudi različna verjetja, ki jih imamo ljudje o tem (na primer *»nekateri menijo, da po smrti ni ničesar več, drugi menijo, da gre človek potem v nebesa itn.»*) (Dodič, 2016).

Vzgojiteljeva lastna prepričanja imajo lahko velik vpliv na način, kako bo obravnaval neko temo. V1 omenja, da si odrasli zelo različno razlagamo predvsem posmrtno življenje in se ji zdi pomembno, da tudi vzgojitelji razmislijo o tem, kako s tem pristopiti h otroku: *»Moramo pa se le malo zamisliti, ker saj si tudi odrasli različno razlagamo. Ne vem: je odšel, nas zdaj opazuje z neba ali nekaj takega, mogoče ni ravno najboljše. Tudi odrasli imamo različen pogled na to, kako bomo otroku razložili.«* Po mnenju V10 bi se *».. vzgojitelji morali vzdržat svojih verjetij. Oziroma ja, lahko ponudimo verski odgovor kot enega od možnih, ampak definitivno pa se mi ne zdi korektno, da otroku rečemo, da je nekdo šel v nebesa. V vrtcu ne vidim prostora za to, ampak za bolj nek realen odziv.«* Medtem ko V8 izjav, kot so: *»... je šel pa h angelčkom ali pa v nebesa, mamica je pa rekla, da je šel gor ...«*, ne komentira neposredno in spusti neki verski/spiritualni vidik: *»... jaz povem, da je umrl ... zdaj ga ne bo več bolelo in bo srečen tam, kjer koli je. In pri tem pustim in do zdaj mi je še vedno tako uspelo. Tisto, kam gre pa potem, mogoče pa tudi sama speljem tako, da priznam, da ne vem zagotovo, kam gre.«*

Bauer (2014) sicer poudarja, da družinska verjetja vplivajo na otroško razumevanje smrti in teh verjetij ne smemo kar prezreti in ignorirati. Medtem ko Horvat (2013, str. 11) poudarja, da vzgojitelji lahko otroku povejo stvari, ki so objektivne, strokovno podkovanе, splošno znane in ponujajo različne možnosti. Nikoli pa ne smejo dajati osebnih sodb o tabu temi na način, da bi izpodbijali otrokovo družinsko vzgojo.

V6 in V2 za konec dodajata še pomen iskrenega in realnega pogovora o temi oziroma o neki situaciji že v domačem okolju, še posebej če pride do nekega realnega dogodka, ki ima večji vpliv na otroka. Najverjetneje je namreč, da bodo otroci svoje izkušnje, ki imajo vpliv na njihov vsakdanji potek življenja, delili v skupini, zato je pomembno, da otroci v vrtec že prihajajo z nekim razumevanjem. V2 govori na primeru realne izkušnje, ko so starši deklici zelo realno predstavili situacijo (o smrti novorojenčka) in tako jo je tudi ona potem sama predstavila v vrtcu: *»Ja zelo realno. Zato, ker so ji tudi doma tako zelo lepo predstavili. Če pa mi doma ne predstavimo oziroma otrokom to ni predstavljeno, pa bi imeli več dela verjetno mi tukaj v vrtcu, kar se tiče tega primera. Ker, če bi ji pa rekli, ja je šel pa na nebo, bi to v njej pustilo več vprašanj, kot jih je to.«*

POMEN POGOVORA O TEMI V VRTCU

V6 je edina med intervjuvanimi vzgojiteljicami, ki se problemske teme smrti po njenih besedah loti načrtno v sklopu različnih tem, ko presodi, da je to smiselno. To se ji zdi pomembno, ker: *»Smrt je del našega življenja in otrok se bo z njo enkrat že srečal in kaj bomo potem isto si metal pesek v oči, da se ga to ne tiče. Povem isto, kot povem, da pač nekateri starši niso več skupaj, ko se pogovarjamo o družini. Ker vedno bo tisti en otrok, ki ne bo imel dveh staršev. Isto pa bo v skupini slej ali prej otrok, kateremu bo umrla ena babica ali pa nekdo drug, pa bo mogoče takrat to za otroka lažje.«* Po Bujišić (2005) bi bilo problemsko temo treba uvrstiti v program še prej, preden do neljubega dogodka pride znotraj otrokove družine. Na tak način lahko otroci mirno in sproščeno razpravljajo o tem, kaj pomeni biti mrtev in počasi dojemajo smrt kot obči pojem, skupen vsemu živemu.

Podobno razlaga V5, ki pravi, da otrokom želimo olajšati stik s smrtjo, vendar pa kljub našim dobrim namenom to ni prav. Izpostavi pomen pogovora o temi, ko otrok ni toliko čustveno vpleten v smislu lažjega sprejemanja prihodnjih situacij, ki pa bi bile lahko zanj obremenjujoče: *»Čim prej, ko se otrok sreča s tem ali pa da se sreča s tem, ko ni vključen njegov neposredni član družine. Da ga postopno uvajaš v to, z nekom, ki ga ne pozna tako osebno.«*, *»... mogoče zato, ker ni tako čustveno vpleten, pa je mogoče potem, ko do tega pride, potem njemu lažje razumet, pa lažje potem to tudi sprocesirat. Otroka se na nek način pripravi. Pa tudi ni prisotnih tako obremenjujočih čustev.«* Čeprav bi vzgojitelji radi zaščitili otroke pred negativnimi in bolečimi izkušnjami, se prav tako zavedajo, da je ena njihovih glavnih nalog otroke naučiti spopasti se z močnimi čustvi na zdrav način. Še posebej težka naloga je to v času, ko se otrok sooči z izgubo, ki jo povzroči smrt. Vzgojitelj, ki ustvari varno atmosfero, kjer otroci lahko izražajo svoje skrbi, uči otroke o težkih čustvih in ustvari primerne izkušnje za učenje o krogu življenja in minljivosti znotraj skupine, vpliva na otrokovo odpornost in sposobnosti obvladovanja, ki mu bodo pomagale naprej v življenju, ko se bo soočil z dejanskimi izgubami (Hopkins, 2002). Čeprav nekatere vzgojiteljice vidijo smisel v vnašanju teme v vrtec, pa se to nekako ne sklada z dejanskim stanjem, ko odpiramo pogovor o realni zastopanosti tega tematskega polja v vrtcu.

Tudi V1 pravi: *»... se mi zdi pa prav, da se o tem pogovarjamo od majhnega ...«*, medtem ko na drugi točki poudari, da naj se otrok s tem vseeno sreča čim kasneje: *»... ja, če je otrok sam soudeležen v tej situaciji in se dotika njegovih čustev, ja razložimo, če ne, pa naj se s tem sreča čim kasneje.«* Podobno neskladje najdemo v besedah V12, ki pa kot razlog, da se tega ne loti, navaja prav problem lastnih neprijetnih občutkov: *»... jaz si mislim, da je gotovo boljše, da se otrok o tem nauči prej. Seveda na način, da mu ne vzbudimo strahu. Ampak ja, tega se pa ne lotim, ker mi je težko o tem govoriti, ja mogoče zato.«*

Po Hopkins (2002) imajo vzgojitelji tri glavne odgovornosti, kar se tiče učenja o minljivosti:

- da se otroci počutijo varne, ko spoznavajo realnost smrti,
- da ustvari varno atmosfero v skupini kjer so sprejeta vsa otrokova čustva,
- da zagotovi razvoju primerne učne situacije, ki odpirajo temo in omogočajo odprto diskusijo o problemski temi smrti.

RV3: KAKŠEN POMEN IMAJO, PO MNENJU VZGOJITELJIC, PRAVLJICE ZA UČENJE OTROK O POMEMBNIH ŽIVLJENJSKIH TEMAH, TUDI ZA UČENJE O SMRTI IN ŽALOVANJU?

POMEN PRAVLJIC ZA NAČRTNO UČENJE O NEKI TEMI

Večina vzgojiteljic izbira pravljice, poleg tistih, ki jih berejo pred počitkom za umiritev, glede na temo, ki jo trenutno obravnavajo v skupini oziroma da sovпада z nečim, kar se dogaja v skupini.

V1 dobro opiše, ko pravi: *»Na začetku otrokom bereš o tem, kako je medo šel na kahlico, ker se zdaj tega učijo. Pa potem, ko so malo starejši, kako je zajec jedel zelenjavo, ker je to dobro za njegove zobe. Pa potem naprej, kako je tisti Mihec se naučil voziti kolo in kako je pomembno, da na cesti pogledamo levo in desno.«* in *»... teme se spreminjajo skladno z otrokovim zanimanjem in dogajanjem v okolici. Ob materinskem dnevu bomo prebrali kaj o mamicah, ko bo božič, pa kaj o Božičku ...«* Vsi otroci raziskujejo in usvajajo svet, iščejo svoje mesto v njem in gradijo osebnost. Vsi iščejo spoznanja in oporo in literatura jim pri tem lahko veliko pomaga, saj so teme, ki jih ponuja, neomejene. Paziti moramo samo pri ustrezni izbiri (Kovač, 1998).

V6 za učenje o določenih temah ne posega tako veliko po knjigah, uporablja jih predvsem takrat, ko želi otrokom približati stvari, ki se jih drugače kot preko slik težje približa: *»... recimo gradove smo imeli, viteza, ki ga ne moreš fizično videti. So določene teme ja, ko nujno rabiš literature, so pa tiste, ki jih pač ne in se učiš na drugačen način.«*

V navezavi na to velja omeniti povezavo med ljubeznijo do pravljič in pogostnostjo njihove rabe v vrtčevskem prostoru. Kot tudi pravita Kordigel in Jamnik (1999), je odnos do književnosti ena bistvenih komponent književnodidaktičnega procesa, saj verjetno ni sporno, da je mogoče posredovati ljubezen le do tistega, kar je dragoceno in blizu tudi človeku samemu. Tako jih na primer V7, ki med pogovorom večkrat pove, kako rada ima pravljice, tudi uporablja vsakodnevno, medtem ko V5 prizna, da ji niso toliko blizu in temu primerno po njih tudi redkeje poseže.

Večina vzgojiteljic o povezavi težjih življenjskih tem in uporabi pravljič govori o rojstvu bratca/sestrice in ljubosumju, ki ga spremlja; ločitvi; prehodu iz vrtca v osnovno šolo; pa tudi o vsem drugem, kar je drugačno in izstopajoče (*»... da ima nekdo drugačno polt al pa različne obrazne poteze in podobno...«*). Pravljične osebe niso ambivalentne kot ljudje, saj niso hkrati nikoli dobre ali slabe. So ali samo dobre ali samo slabe. Tako otrok ob poslušanju pravljič preprosto spozna, da so med ljudmi razlike in te tudi sprejema. Zato bo verjetno, ko bo odrasel, tudi veliko bolj razumevajoč do drugačnosti (Rutar, 2008).

V5 poudarja, da so otrokom *»... skoraj vse življenjske teme pomembne, ker je v stalnem procesu pridobivanja novih izkušenj«*, pri tem pa izpostavi učenje o odnosih: *»... kaj pomeni biti prijazen do drugih, kako ne smemo biti nesramni, kaj je v bistvu prav, pa narobe.«*

Podobne življenjske tematike oziroma učenje o vrednotah, kot pravi sama, izpostavlja V9: *»... bodi prijazen do drugih, deli stvari, ne bodi nasilen ipd.«* Pravljičice otroka učijo socializacije, ga učijo komunicirati z ljudmi in z njimi graditi medosebne odnose. Pravljičica prav tako moralno vzgaja, saj skozi vsebino otroku domiselno in posredno približa prednosti moralnega vedenja z vsebino, ki se otroku zdi pravilna in smiselna (ne zgolj z nekimi abstraktnimi etičnimi koncepti). Prav v pravljici otrok spozna smisel vrednot, kot so pravica, krivica, ljubezen, sovraštvo, duhovnost, dobrot, pogum itd. To pa sprejema brez našega moraliziranja, na zanj prijeten, celo magičen način. Posledično otrok usvaja vedenje, ki velja za moralno obnašanje (Rutar, 2008). V10 pravi, da otroke pravljice lahko naučijo, da določenemu neustreznemu *»... vedenju lahko sledi neka ustrezna kazen ...«*. Kordigel in Jamnik (1999) pravita, da pravljica v spomin priključuje koščke otrokovega življenja, kjer se njegovi interesi in hotenja križajo z zahtevami njihovih mam in očetov. Na ta način ustvari razpoloženje, enako tistemu, ko odrasli otroka zalotijo pri kršenju prepovedi in visi v zraku napeto pričakovanje, kakšna bo kazen.

POMEN PRAVLJIC ZA IZPOSTAVLJANJE ODNOSA

V1 je edina intervjuvanka, ki govori o pravljici kot mediju, prek katerega se vzpostavi poseben osebni stik z otrokom, oziroma kot pravi sama, tudi s skupino otrok: *»Se mi zdi ta stik z otrokom in odraslim, ki se vzpostavi tisti čas. Imaš čas, da otroka individualno povabiš, stisneš v naročje in skupaj pogledata knjigico ali pravljico, ki si jo on izbere. In to je se mi zdi eno pomembno čustveno zadovoljstvo. Otroku recimo čuti, ta hip je vzgojiteljica samo moja recimo, čeprav v skupini z otrokom nisi nikoli sam, se vedno pridružijo ostali. In če si v skupini, kjer imajo otroci radi knjige, je skoraj vedno tako. No saj takšen odnos je pomemben tudi za skupino. Te poslušajo na drugačnem nivoju. Drugačna klima je v skupini, ko nekaj učiš preko pravljice. Otroci imajo bolj napeta ušesa.«*

Svet pravljic je most med svetom odraslih in svetom otrok. Pravljičice nas z otrokom zblížajo, zato je čas, ki ga preživimo z otrokom ob pravljici, neprecenljive vrednosti. Pri uporabi pravljice med nami in otrokom nastaja intersubjektivni, medosebni prostor oziroma odnos, v katerem otrok postane bolj dojemljiv za to, kar mu poskušamo posredovati. V takšnem odnosu pa lahko prihaja tudi do sprememb v življenjski situaciji otroka (Rutar, 2008).

PRAVLJICA KOT IZHODIŠČE ZA ZAČETEK POGOVORA

Nekaj vzgojiteljic vidi pravljico kot dober medij, ki spodbudi razmišljanje otrok s tem, da načne pogovor o pomembnih ali težje razumljivih temah, ki ga drugače z otroki težje načenjamo.

V5 pravi: *»Pa to, da mi dostikrat ne najdemo pravih besed ali pa ne vemo, kako bi se lotili neke teme. Pa pravljica lepo razloži potem. Ali pa je zgolj neko dobro izhodišče za začetek pogovora o eni temi, ki je pomembna. Pa potem samo nadaljuješ od tam.«*

V10 pa enako vrednost vidi v pravljicah s tematiko smrti: *»To je ena takšna tema, pri kateri kar ne veš, kako bi začel, kako bi navezal nek pogovor. Tako da po moje je v prvi vrsti dobra že zato, da z njo načenjaš to neko temo, za katero ne veš, kako bi se je lotil. Ker ne boš otroke kar tako iz nič vprašal o tem, če pa prebereš pravljico, pa to že izzove neka vprašanja ali pa razmišljanja.«* Avsec in Rode (2015) sta skozi serijo intervjujev ugotovili, da je ena izmed prednosti pravljice pri delu z otroki tudi ta, da se skozi njih odprejo pomembne teme, otrok pa se pri tem ne počuti, da rinemo vanj. Po Rutar (2008) pa pravljica sproži odziv tudi v poslušalcu na način, da ta najde razmišljanja in odgovore o neki temi, ki jih brez te spodbude morda drugače ne bi.

V1 navaja, da v stiku otroka s knjigo lahko vidiš, kje v razvoju je ta: *»... kakšno je njegovo razmišljanje, kako on gleda na povedano, na slišano ...«*. V7 ob razmišljanju, da bi knjige s tematiko smrti vnesla v skupino, razmišlja o pravljici kot izhodiščni točki za spoznavanje otrokovega razmišljanja o temi: *»... vzameš tole knjigo in jo en dan kar tako prebereš, niti ne na temo. Pa potem vidiš, kako otroci to doživljajo, pa ugotoviš, v katero smer bi lahko potem to nadaljeval. Če jih sploh kaj pritegne in zanima.«* Pravljica je tista, ki nam lahko pomaga, da vidimo stvari z otrokove perspektive, da ga bolje spoznamo in se mu približamo (Rutar, 2008).

Četudi V5 izpostavlja pravljico kot dobro izhodiščno točko za odpiranje pomembnih tem z otroki, pa problematizira tudi njeno prepogosto uporabo: *»... ampak ne za vsako stvar. Se mi zdi, da ne sme bit prepogosto, da ne bi zdaj vedno izhajali iz pravljice za nekaj, neko stvar. Drugače je dober pripomoček, ampak ja, ne preveč. Ker otroci se vsega nasičijo in na koncu potem ni nekega učinka.«* Rutar (2008, str. 309) govori o tem, da je veliko skritih pasti v pravljicah. Nevarnost je namreč, da pravljice začnemo uporabljati kot medote dela na recept, brez selekcije in jih prebiramo otrokom v vsakem trenutku. Takrat branje pravljic izgubi svojo vrednost in postane zgolj to – branje pravljic.

POMEN PRAVLJIC ZA UČENJE O ČUSTVIH

Pravljice otroka učijo o čustvih. V5 govori o tem, da se lahko otroci *»... nezavedno veliko naučijo o čustvih skozi te like v pravljicah. Ker različne teme, ki jih obravnavajo pravljice, zajemajo tudi različne reakcije likov in različne tipe čustev, ki jih doživljajo.«* V6 prav tako navaja, da so čustva pri odpiranju življenjskih tem oziroma nekih problemskih situacij vselej nekako prisotna in pri tem našteva: *»Ne vem, ker so različne pravljice o rojstvu bratca, pa potem junak razrešuje ljubosumje, ker se nekdo nov rodi. Ali pa kakšen drug primer, na primer strah, ko se nek junak izgubi. Pa seveda tudi veselje – se veselimo, ko nekomu nekaj uspe, smo žalostni, ko mu ne itn.«* Otroci so po izkušnjah V7 pozorni na čustva, ki jih situacije povzročijo v junakih in znajo to tudi zelo veliko komentirati: *»... ja je bil pa žalosten ali pa tukaj je bil pa vesel, ker je bilo tako pa tako ... ampak če pa ne bi bil zloben, potem pa tisti ne bi bil žalosten itn.«* Otrok ob poslušanju pravljice prepozna različna čustva, ki jih lahko doživlja tudi sam. Vse je tukaj: žalost, veselje, jeza, strah, pogum, zaskrbljenost, samozavedanje, ljubosumnost. Sreča se s preprostimi odzivi imeti rad, ne marati. Ob poslušanju pravljic spoznava življenje v polni raznolikosti in se uči sočutja (Matko Lukan,

2007). Poleg tega pravljica otroku s preprostimi in neposrednimi podobami pomaga razumeti njegova zapletena in včasih tudi protislovna čustva, tako da ne tvorijo več ene same velike zmede (Rutar, 2008, str. 306). Po Avsec in Rode (2015) otrok prek pravljice lažje pride v stik s čustvi in jih predela.

O tem govori V3, ki je zgodbo s tematiko smrti prebiral v času, ko se je celotna skupina otrok soočila z izgubo vzgojitelja v skupini. V3 govori o čustvih žalosti in jeze in da jim je po njenem mnenju zgodba, ki so jo prebrali, *»... pomagala razložiti čustva, ki so jih oni čutili. Res je pa, da nisem želela pretiravati, nisem želela še poglobiti to njihovo žalost. Da ne bi zdaj pa preveč teh pravljic.«* Pri tem pa izpostavlja tudi pomen parafraziranja: *»... s tem, da se mi zdi pomembno, da smo skupaj potem poudarili, ja je bil pa žalosten, pa zakaj je bil žalosten, pa kdaj je žalost v pravljici odšla ... in da je glavni namen prebiranja pravljice bil, da jih potolaži ane.«*

Po Kordigel Aberšek (2008), ko govorimo o razumevanju in vrednotenju čustev v literarnem besedilu, govorimo o dveh problemih. O čustvenih reakcijah književnih oseb na aktualni dogodek v literarnem svetu in o »duševnem stanju in duševnem procesu«, ki sta tako čustveno reakcijo pogojila in sooblikovala. Za razumevanje čustev ni dovolj, če bralec vedenje književne osebe prepozna kot izraz nekega čustvenega stanja in ga poimenuje, pomemben je tudi premislek, zakaj je neka oseba ravnala tako, kot je ravnala. Otroku je treba pojasniti, da človek reagira na čustven način le, če doživi kaj takega, kar je zanj pomembno.

V3 pa izpostavlja še en pomemben vidik, da pravljica k razmišljanju, predelavi čustev in celo morebitnem kasnejšem pogovoru spodbudi tudi tiste, ki na neki dogodek ne reagirajo (*»... kar ne pomeni nujno, da se jih ne dotakne ...«*): *»Potem je pa dobra uporaba ravno kakšnih teh drugih načinov, kakor so pravljice, da tut na te prikrito prizadete ne pozabiš. Ti včasih še huje trpijo, pa tega ne pokažejo.«*

PRAVLJICA KOT PREDMET IDENTIFIKACIJE

Otrok lahko ob poslušanju zgodb odkrije košček sebe, se v domišljiji sreča z drugimi in se z njimi poistoveti, čemur rečemo identifikacija. Otrok se v zgodbi prepozna, se bolje razume in hkrati spoznava druge. V tej simbolični igri lahko razvije ideal za lastni jaz, dojame socialno okolje in se mu prilagodi, lahko dojame delovanje družbe in svojo lastno odgovornost do oblik življenja itn. Pri tem pa tudi pridobiva pozitivno samopodobo, samozaupanje in samospoštovanje (Matko Lukan, 2007).

Pomen procesa identifikacije ob prebiranju pravljic izpostavi tudi nekaj naslednjih sogovornic, kar opozarja na to, da se otroci lahko *»... veliko naučijo skozi like v pravljicah ...«* (V5). Uči se prek identifikacije s pravljичnim likom, spontano in povsem nevsiljivo. Otrok se vživi v junake tako močno, da skupaj z njimi doživi dogodek, vse njegove preizkušnje in tudi vse njegove posledice. To pa si na koncu zapomni bolj kot vse naše nasvete in opozorila ali moraliziranje (Rutar, 2008).

Kot pravi V9, otrok preko pravljice *»... s tem, ko jih ta popelje v nek tuj domišljjski svet, mogoče nekako lažje dojamajo kakšno stvar. Se poistoveti s tistim junakom v zgodbi ...«* in *»... potem se nauči nekaj novega o tem, kako moramo funkcionirati v življenju ...«*, *»... na primer da se spleča bit dober bolj kot poreden, pa da moramo bit prijazni ...«*. Poleg tega pa navaja, da lahko otrok skozi proces identifikacije z nekim junakom najde tudi uteho in rešitev za neki problem oziroma situacijo, v kateri se je znašel: *»Otrok preko pravljice vidi, da se tudi ta fantek v zgodbi slabo počuti, ker sta se starša ločila. Pa vidi, da ni edini, ki je zdaj jezen pa tako naprej, pa ga takšna zgodba potolaži, ker vidi, da je tudi ta fantek spet vesel.«* Na tak način, *»Ko se otrok poistoveti z nekom v knjigi, lahko vidi, da se pa to nekaj novega ne dogaja zdaj samo njemu, ampak tudi temu liku v knjigi,«* pa pravi V6.

Zgodbe v pravljicah se ukvarjajo z vsesplošnimi človeškimi problemi, predvsem pa s tistimi, s katerimi se otrok v svojem odraščanju ukvarja in nudijo primere njihovih začasnih in tudi trajnih rešitev (Rutar, 2008). Identifikacija lahko otroku daje priložnost doživljanja situacij in dilem, ki so enake ali pa tudi nasprotne njegovim realnim izkušnjam. Preko književnih oseb lahko otrok doživi različne načine razmišljanja, čustvovanja in ravnanja, kar lahko spremeni njegovo vedenje in pogled na stvari (Kordigel Aberšek, 2008).

V11 največjo vrednost pravljice s tematiko smrti vidi ravno zaradi rešitve primera edinstvene situacije, v kateri se človek, sploh pa otrok, ne znajde velikokrat v življenju. Po njenem razmišljanju, če bi otroku, ki se sooči z neko izgubo, prebrali tovrstno zgodbo: *»... da otrok lahko mogoče vidi, da je tudi ta junak isti kot on. Da je tudi on nekoga izgubil in potem se lahko nauči nekaj čez to njegovo obnašanje, kakršno koli je že. Da bo pa tudi on enkrat tako deloval kakor tale junak v zgodbi in da bo enkrat spet vse okej, tudi če zdaj ni.«*

POMEN SREČNEGA KONCA V PRAVLJICAH

Skozi pravljice lahko otrok spozna različne načine reševanja problemov. Težave v življenju so, tudi v otrokovem, in nesmiselno je, da se z otroki obnašamo, kot da jih ni. V življenju je boj s številnimi težavami žal nujen. Vendar, če se človek ob težavah ne umakne, temveč se z njimi hrabro spoprime, potem premaga vse ovire in na koncu zmaga. Tako je tudi v pravljicah (Matko Lukan, 2007).

V12 z izjavo: *»Pravljice nam obljublajo nek tak srečen razplet vsega potem na koncu. O bilo čem že govorijo, na koncu se nek problem, ali pa niti ne problem, tudi neka situacija, o kateri se gre, reši.«* odpira še en pomemben člen v pomenu pravljic za otroke. V1 pravi, da je otrokom po njenem mnenju lažje, če je na koncu vse lepo in prav in da tudi *»... če se dogaja nekaj grdega, se mi zdi, da je prav, da je na koncu lepo, da je tudi otroku na koncu lepo. Pa da vidi, da se stvari rešijo, tudi če niso lepe. Da imamo možnost izbire ane.«* Pravljice usmerjajo razmišljanje otroka o lastnem razvoju, ne da bi mu govorile, kakšen bi moral biti, ampak mu omogočajo, da odločitve napravi sam, s tem, da ga ob tem pomirjajo, mu dajejo upanje za prihodnost in obljublajo srečen konec (Zalokar Divjak, 1998, v Černe, 2017). Po Blažič (2008) srečen konec, ki nastopi po kaosu in vseh preizkušnjah, ki jih je deležen junak, daje otrokom občutek varnosti.

Pomen srečnega konca v pravljicah pa vidimo tudi skozi naslednje izjave vzgojiteljic. V11 pravi, da otrok preko pravljic vidi, »... *da bo nekoč spet vse v redu, tudi če sedaj ni.*« V7 pa, da so otroci na koncu pravljice velikokrat »... *olajšani, ko vidijo, da nekdo ni več žalosten ali pa nekdo, ki je zloben, v resnici ni tako zloben.*«. Podobno o dobrem koncu razlaga tudi V9: »... *pa vidi, da je tudi ta fantek spet vesel. Da je rešil to svojo težavo in da lepo živi naprej, tudi če ima zdaj ob ločitvi pač drugačno življenje. Na koncu je vseeno srečen. Konec dober, vse dobro.*« V8 pa v razmišljanju o prebiranju pravljic s tematiko smrti vidi pomen srečnega konca kot način opominjanja otrok, »... *da se tudi te res naj najtežje stvari na svetu na koncu dobro rešijo.*«

NENAČRTNO POSEGANJE PO PRAVLJICAH S TEMATIKO SMRTI

Vzgojiteljice, s katerimi so bili opravljeni pogovori, podobno kot v vrtčevskih skupinah načrtno ne vnašajo teme smrti in žalovanja, v večini tudi načrtno ne posegajo in ne prebirajo knjig s tematiko smrti.

V večini primerov se vzgojiteljice s tovrstno izbiro literature srečajo naključno – bodisi jo naključno, brez poznavanja vsebine, izberejo same, ali pa jo slučajno izbere kateri od otrok.

V2 izpostavlja, da sama že prebere »... *kako pravljico v otroški reviji, ki je ravno na to temo ...*«, medtem ko pa sama načrtno ne išče in ne prinaša pravljic s tovrstno tematiko v skupino. Branja tovrstnih pravljic se loteva na pobudo otrok. Tako na primer se spomni primera: »... *lani smo imeli eno, ko imamo ta projekt bralni nahrbtnik, pa so šli v knjižnico, pa si je en otrok slučajno izbral eno na to temo.*« in primera, ko jo je od doma prinesel eden izmed otrok (»*Mama, ki jo je prinesla, je sicer rekla, da je malo zgrešena tematika. Pa sem rekla nič hudega, pa se bomo mi pogovorili.*«). O tem, da jo je eno leto, ko so imeli bralne urice, prinesel eden od otrok, govori tudi V11.

V6 in V10 pa govorita o njunem slučajnem izboru tovrstne knjige in spontanem vnašanju tematike v skupino. V10 govori o tem, da so jo pritegnile ljubke ilustracije, o tem ali bi knjigo zares prebrala otrokom, pa je sprva nekoliko oklevala: »... *ne spomnim se točno naslova ... vem, da sem enkrat zaradi lepih slik vzela tuj eno s to temo. Bila je lepa drugače, samo sem kar malo oklevala pa razmišljala, če bi jo prebrala. Če hočem odpirati to temo. No, pa sem vseeno potem jo.*« Na drugi strani pa se je v podobni situaciji V9 odločila, da knjige s tovrstno temo ne prebere: »... *in sem se odločila, da je ne preberem, ker se mi je zdela tako težka, tako težka za razumet.*«

O podobnih razlogih za neizbiro knjig s tematiko smrti govori tudi V1, kise ji se zdi, da takšne knjige nimajo dovolj srečnega dogajanja: »*Ker mi po navadi zbiramo res bolj tiste, kjer se vse srečno konča. Tako, da bi res nekaj, kjer bi nekdo nekam odšel, umrl ali nekaj takega, nisem izbrala. Ravno zato, ker nimajo srečnega dogajanja, vsaj tako se mi zdi ...*«. Četudi imajo takšne knjige težjo vsebino, pa lahko na osnovi lastne raziskave leta 2017 trdim, da ima večina takšnih knjig na koncu lep razplet in srečen konec.

Rauch Gibson in Zaidman (1991) verjameta, da sta smrt in žalovanje pomembni temi v otroški literaturi in razlog, da sta preboleči in morbidni za otroke, ne bi smel biti zadosten, da se ji izogibamo. Skozi zgodbe, v katerih junak umre, se namreč neki drugi junak nauči nekaj o tem, kako je treba živeti – ceniti življenje tudi med tem, ko žaluje. Dogodek smrti nauči še živečega o pravih prioritetah v življenju in vrednosti vsakega posameznega življenja. Pomembna lekcija pa je tudi razumevanje o tem, kako premagati emocionalno stisko, ki jo smrt prinese.

V8 pravi, da po takšnih knjigah ni posegala, ker *»... niti ni bilo neke potrebe po tem ...«* Podobno pomanjkanje situacij, ki *»... bi otroke posebej obremenjevale ...«* in *»... ki bi na njih toliko vplivale, da bi morala posegati po tem ...«* problematizira V7, o enakih razlogih za neposeganje po tovrstnih pravljicah pa govori tudi V11. V6 poleg pomanjkanja situacij izbor tovrstne literature problematizira zaradi obremenjujočih misli, ki jih lahko pusti v otroku in priznava svoj odklonilni odnos do takšnih pravljic, nanašajoč se na neko konkretno problemsko situacijo znotraj skupine: *»Zaradi tega, ker se mi zdi, da je včasih otrok potem prav izzvan. Izzvan do nekih misli. In ne bi, ker otrok v tej starosti že sam postaja občutljiv na smrt, izgubo. In mogoče takrat bi, če bi nek problem bil, da bi pa sama izzvala te zadeve, pa sigurno ne bi. To je tako kot s knjigami o preklinjanju. Jaz ne bi šla izzvat otroka, ki ne preklinja, s tako pravljico. Če pa bi bil problem, pa bi posegla po tej. Tako da se mi zdi, da je to takšna literatura, ki jo uporabiš priložnostno, situacijsko, takrat ko potrebuješ.«*

Bauer (2014) je ugotovil, da starši in vzgojitelji po otroških knjigah s tematiko smrti posegajo zgolj v primerih smrtnih dogodkov, kot v pomoč otroku v procesu žalovanja.

Za razliko od drugih pa V3 govori o primeru, ki je v otrocih vzbudil zanimanje za problemsko temo smrti (deklica brez mame za materinski dan). Na osnovi pogovora in vprašanj, ki so jih postavili otroci, je ta nato izbrala tudi pravljico, ki so jo prebrali in obravnavali v skupini. V3 pa je poleg V4 tudi edina, ki je omenila načrtno prebiranje pravljice s tematiko smrti v skupini. Obe vzgojiteljici sta se srečali z izgubo nekoga v skupini, v kateri sta se potem dalj časa ukvarjali s temo in načrtno vnašali vsebine (med katerimi je tudi prebiranje pravljic), s katerimi bi otrokom pomagali pri spopadanju s situacijo.

Pogovor pa je spodbudil V8 k razmišljanju o tem, da bi temo smrti in žalovanja načrtno vnesla v skupino s prebiranjem dotičnih pravljic: *»No nikoli nisem pomislila, da bi prebiralala pravljico na to temo pa mogoče spodbudila kakšen pogovor o tem. No, saj škoditi ne bi moglo«. In V7, ki je začela razmišljati, da ni nujno, da bi moral biti vzrok za prebiranje tovrstnih pravljic nujno vezan samo na neko dotično problemsko situacijo: »O ločitvi sem prebiralala recimo, ampak ni bilo nobenega posebnega razloga, o smrti pa čisto res ne. Tako da bom pregledala ta seznam in res mogoče pa vpeljala vsaj malo te teme. Saj zmeraj si mislmo, da ko je neka situacija že, pa misliš, da moreš potem nekaj na to temo. Ampak bi bilo bolje da že prej, predno pride do nečesa.«*

RV4: KAKŠNI SO, PO MNENJU VZGOJITELJIC, ODZIVI OTROK OB PREBIRANJU PRAVLJIC V SPLOŠNEM IN KAKŠNI SO ODZIVI NA PRAVLJICE, KI NA KAKRŠEN KOLI NAČIN ZAJEMAJO TEMO SMRTI IN ŽALOVANJA, V PRIMERU, DA JIH PREBIRAJO?

POMEN POGOVORA PO PREBRANI PRAVLJICI

Ob branju oziroma poslušanju literature je najpomembnejša komunikacija med otrokom in besedilom oziroma otrokov odziv na prebrano. Otrok neko posredovano besedilo sprejme in vedno interpretira na individualen, svojevrsten način. Pri tem pa je pomembno, da tisti, ki besedilo posreduje, otroka usmeri na tiste dele besedila, ki ustrezajo njegovemu emocionalnemu, socialnemu, jezikovnemu in kognitivnemu razvoju (Kordigel Aberšek, 2008).

Več vzgojiteljic poudarja pomen komunikacije in pogovora po prebranem in slišnem besedilu. V12 trdi, da je *»... pogovor po eni zgodbici še bolj pomemben, v smislu pozornosti otrok. Ker se šele na osnovi tega pogovora, potem otrokom utrne neka nova ideja ali pa ti drugače vidijo besedilo.«* V9 pa trdi, da je pogovor celo nujen *»... če hočem, da ima zgodba sploh kakšen globlji pomen, ta načrtovana ...«*. Vedno je vzgojitelj tisti, ki sledi otrokom in postavlja *»... vprašanja, namenjena v tisto smer, kamor želiš peljat pogovor, jih nekaj naučiti, ali pa od njih kaj izvedeti.«* (V4) na način, da ta niso pretežka in otrok lahko *»... doživi uspeh ...«* (V1). Pri tem pa za sodelujočega otroka niso pomembna samo njegova vprašanja in dileme, ampak, kot izpostavlja V10, dileme in vprašanja celotne skupine: *»Otroci velikokrat sami vodijo pogovor. Nekdo nekaj vpraša pa potem nekdo drugi že odgovori. To, da se otroci učijo en od drugega, se mi zdi res en dober način in včasih je tako, da moram zelo malo posegati.«* Pomen tovrstne komunikacije med otrokom in njegovimi vrstniki pa močno pozdravlja tudi Kordigel Aberšek (2008).

V3 in V7 govorita o vključenosti otrok že med procesom prebiranja neke pravljice in ne zgolj o pogovoru, ko se neka zgodba konča in *»... to jim je zelo všeč, da so vključeni kot del pravljice«*. V7 otroke velikokrat že po uvodu z vprašanjem: *»Kaj pa vi mislite?«* povpraša o tem, kaj se bo dogajalo v pravljici in jim da *»... možnost, da razpravljamo, da si sami izmislijo vsebino«*. V3 velikokrat naredi premor in jih vpraša: *»Kaj se je pa zdaj zgodilo?«, »... in oni potem razmišljajo, kaj bi lahko bilo. Pa še preden preberem do konca, včasih kakšen problem izpostavim, pa se pomenimo že kar vmes.«* Obe pa se velikokrat tudi ustavita pred koncem in *»... jih vprašam, kaj oni mislijo, da se bo zgodilo, kako se konča.«*, *»... ali pa vprašam, kaj mislite, kako so rešili ta problem?«* Po besedah obeh otroci zelo radi podajajo svoje ideje o tem, kako se zgodba konča, ali bi se morala končati in ko otrokom zmanjka idej, obe vzgojiteljici prebereta resničen konec, o katerem potem tudi razpravljajo: *»... potem, ko pa preberem konec, pa malo razmišljamo, če je to dober konec in če bi bila kakšna njihova ideja boljša.«* Matko Lukan (2007) takšno branje, ko odrasli med branjem otroka spodbuja k pogovoru, da ta sprašuje, razlaga in daje pobude tudi sam, imenuje skupno dialoško ali razgovorno branje. Številne zgodbe vabijo k dialogu med odraslim in otrokom, pogovor pa pogosto preseže meje zgodbe, kar je priložnost za bogato komunikacijo in jezikovni razvoj

otroka. Po Knaflič (2007) pa takšna konstantna dejavnost med branjem vzdržuje tudi otrokov interes za poslušanje.

V9 pa na drugi strani od otrok pričakuje tišino med tem, ko berejo pravljico in da so se navadili, da z vprašanji počakajo na konec neke zgodbe. Tudi po tem, ko z branjem zaključi, pogovora nikoli ne začne sama, ne postavlja nekih vprašanj, ampak čaka na odziv otrok: »... ne vprašam, če vam je bila pravljica všeč, ampak sem kar tiho, kar tiho in oni tudi in pol začnejo. 'Joj, ta je bil pa res poreden' ali pa 'joj, kako je imela ta lepo obleko.'« Po njenih izkušnjah otroci »potem premišlujejo o tem, v bistvu potrebujejo nekaj časa za premislek. In jaz jih pustim. In oni sami potem izbruhnejo v bistvu, kaj jim je bilo v redu in kaj ne, brez tega, da jih jaz sploh kaj vprašam.« Kordigel Aberšek (2008) po prebranem besedilu vedno celo predlaga trenutek tišine, ki da otroku možnost, da besedilo podoživi. Gre za trenutek, ko so otroci prevzeti, osupli, brez besed, ko se počutijo nemočne, a hkrati vzvišene in ko se vračajo nazaj v realni svet s tem, ko se ločujejo od literarne osebe, s katero so se identificirali.

O tem, da »če počakaš na odziv otrok in jim pustiš, da to podoživijo, vedno že sami začnejo« govori tudi V5, ki na osnovi odzivov otrok vidi, »... v katero smer jih vleče in kaj jih zanima.« Šele na osnovi tega potem obe sogovornici postavita morebitna dodatna vprašanja, ki spodbujata razmislek pri otrocih. Dobro pravljico je najprej dobro doživeti in se prepustiti, da se nas s svojim simbolnim jezikom dotakne na svoj način. Šele nato se lahko začnemo pogovarjati: si podelimo misli, čustva. Mlajši kot je otrok, bolj ga moramo voditi, ga spraševati in spodbujati k pripovedovanju o doživetem, mu slediti in ga usmerjati k razmišljanju (Matko Lukan, 2007).

Obe vzgojiteljici sta naravnani k čim manjšemu poseganju v skupino in učenju o nečem na način, da otroci razmišljajo in uvidijo sami, na osnovi debate, ki se ustvari med njimi. Nobena od njiju posebej ne razlaga vsebine, V5 pa izpostavi, da se ji še posebej »...zdi lepo, ko nekdo v skupini potem pove celotno sporočilo zgodbe, brez da jaz sploh kaj posredujem. Pa nekdo reče, da moramo pa biti prijazni do nekoga, če hočemo, da nam nekdo to vrača.« Na tej točki bi bilo smiselno omeniti še izjavo V10, ki pa poudarja da sama poleg tega, da vsebine ne razlaga, otrokom tudi ne podaja svojega mnenja in vrednostnih sodb o neki pravljici, saj »se mi zdi, da je ravno to čar pravljič. Neko bistveno sporočilo že dojamemo vsi nekako podobno. Še posebej potem, ko z otroki to analiziramo. Ampak jo pa tudi vsak malo po svoje razume, kar pa se mi tudi zdi prav. Tako, da nikoli ne učim otrok, da pa obstaja samo ena in edina prava razlaga. Že to, da otroci sploh razmišljajo o neki vsebini, je zelo veliko.« Z diskurzivnim analiziranjem ne moremo izluščiti vsega bogastva in globine, ki sta značilna za pravljice in pomena pravljič nikoli ne bi smeli razlagati. Vsiljivo je namreč, če otroku razlagamo njegove nezavedne misli, otrokovo doživljanje neke pravljice pa je lahko tudi drugačno od našega, s čimer ni nič narobe. Naše interpretacije, četudi so še tako pravilne, otroka prikrajšajo za občutek, da je bil samostojno kos težavni situaciji (Rutar, 2008). Po Matko Lukan (2007) pa se odrasli, ko bere ali pripoveduje, ne more izogniti svojim občutkom in razmišljanjem. Četudi tega ne pove na glas, vedno izžareva neki svoj odnos do dogajanja.

V8 pa omenja, da kakšno pravljico prebere tudi po večkrat (še naslednji dan), preden sploh načne pogovor: *»Nisem naravnana tako, da bi prebrala, potem pa zaprla in milijon vprašanj. Ne, dvakrat, trikrat preberemo, da se jim res vtisne, potem se pa kaj pogovarjamo ...«* Kot tudi ni njena praksa, da *»... bi se po vsaki pravljici pogovarjali pa delali analizo. Če otroci sami kaj vprašajo, potem odgovorim, drugače pa potem, ko jo večkrat preberemo, pa še to, kadar gre za temo, ki jo bi rada razdelala.«*

Velja omeniti še nekatera splošna vprašanja, ki so jih omenile vzgojiteljice, s katerimi lahko pri otroku spodbujamo razmišljanje o prebranem delu: *»Kaj se je dogajalo v zgodbi?«, »Kdo je nastopal v zgodbi?«* *»A je bil v zgodbi kakšen problem?«, »Ali se je problem rešil?«, »Kaj se je z nekim junakom dogajalo?«, »Kaj je neki junak doživljal?«, »Kako bi pa vi reagirali v tem primeru?«, »Kaj bi pa vi naredili drugače?«, »Ali bi konec pustili ali bi ga spremenili?«, »Ali ste se iz zgodbe kaj naučili?«*

Otrok združi v zgodbo resnične skrbi, strahove, razmišljanja, svoje izkušnje in fantazijo. Pravlјica v otroku vzbudi občutke in strahove ali pa zgolj okrepi tiste, ki so tam že bili. Otroka moramo zato peljati skozi pravljico in ob koncu narediti sklep, se pogovarjati o tem, kako smo jo doživeli, saj to daje otroku potrebno varnost. Pomembno je, da damo otroku čas, ki ga potrebuje, in da sledimo njegovi pripovedi, doživljanju, se na to osebno odzivamo in ga hkrati vabimo k iskanju rešitve (Rutar, 2008).

ŽELJA PO VEČKRATNEM PREBIRANJU ISTE PRAVLJICE

Večina vzgojiteljic izpostavlja željo otrok po večkratnem poslušanju iste, že slišane pravljice. Pri tem poudarjajo, da redko katero pravljico preberejo samo enkrat – že zaradi želje otrok, da pa obstajajo pravljice, ki še posebej vzbudijo interes v otrocih in te preberejo res velikokrat. V9 pravi: *»Smo morali brati to Rdečo kapico milijonkrat, pa Sapramiško ... Da si ti že tako nasičen, oni se pa ne naveličajo tega. In poslušat na CD-ju in brati jo in nastopat, niso se naveličali in to je trajalo 2 mesca ...«* Če je neka knjiga otroku zelo všeč in bo hotel, da jo naslednji in še naslednji dan ponovno preberemo, s tem ni nič narobe. Želja po vnovičnem branju namreč kaže, da je ta vzbudila njegov interes in da mu je res všeč. Knjigo bo ob vsakem novem branju tudi doživljal drugače. Ob prvem branju so ga morda bolj pritegnile ilustracije, ob drugem ga bo bolj zgodba itn. S knjigami, ki jih želi slišati večkrat, se otrok poveže in po navadi postanejo njegove najljubše knjige (Bucik, 2007).

Po izkušnjah V8 si otroci prvič ne zapomnijo zelo veliko oziroma po njenem mnenju: *»... včasih ne vejo čisto, za kaj se gre, večkrat ko prebereš, pa bolj znajo povedati, kaj se je dogajalo, pa kako je bilo.«* Otroci po besedah V7 tudi isto zgodbo v različnih obdobjih lahko različno razumejo: *»... smo jo brali po parih letih pa so jo spet drugače doživljali kakor takrat, ko so bili majhni.«* Pravlјice nam v različnih starostnih obdobjih in življenjskih okoliščinah razkrivajo različne pomene. Pravlјico bo vsak otrok seveda dojel po svoje – pri štirih letih jo bo razumel drugače kot pri šestih in spet čisto drugače pri desetih. Zato mu bo v vsakem obdobju drugače zanimiva (Matko Lukan, 2007).

V4 pravi, da iste pravljice na željo otrok vedno prebere že zato, »... ker jo vsakič slišijo, ne bom rekla drugače, ampak na novo. Odkrivajo neke podrobnosti, tudi zapomnijo si več in pa vsakič dodajo zgodbi kaj novega«. V5 pa zato, da jo bolj podoživijo: »... ker tisto prvič, ko jo poslušajo, ne veš, na kaj so osredotočeni. Večkrat kot jo prebereš, tudi bolj do bistva pridejo potem sami.« Po Rutar (2008) je včasih treba večkrat prebrati isto pravljico. Otrok jo doživlja vsakič znova in vsakič malo drugače. Šele po nekaj poslušanjih pravljice, in če je imel dovolj časa in priložnosti, da se z njo ukvarja, popolnoma izkoristi to, kar mu zgodba ponuja za razumevanje sebe, svojih stisk in lastnih izkušenj v svetu ter mu pomaga obvladovati probleme, ki ga mučijo.

V5 še nadaljuje: »Pa mogoče jim je tudi to všeč, da jo znajo predvidevat pa vedo, kaj se bo zgodilo.« Neprestano ponavljanje vzbuja tudi občutek varnosti. Otrok vnaprej ve, kaj se bo zgodilo in to napeto pričakuje, potem se res zgodi in sledi sprostitvev. Še posebej mlajši, predšolski otroci si velikokrat želijo poslušati isto zgodbo znova in znova, na enak način, celo v enakem položaju v isti intonaciji in z istimi kretnjami. Pri tem gre prav tako za doživljanje varnosti in potrebo po skupnem doživljanju prijetnih čustev ob poslušanju zgodbe (Matko Lukan, 2007). Želja po ponovnem poslušanju je pri majhnem otroku literarnoestetsko doživetje, ki izvira iz srečanja z znanim, kar pomeni, da se zdi otrokom pravljica ob drugem poslušanju lepša kot ob prvem in takrat, ko jo slišijo tretjič, še lepša (Kordigel Aberšek, 2008).

Če otrok ve, kako se bo pravljica nadaljevala, lahko pri tem otrok tudi dejavno sodeluje in pri tem zelo uživa (prav tam), na kar opozori tudi V9: »Vejo kot prvo, kaj se bo zgodilo in potem že sami na pol pripovedujejo. Niti več ne pripoveduješ samo ti, ampak tudi oni ...« in V11, ki poudari, da otroci »... zelo radi potem sami pripovedujejo. Fino se jim zdi in se počutijo pomembne, ker vejo in znajo sami povedati.« Med poslušanjem se otrok uči, da je pomembno: kaj se je zgodilo, kako se je zgodilo, komu se je zgodilo itn., ko pa pripoveduje sam, se uči urejati misli, izbirati med bistvenim in nebistvenim, presojati in predvidevati dogodke. Prav tako pa spoznava, da lahko zgodbo pove na različne načine, da on sam vpliva na potek in da lahko z nizanjem dogodkov stopnjuje privlačnost in napetost (Knaflič, 2007).

V1 omeni še, da otrok rad podoživlja nekaj, kar je strašno ali bodisi negativno, ker to doživlja iz neke distance: »Se mi zdi, da otrok čuti, ko je nekaj strašnega, kdo je tisti negativni pravljичni junak. Ampak nekako se pa tudi zaveda, da se to ne more v realnem življenju ta hip zgoditi, da bi volk prišel. In se mi zdi ta distanca, ki jo nekako čuti, da si zato vedno želi podoživljat tega negativnega junaka. Čeprav je napet, čuti strah, ampak ja, želi si jih kar v eno. In ponavljamo, tudi mesec, dva.«. To, da imajo otroci radi strašne pravljice, pa omenja tudi V7.

V2 poudarja, da pravljica s tematiko smrti pri tem nima nekakšnega posebnega vpliva in da ni nekega pravila za to, katere pravljice otroke privlačijo do te mere, da jih želijo slišati večkrat. V3, ki je pravljico s tematiko smrti prebirala v času, ko so otroci žalovali za vzgojiteljem, pa je poudarila, da je vedno dala na izbiro vsem: »... a bi še enkrat tisto o slončku ali bi kaj

drugega. Moraš spoštovati tudi njihove želje in potrebe, ker nekateri pa tudi niso hoteli preveč ...» in da je pravljico ponovno vedno prebirala zgolj tistim, ki so to željo tudi izrazili.

DRUGI ODZIVI OTROK OB PREBIRANJU PRAVLJIC

Skoraj vse vzgojiteljice opisujejo, da imajo otroci radi knjige in da relativno radi poslušajo raznovrstne pravljice. Pri tem poudarjajo, da odziva otrok nikoli ni mogoče predvideti – nekatere pravljice v otrocih pustijo večji vtis od drugih. Ni pa vse odvisno od izbora pravljice, ampak tudi od narave otroka in njegovega zanimanja. V1 govori o tem, da so v vrtcu vedno različni otroci: *»... zdaj ti že vidiš po nekem času. Že točno vidiš, kateri otrok bo poslušal in tudi, kaj ga bo zanimalo. So pa vedno otroci v skupini, ki jim pač ni do tega, pa potem od njih kdaj zahtevaš, da se prilagodijo skupini pa da morajo poslušati. Kdaj pa tudi ne, pa če ni nekaj zelo pomembnega, da počne kaj drugega. Samo ti so vedno v manjšini.»* Otroci se med seboj razlikujejo. Nekateri lahko poslušajo celo uro, nekateri pa le deset minut. Nekateri se med poskušanjem premikajo, se igrajo, na primer s svojo plišasto igračko, sprašujejo, razlagajo, drugi pa pozorno poslušajo do konca zgodbe (Matko Lukan, 2007).

V8 omenja, da je interes otroka nekoliko pogojen tudi s pogostnostjo branja v domačem okolju: *»Se mi zdi, da ja imajo radi ja. Se mi zdi, da se tudi zelo opaz, razlika pri tistih, ki tudi doma veliko berejo. Se mi zdi, da hitro opaziš no – neposlušen, nemiren otrok pa tisti, ki sam knjigo vzameš pa te takoj kar požira z očmi, ali pa tudi sami dajejo predloge, da bi brali.»* V zgodnjem otroštvu večina otrok rada poslušajo in uživa, ko jim kdo bere ali pripoveduje. Pri tem gre za skupno dejavnost, ki ustvarja občutek večje povezanosti. Ne smemo pa pozabiti, da je tudi kasnejša otrokova uspešnost branja in pisanja povezana s tem, koliko je bil otrok v predšolskem obdobju deležen branja, kakšne zglede je imel ter koliko je bil v stiku s knjigami in drugimi gradivi. Če otroku beremo vsak dan in če pri tem poskrbimo, da se počuti prijetno, mu privzgojimo potrebo po tovrstnem doživljanju. Gre v bistvu za ponavljanje, ki je ena temeljnih značilnosti človekovega delovanja in učenja (prav tam).

V3 poudarja, da včasih pravljica tudi ne zbudi nekega zanimanja in odziva v otrocih: *»Kakšno pa preberem pa niti ni odziva, pa potem pustim. Jaz pustim, da vidim, kako se oni odzovejo na neko pravljico. Pa kakšen dan so tut bolj tako, nemirni, pa jim ni za poslušati. Pa včasih tudi zamenjam pa pustim pravljico, pa raje kaj gibalnega, da dajo to ven.»*

O tem, da v skupini po končani pravljici *»... velikokrat ostane še nekaj časa tišina, kakor da otroci še malo razmišljajo, kaj se je dogajalo ...»*, govori V11. Kordigel Aberšek (2008) pojasnjuje, da če je bila motivacija dobra, če je bila napoved vzgojno-izobraževalnega cilja dovolj uspešna in če je bilo pripovedovanje/branje dovolj kakovostno, mora ob koncu recepcije nastati trenutek tišine. Trenutek, ko se otroci ločujejo od literarne osebe, s katero so se identificirali. Otroci namreč potrebujejo čas, da se vrnejo v učilnico in čas, da se doživetje usede in vtisi poglobijo. V ta trenutek pa vzgojitelj/učitelj ne bi smel takoj poseči. O tem podobno problematizira V5, ki pravi, da do odziva otrok vedno pride, če jim le pustimo čas, da se na prebrano odzovejo sami, podobno kot V9, ki pravi, da otroci *»izbruhnejo«* (kar že problematiziramo v poglavju Pomen pogovora o prebrani pravljici).

Podobno se spominja V3, ko govori o odzivih otrok po prebrani pravljici s tematiko smrti, ki so jo prebirali zaradi smrti vzgojitelja: *»... oni so se kar zamislili, kar odplavali v bistvu ...«* In ugotavlja, da po koncu prebiranja pravljice otroci sami niso imeli veliko posebnih vprašanj: *»Saj jih je kaj zanimalo, ampak nič zelo posebnega. Ali pa kaj več kot drugače. Ja, so kar razumeli, niso nič kaj spraševali Zakaj pa ne pride slonček nazaj ali pa kaj podobnega, na primer zakaj ga ne bo več. Ampak so razumeli, da odide, pomoje so prenesli na nek način.«* V2 pa govori o drugačni izkušnji. Ko so po spletu okoliščin prebirali pravljico s tematiko smrti, so imeli otroci kar precej vprašanj, spodbudila jih je tudi k razmišljanju o njihovih podobnih izkušnjah: *»... so že povedali, ja mi je pa dedi umrl. Pa potem je mogoče bilo malo več vprašanj, ki se niso navezovala toliko na samo pravljico. Na primer: 'Ampak kam pa gremo potem, ko umremo'.«* Izpostavlja tudi, da so otroci zelo lepo sprejeli pravljico in da meni, *»... da jih je malo bolj pritegnila tisto obdobje, ker je bilo malo drugačno dogajanje in ker se tako nekaj pomembnega zgodi.«*

V4, ki je večkrat med pogovorom govorila o lastnih čustvenih odzivih ob odpiranju te teme med otroci in pri kateri je že celoten pogovor izzval emocionalno reakcijo, govori še o lastnih odzivih na pravljico in o odzivu otrok na njen odziv. *»Mene solze oblijejo. Pa sem samo brala eno zgodbo in so me pustili. Potem pa so bili pogovori, zakaj, pa sem povedala, da me je zgodba spomnila in da sem jaz imela tudi babico, h kateri sem rada hodila na počitnice pa je zdaj ni več. Da je umrla. 'Zakaj je umrla?' Pač imela je že toliko let. To se zgodi, ne vemo, zakaj, da se zavedajo, da se nam vsem te stvari dogajajo ...«* Rutar (2008) pravi, da moramo pri branju pravljic hkrati ohranjati pozornost na lastni proces oziroma moramo prožno prehajati s pozornostjo navzven (k otroku) in navznoter (k sebi). Pravljica tudi v nas sproži odziv, ne le v poslušalcu, zato si lahko dovolimo biti tudi čustveni in osebni, kar pa lahko v nadaljevanju predstavlja tudi temo za pogovor.

POMEN POUSTVARJANJA PRAVLJIC

Nekaj vzgojiteljic navaja, da pravljice, ki jih obravnavajo z namenom načrtnega učenja o nečem, poleg pogovora nadgradijo še *»... z dramtizacijo ali pa nekim drugim umetnostnim izražanjem.«* Bolj se posvetijo tudi pravljicam, ki še posebej pritegnejo zanimanje otrok.

V4 poleg dramtizacije omenja tudi gibalno in plesno uprizorjanje ter risanje oziroma likovno umetnost. V7 dodaja še uporabo malih glasbenih instrumentov in lutk.

Zipes (2004) poudarja, da pri izobraževanju z uporabo metode pripovedovanja pravljic ni pomembna samo vloga pripovedovalca pravljic, ampak da sta za njeno učinkovitost pomembna tudi aktivno sodelovanje in vključenost otrok. Otroci se lahko preizkusijo v ponovnem pripovedovanju slišane zgodbe, improvizaciji, risanju ali pisanju (šolski otroci). Tak način izražanja sebe preko pripovedovanja zgodb je namreč pomembna spodbuda za njihovo osebno rast, saj preko teh načinov izražajo lastno mnenje in videnje nečesa slišane.

V3 pravi, da otroci radi *»... še nekaj dodatno ustvarjajo, še posebej na pravljice, ki jih res močno pritegnejo.«* in da ti drugi kreativni mediji otrokom omogočajo, da o neki zgodbi in

njenem sporočilu »... *spet drugače razmišljajo ali pa doživljajo ...*« Po branju lahko naredimo kratek premor za doživljanje. Nato pa lahko zgodbo odigramo ali pa naslikamo svoje doživljanje. Užitek otroka najbolj spodbudi k sodelovanju. Pri teh dejavnostih pa gre vselej za verbalno in neverbalno, zavedno, zavestno, načrtovano in nezavedno, intuitivno ali naključno komunikacijo (Matko Lukan, 2007). Avsec in Rode (2015) pa pravita, da otroci na ta način sprostijo napetost, ki so jo doživeli v zgodbi, vsebino pa lažje razumejo in jo povežejo s seboj.

RV5: KAKŠNE SO PRAVLJICE, KI PO MNENJU VZGOJITELJIC NAJBOLJ PRITEGNEJO OTROKOVO POZORNOST IN KAKŠNA BI MORALA BITI, PO MNENJU VZGOJITELJIC, PRAVLJICA NA TEMO SMRTI IN ŽALOVANJA?

POMEN PRIPOVEDOVANJA PRAVLJIC

Da pravljica razvije svoje tolažilne potenciale ter svoje simbolične in medčloveške pomene v vsej svoji razsežnosti, je pravljico treba pripovedovati in ne brati. Če jo že beremo, jo moramo brati s čustveno vživetostjo v zgodbo in otroka, s soobčutenjem tistega, kar mu neka zgodba lahko pomeni. Pripovedovanje prav tako dopušča več prilagodljivosti »bralcu« (Bettelheim, 1999). Večina sogovornic tako kot V4, ki pravi »... *se mi zdi, da je odvisno, kako jim je tudi posredovano ...*«, poudarja pomen pravilnega branja oziroma bolj pripovedovanja, nekaj pa jih izpostavlja, da je način pripovedovanja pravljice včasih celo pomembnejši in odločilen kot njena vsebina. V4 izpostavlja problem enoličnega branja: »*Prej bi rekla, da je bolj pomembno to, kako jim je zgodba predstavljena. Če ti bereš enolično, je lahko še tako zanimivo pa jih boš težko dobil, ker jih ne bo to tako pritegnilo, kot pa če res sebe daš v to. Zgodbo jim je treba res dobro predstaviti, da jih pritegneš.*« V3 pa podobno govori o pomenu vživetega in prostega pripovedovanja: »... *od tebe je odvisno pa tega, kako bereš, če boš bral dolgočasno, ne bo efekta. Brati vživeto. V bistvu je boljše, če ne bereš, ampak prosto govoriš. Včasih je kakšna bolj enostavna pravljica zelo izživeto povedana večji uspeh, kot misliš, da bo.*«

V2 bere frontalno, tako da otroci gledajo ilustracije, sama pa pripoveduje in pravi: »... *moram zgodbo dobro poznati*«. V10 opozarja na to, da pripovedovanje od vzgojitelja zahteva, »... *da zgodbo bolje pozna. Da jo vnaprej dobro razdela in da se kakšen del celo nauči na pamet,*« je pa prednost pripovedovanja osebni stik z otroki »... *in večji efekt, ki ga ima takšen način na otroke.*« Tudi V11 govori o prednostih »... *očesnega stika ...*,« ki ga pripovedovanje omogoča: »... *otroke imaš bolj pod kontrolo. Vidiš, kako spremljajo, če imajo še fokus. Vidiš, če moraš ti kaj spremeniti, jih spet pritegniti in tako.*« Če pravljico pripovedujemo (že skoraj) na pamet, lahko otroke opazujemo, spremljamo njihove odzive, opazujemo njihove reakcije, ustvarjamo z njimi očesni stik in govorimo neposredno njim. Gre za interaktivno dejavnost, v kateri otroški odzivi vplivajo na potek, stil in včasih celo na vsebino zgodbe (tako na primer lahko pripovedovalec zgodbo spremeni, če opazi upad interesa pri otrocih). Ob pripovedovanju

vidimo otroško čudenje in vznemirjenje in takšna dejavnost ima tudi poseben povezovalni učinek. Otroci nas sprejmejo za svojega in v njihovih očeh postanemo posebni (Rutar, 2008). Pripovedovanje namesto branja besedila pa zagovarja tudi Kordigel Aberšek (2008), ki pravi, da je živo pripovedovanje bolj sugestivno in omogoča več stika z otrokom.

To, ali bo zgodba prepričala poslušalca, je odvisno tudi od pripovedovalca in njegovega načina pripovedovanja. V1 govori o pomenu spreminjanja glasu: »... da se vidi meja med različnimi liki ...«, zdi pa se ji pomembna tudi glasnost branja: »... glasnost je tudi včasih pomembna. Ko se zgodi nekaj napetega ali pa ko otrok začuti, da se bo zgodilo nekaj pomembnega.« V5 pa poleg imitacije omenja še uporabo obrazne mimike, da »... morda celo nakažemo, kako se kakšen lik v zgodbi počuti in podobno – preko obrazne mimike. Žalost, čudenje in podobna čustva.« V12 govori še o občasni uporabi različnih naprstnih lutk. Po Alastair (2012) so najpomembnejši dejavniki pripovedovanja zgodb: kakovost glasu (glasnost, ton in kontrola glasu), kontrola gibanja med pripovedovanjem (smer, hitrost gibanja, nadzor nad gibanjem ...), prostor pripovedovanja ter uporaba lutk in drugih predmetov.

Pri tem V7 pomembno izpostavlja, da je pripovedovanje večšina, ki se je moreš navaditi in pravi: »... tudi vse moje sodelavke tega ne obvladajo recimo ...«, pri tem pa opozarja na pomen samoiniciativnega učenja. Na to opozarjata tudi Avsec in Rode (2015), ki poudarjata, da manjka organiziranih načinov pridobivanja bolj specializiranih znanj o pravljičah, njihovih učinkih in uporabi. Uporaba pravljič je namreč ustvarjalna kulturna dejavnost, za katero sta potrebna sposobnost uporabe različnih tehnik pripovedovanja in določen občutek za delo s pravljičami.

Ob pomenih pripovedovanja pa V7 in V5 izpostavita še pripovedovanje o lastnih izkušnjah oziroma način pripovedovanja »... kot da se je nekaj zgodilo meni.« V5 pravi, da je v zadnjih letih ugotovila, da imajo otroci »... zelo radi zgodbe iz tvojega življenja ...« in da sama na ta način velikokrat priredi tudi kakšne druge zgodbe: »... majhno priredim, da sem bila to jaz, ko sem bila majhna, ne vem tista, ki se je izgubila. In preko tega se otrok tudi nauči, starejši ane, zakaj moramo ime povedati, vedeti, kje živimo. Mislím, da jim je to dosti bolj blizu.«. Tudi po Matko Lukan (2007, str. 35) je za predšolskega otroka izkušnja, ko mu odrasli pripoveduje, zelo pomembna. Pri tem pa izpostavi tudi pripovedovanje o lastnih doživetjih, občutkih in spominih iz otroštva, iz katerih se otrok lahko veliko nauči: »kako je bilo, ko sem bila jaz majhna, kaj sem doživela, kako sem se počutila, kaj sem naredila, kaj se je zgodilo, ko sem nekaj ušpičil itn.« Pomembno pa je, da otrok ob tem običajno zelo uživa, sprašuje, dodaja svoje misli ali pove, kaj čuti tudi sam.

LASTNOSTI OTROKOM PRIVLAČNIH PRAVLJIČ

Kar nekaj vzgojiteljic omenja priljubljenost živalskih likov med otroki – tako v njihovi poosebljeni obliki (V9: »Zelo radi imajo te pravljičice, v katerih nastopajo živali in imajo te počlovečene lastnosti. Recimo medvedki, ki imajo družine, Mandi recimo, ki ima sestrico in svoje prijatelje.«, »... pa tudi takšne, ko žival govori s človekom, na primer kakšen kuža s

svojim lastnikom, pa mu pove, kako mora se obnašat na primer») kot tudi živali v obliki stranskih likov. Haramija (2012) opisuje, da se živali v pravljicah lahko pojavljajo v dveh oblikah. Kot živali, ki so aktivne v dogajanju in poleg živalskih združujejo in posedujejo še človeške lastnosti in značilnosti (da govorijo, razmišljajo, čutijo itn.) ali kot živali s prvotnimi živalskimi lastnostmi, ki se ne vključujejo toliko v pripovedni tok. Te so večinoma zastopane v obliki stranskih likov, medtem ko je značilnost prvih, da nastopajo v vlogi glavnega knjižnega lika.

V2 pravi, da otroci zelo radi poslušajo živalske pravljice, tudi zato, ker so z vidika ilustracij bolj zanimive, pri tem pa omenja, da se ji »... *zdi, da se včasih še bolj znajo poistovetiti z živaljo.*« Otroke po Visković (1996, v Haramija, 2015) od najzgodnejšega otroštva živali vznemirjajo in privlačijo in imajo z njimi poseben odnos. Tudi zato, ker so neodvisno od njihove starosti, kadar jih opazujemo z gledišča evolucije človeka, večni otroci. Po Kordigel Aberšek (2008) je otrok v predšolskem obdobju v obdobju naivnega pravljичnega obdobja, ki v povprečju traja nekako do sedmega leta starosti. V tem obdobju se otrok še vedno težko zanima za kaj drugega kot zase, zato v prvem delu tega obdobja najprej opaža tiste književne osebe, ki so otroci kot on sam. Zelo kmalu zatem pa je otrok zmožen zaznati tudi tiste književne osebe, ki mu po zunanosti niso toliko podobne, na primer živali, mu morajo pa biti za procese identifikacije podobne karakterno. Otrok lahko sledi miselnemu premiku personifikacije ter razume in doživi vlogo živali in predmetov v književnem svetu, ki je enaka tisti, ki bi ga lahko v besedilnem svetu doživeli ljudje.

Pri tem V2 še poudarja, da četudi gre za pravljice, v katerih nastopajo govoreče živali, kar je »... *drugače malo fantazijsko in čudno ...*«, so to kljub temu »... *zelo človeške pravljice ...*« in po njenem mnenju otroke vseeno bolj pritegne »... *neko realno dogajanje kakor pa te razne izmišljene dežele in drugi razni ekstremno izmišljeni junaki ...*« O tem, da realno napisane pravljice »... *z malo fantazijskega in tega pravljичnega vložka ...*« otroci dobro sprejemajo, govori tudi V10. Medtem ko V12 poudarja, da se ji zdi, da se sodobnejši avtorji danes čedalje bolj odločajo za bolj realen pristop k pisanju, še posebej, ko govorimo o tematikah, ki so za otroke težje razumljive (»... *na primer ločitev. Ni vse več tako zelo pravljичno napisano, ampak čedalje bolj tudi zelo realno.*«). Tudi Mlakar (2007) opaža porast resničnosti proze, ki odslikava družbeno stvarnost in resnično življenje otrok in mladostnikov, tudi v slikanici. Nekaj značilnih tem je: šola, prijateljstvo, sorojenci, strah itn. V ta sklop sodi tudi problemska slikanica, ki iskreno, brez dlake na jeziku sporoča, da otroški svet ni samo lepa zgodba o pridnih in poslušnih otrocih, ki živijo srečno zaviti v vato starševske ljubezni. Povedo, da je vsakdanjost lahko tudi trpka in boleča, da ljubimo, pa vendar tudi sovražimo, da sta del našega sveta tudi nasilje in zavračanje. Želi se približati resničnemu življenju v vseh njegovih razsežnostih brez tabujskih tem. Nekaj problemskih tem, ki se jih loteva: ločitev, vojna, spolna zloraba, invalidi, drugačnost, duševne bolezni, brezdomci, otroci s posebnimi potrebami, spolnost, priseljenci, smrt in nasilje.

V9 in V11 pa na drugi strani govorita ravno o priljubljenosti »... *domišljjsko bolj bogatih*« pravljic, kot so »... *na primer pravljice o vitezih in princesah, zmajih, raznih čarovnikih.*« V11 pri tem dodaja, da je zanimivo, da so zanimanja za določene teme in junake tudi nekako

generacijsko pogojena in pravi: *»... po mojih izkušnjah se mi zdi, da ima vsaka generacija neka posebna zanimanja ...«* in da na to vpliva tudi televizija in *»... te aktualne risanke, ki določajo, kaj je in. Eno obdobje je bil Frozen in potem so bile tudi druge princeske popularne in tako vsako generacijo nekaj.«* Dejstvo je, da so v zadnjem desetletju mediji doživeli velik razmah in postali sestavni del našega življenja in življenja naših otrok. Televizija je po priljubljenosti, pomembnosti in dosegljivosti še vedno na prvem mestu in otroci ob njej preživijo veliko svojega časa, več kot ob knjigah. Otrokom skoraj ne moremo preprečiti, da bi jo gledali, zavedati pa se moramo, da moramo odrasli v imenu otrok postati kritični do predvajane vsebine (Peštaj, 2007).

V9 izpostavi še, da moramo, ko govorimo o priljubljenih elementih različnih pravljic, nekoliko upoštevati tudi spol. Čeprav pravljice praviloma težko kategoriziramo samo kot *»... tipično dekliške in tipično fantovske ...«* pa po njenem mnenju *»... deklice resnično raje poslušajo take nežnejše, o kakšnih princeskah, punčkah ipd., medtem ko fantje bolj posegajo po pravljicah, kjer nastopajo kakšni zmaji, avti itn.«*

Kar se tiče likov, V7 izpostavi, da imajo otroci *»... radi takšne pravljice, ki so malo strašljive. Vidim, da tudi radi izbirajo take, kjer je nekdo strašen notri.«* V2 pa podobno govori o pravljicah, *»... kjer je noter nekdo zloben ali pa se dela konflikt, ki ga je treba razrešiti.«* Po Kordigel Aberšek (2008) ima otrok v tem predšolskem obdobju še precej težav pri zaznavanju in razumevanju karakterjev književnih oseb in lahko zaznava take osebe, ki so karakterizirane po zakonu polarizacije. To pomeni, da so književne osebe ali povsem dobre ali povsem slabe, s tem, da si morajo otroci v tem obdobju pri zaznavanju karakterja obvezno pomagati z osebo z ekstremno nasprotnim karakterjem, ki se mora v zgodbi pojaviti v relativno nazorni obliki (na primer dobroti proti zlobi, pridnosti proti lenobi itd.). Ko govorimo o likih, je po besedah V2 zanimivo dejstvo, da otroke pritegne *»Tisto nekaj drugačnega, kar izstopa. Nekaj, kar v zgodbi izstopa – ali je lik malo bolj poseben, nenavaden, ali pa da ima kakšno smešno lastnost. Humor – tudi to je nekaj, kar je otrokom všeč. To potem otroci dostikrat tudi najprej izpostavijo, ko se pogovarjamo.«* Otrok doživlja podrobnosti veliko intenzivneje kot odrasli. Posledica tega je, da si te podrobnosti zelo dobro zapomni, kar pa tudi pripomore k temu, da si zgodbo predstavlja bolj živo (Kordigel Aberšek, 2008).

Za konec velja omeniti še opažanja V1 in V3, da so otrokom všeč pravljice, v katerih je *»... veliko ponavljanja ...«* in *»... rimanega besedila ...«,* kar *»... gre otrokom lažje v ušesa in si potem, ko večkrat preberemo, tudi zapomnijo kakšne dele besedila in potem to ponavljajo.«* *»Lahko jih tudi navdihne na ta način, da se začnejo potem na ta način tudi igrati. Smo imeli eno zgodbo o medvedu, pa je bilo compa comp pa so se potem oni to igrali, pa plesali. Res veliko smo mi potem preko te pravljice ustvarjali.«* Kordigel Aberšek (2008) o ponavljanju v pravljicah govori kot o sredstvu, ki služi za vzpostavljanje ravnovesja in umirjanje dogajanja. Otrok sicer želi, da se vedno nekaj dogaja, vendar pa so njegove zmožnosti sprejemanja in predelovanja vtisov omejene.

POMEN ILUSTRACIJ

Pogosto se nam postavlja vprašanje, ali morajo biti knjige, ki jih otroku v predšolskem otroku beremo, tudi bogato ilustrirane. Raziskave so sicer res pokazale, da otroci najbolj pozorno poslušajo in sodelujejo pri branju knjig, ki so bogato in realistično ilustrirane (Bucik, 2007). Podobno ugotavlja kar nekaj sogovornic, ki podobno kot V2 pravijo: *»Na splošno ilustracije morajo še vedno biti, ker te otroke na koncu vedno najbolj pritegnejo. In pa ilustracije se mi zdi, da pripomorejo k začetni motivaciji. Saj pritegne seveda tudi zgodba, samo sprva so pa slike tiste, ki privabijo.«*

Tudi V8 pravi, da na žalost tako otroci kot tudi odrasli najprej posegamo po tistih pravljicah, ki nas vizualno bolj pritegnejo: *»Ja definitivno so za otroke bolj privlačne tiste, ki so vizualno bolj uau. Barve, slike. Ko gremo v knjižnico pa izbiramo, se otroci najprej zapičijo v tiste najbolj vizualno kričeče, tiste, ki izstopajo po barvah in po nekih zanimivih ilustracijah. To se mi zdi, da že nas odrasle bolj privlači, da velikokrat jemljemo nekaj, kar nas najprej vizualno privlači, šele potem vsebino pogledamo. Še posebej, če želimo nekaj na hitro izbrati, brez nekega jasnega cilja, kaj bi želeli.«* Pri tem pa tudi V5 problematizira dejstvo, da vizualno lepe ilustracije ne pomenijo nujno tudi kakovostnega gradiva: *»... velikokrat se zmotiš, če prej ne prebereš, o čem govori zgodba. Malo gledaš na ilustracije, ti je všeč, te pritegne pa potem vidiš, da tisto, kar je lepo za pogledati, ni nujno najboljše. Včasih je res kakšna knjiga s tako zelo lepimi ilustracijami, ampak na račun njene vsebine, brez nekega sporočila, napisana mimo otroškega jezika.«* Ilustracije so res tiste, ki pritegnejo otrokov interes, še posebej pri izbiri knjige v knjižnici. Otrok niti ne more biti pozoren na naslov ali njeno vsebino, saj ne zna brati. Pri izbiri ga vodi ilustracija, najpogosteje izbere tisto knjigo, kjer ga pritegne naslovnica, ker je bodisi privlačna in lepo narisana ali pa je na njej upodobljeno nekaj, kar otroka zanima tudi drugače (Bucik, 2007).

Nekaj vzgojiteljic omenja, da otrokom »berejo« tako, da otrokom med branjem kažejo ilustracije – da je knjiga obrnjena proti otrokom. Pri tem omenjajo opazovanje slik kot motivacijski element za poslušanje. Na drugi strani pa V10, V11 in V8 pripovedujejo o tem, da otrokom ne berejo vedno tako, da otroci opazujejo ilustracije, kar pomeni, da otroci *»... pa ne vidijo slik pa ravno tako poslušajo.«* Po Kociper (1996) bi se morali uporabiti ilustracij izogniti, saj otroke namreč odvrčajo od poslušanja. Napeto pričakujejo le dogodke, ki so predstavljeni na sliki, kar preusmeri njihovo domišljijo, da ne morejo povsem samostojno doživeti zgodbe. Po Bucik (2007) otroci z velikim interesom poslušajo tudi zgodbe in pravljice, ki imajo manj ilustracij, ali celo takšne brez njih, vendar pa pri tem poudarja vlogo bralca/pripovedovalca kot ključnega. Ta mora brati besedilo tako, da otroka pritegne tudi z glasom. Monotono branje daljšega besedila brez ilustracij bo namreč zanimivo le za redke otroke.

Kociper (1996) kot dodatni razlog, da ilustracije niso potrebne, navaja še, da ilustracije strašnih dogodkov lahko v večji meri izzovejo strah, medtem ko besede pri opisu dogodkov v pravljicah nikoli niso tako brutalne. Na to lahko naslonimo še izjavo V10, ki pravi: *»... se mi pa vsaka ilustracija tudi ne zdi primerna za predšolskega otroka. Tudi tukaj bi morali biti malo kritični pri izbiri pa malo presoditi, kakšne so slike. Ker včasih predvsem kakšen*

sodobni ilustrator tako riše, da je za kakšnega otroka kakšna ilustracija lahko res tudi strašna, še meni je pa ne bo otroku.»

DRUGI POMEMBNI ELEMENTI PRI IZBORU USTREZNE PRAVLJICE

Kot smo že opisali, vzgojiteljice uporabljajo pravljice tudi za načrtno učenje o neki določeni temi. Takrat vzgojiteljice pravljice izbirajo na točno določeno vsebino, z namenom, da bi se otroci, ali pa tudi en sam otrok, o tem nekaj naučili. Poleg tega vzgojiteljice pravljice v vrtcu prebirajo tudi v namene sprostitve – bodisi pred počitkom za umiritev ali kar tako. V teh primerih pravljice izberejo na osnovi lastnih preferenc (*»Včasih kakšno slučajno odkrijem, ker imam tudi sama otroke. Pa rečem, o ta je tako lepa pa jo potem tudi uporabim pri delu.«*, *»... jaz grem velikokrat v knjižnico in potem kar nabere ...«*) ali na osnovi preferenc otrok (*»... če otroci o čem posebej govorijo, kakšnih likih ali pa o neki temi, potem poiščem, ker vem, da jih bo pritegnilo.«*). Večina vzgojiteljic da možnost izbire tudi v roke otrok (*»Lahko gremo pa tudi skupaj v knjižnico pa jim damo možnost, da vsak izbere eno knjigo in potem počasi to beremo vsak dan eno.«*, *»... ali pa prinesejo od doma velikokrat.«*), medtem ko je nekaj pravljic otrokom v bralnih koticah konstantno na voljo. Te vzgojiteljice tudi redno menjavajo.

Vzgojiteljice v večini preberejo pravljico same, preden to posredujejo otrokom in se na osnovi vsebine odločijo o njeni primernosti. V1 pravi: *»Ampak glejte, kakšne pravljice enostavno niso primerne. Tako da jaz pregledam vsebino in ker poznaš pestrost otrok, izbereš tisto, kar se ti zdi smiselno.«* V3 govori o tem, da je vzgojiteljica do vsebine najlažje kritična prav sama, saj sama tudi najbolje pozna skupino in otroke: *»... ni mi všeč, da mi kdo kaj preveč svetuje, ker jaz še najbolje vem, kako zahtevne morajo biti knjige za moje otroke. Ker se mi je tudi že zgodilo, da mi je knjižničarka predlagala kakšno pa sem rekla, joj to je prezahtevno, jih bom izgubila na sredi že.«* O tem, da je starost otrok eden ključnih kriterijev pri izbiri ustrezne literature, govorijo praktično vse vzgojiteljice – s starostjo naj bi se večala tako vsebinska zahtevnost kot tudi dolžina pravljic (*»Ko so mlajši, so primerne krajše pa bolj slikanice, za starejše pa morajo biti že zahtevnejše, bolj pestre, pa lahko tudi že daljše.«*). Pri tem nekaj vzgojiteljic omenja starost pet let, ko naj bi že lahko posegali po zahtevnejših pravljicah. Po Kordigel in Jamnik (1999) je otrok glede na jezikovni razvoj in glede na razvoj fantazijske sposobnosti zrel za poslušanje pravljic šele po četrtem letu. Nujno je, da lahko otrok spremlja pripovedni lok kot celoto, če naj se njegova pozornost preveč ne ustavlja na posameznih motivih. V5 omenja, da čeprav s starostjo dolžina pravljic lahko narašča, moramo vedeti, da kljub vsemu govorimo o predšolskem otroku in da vsebina vseeno *»... ne sme bit predolga. Čeprav to je težko določiti, 20 strani z ilustracijami je že kar dovolj.«* Iskanje »prave« knjige je težko, vendar pa se pri izbiri velja potruditi. Strokovnjaki namreč ugotavljajo, da pri knjigi, ki je za otroka prevelik izziv, nastopi zaskrbljenost, če je izziv premajhen, pa nastopi dolgočasje. Ko vzgojiteljice izbirajo knjige, bi morale upoštevati tudi ta vidik – da različno izkušeni poslušalci potrebujejo različno zahtevne knjige. Razumevanje besedila je procesiranje informacij, kjer je ključno, da otrok besedilo posluša in mu sledi. Do razumevanja ne more priti, če otrok ne more slediti besedilu, ker na primer ne razume cele vrste preveč abstraktnih besed. Pri tem je treba opozoriti tudi na prelahko besedilo, ki mu

otroci nočejo slediti, ker se jim zdi dolgočasno ali pa je, kot pojasnijo sami, »preetročje« oziroma »za majhne otroke« (Bucik, 2007). Ne smemo pa pozabiti, da so si isto stari otroci različni po tem, kako zahtevnim besedilom lahko sledijo. Četudi otroci ne razumejo pomena prav vsake besede, lahko razumejo zgodbo ali pesem kot celoto (Matko Lukan, 2007).

V5, kar se tiče vsebine, preferira še, »... da je osrednje dogajanje jasno vidno. Ni dobro, da se dogaja veliko nečesa, da potem otrok ne zna izločiti bistva, pa tudi da ni preveč nastopajočih oseb.« Njenemu mnenju se podobno pridružuje V11, ki pravi: »Preveč razvlečene zgodbe, ki kar ne dosežejo vrhunca, se mi zdi, da ne motivirajo otrok v poslušanje, saj zgubijo fokus.« Otrok v predšolskem obdobju, ko je v naivno pravljичnem recepcijskem obdobju, še težko sledi strnjenemu dogajanju. Lahko pa sledi sosledju doživljajev glavne književne osebe. Praviloma se lahko otrok čustveno osredotoči le na dogodek, o katerem trenutno teče beseda, na vse, kar se je zgodilo poprej in kar se utegne zgoditi, pa misli le toliko, da lahko sledi sosledju doživljajev glavne književne osebe. Otrok tako lahko zaznava posamezne motive, ki so razporejeni tako, da eden za drugim kronološko pripovedujejo o tem, kaj se je zgodilo glavni književni osebi, vzročno-posledične povezanosti med pravljичnimi motivi pa še ne more zaznati (Kordigel Aberšek, 2008).

Sogovornice poleg pomena dobrih ilustracij izpostavljajo še pomen izbire pravljic s pozitivno vsebino, prav tako pa pri izbiri preferirajo pravljice s srečnim koncem.

Tudi po Avsec in Rode (2015) je izbira ustrezne pravljice pomembna. Najprej je pri izbiri treba upoštevati otrokovo starost, potem pa premisliti tudi, kaj se želi s pravljico doseči. Vsaka pravljica namreč ni primerna, na osnovi njune raziskave pa so po mnenju socialnih delavk zaželeni lastnosti pravljice: dobra likovna opremljenost, srečen konec, vsebovanje določenega sporočila ter poznavanje oziroma priljubljenost pravljice pri otrocih.

V1 pri tem pomembno opozarja, da kljub razmisleku ob izbiri ustrezne pravljice ni nikoli nekega pravila in zagotovila, da jo bodo otroci sprejeli na način, kot si zamišljamo sami: »... tebi kot vzgojitelju se zdi smiselna ali pa jo preneseš v novo situacijo, ker si jo pred leti posredoval eni drugi skupini otrok. Pa si misliš, zdaj bom pa to, ker je bilo takrat zelo v redu, pa ni tako. Kar nekaterim otrokom ustreza, drugim recimo sploh ne. Ne vem, zakaj. Mi imamo predstavo, da bo to v redu, ampak ne, otroci imajo svoje razmišljanje, svoj pogled na to, kaj bodo sprejeli in kaj ne.«

V10 omenja, da več časa za izbor pravljice porabi: »... ko iščem pravljico, s katero gasim požare v skupini (smeh). Na primer, da hočem otrokom približati, da je treba posojati stvari, da ni lepo, da se tepemo in kregamo. Za takšne teme, ko bi otroke rada nekaj pomembnega naučila oziroma jim približala neke pozitivne lastnosti preko pravljice.« Vsaka pravljica ne ustreza vsakomur in ob vsakem času moramo zato izbrati pravljico, ki je primerna tako otrokovi starosti kot problematiki. Resnica pravljice je resnica otrokove domišljije, ne pa običajne vzročnosti in posledičnosti. Pomembno je, da se otrok lahko identificira z junaki, prepozna, da ima z njimi enako življenjsko zgodbo (projicira čustva, fantazije, sanje, želje,

dvoje potrebe itd.) ter prek odziva in katarze dobi uvid v lastno življenjsko situacijo na racionalni ravni in možnost njenega spreminjanja po zgledu pravljice (Rutar, 2008).

Kar se tiče izbora ustrezno napisanih pravljic s tematiko smrti, pa jih nekaj omenja smiselnost priporočilnega seznama oziroma »... kakšen takšen prispevek, kjer bi bil skupek izbran.« V2 pravi, da to ne bi bilo slabo samo v primeru izbora, ko se vzgojitelj z neko problemsko situacijo dejansko sooča v skupini, ampak: »... ker se lažje orientiraš in potem izhajaš in se tudi lotiš česa, česar se mogoče drugače sam od sebe ne bi. Tudi malo prisila.« Po Corr (2004), ki se je temeljiteje lotil raziskovanja ameriške literature na temo smrti, je pri izboru ustrezne pravljice s tovrstno tematiko treba imeti v mislih: da vsako delo za otroke, ki se dotika te teme, nima veliko ponuditi in ne odpira vprašanj na ključne probleme z žalovanjem, s katerimi se otroci lahko soočijo. Nekatera dela namreč nimajo dovolj jasne vsebine, česar pa se moramo pri izbiri dobro zavedati.

LASTNOSTI POTENCIALNE PRAVLJICE S TEMATIKO SMRTI

Sogovornice so v intervjuju odgovarjale na vprašanja, ki so se nanašala tudi na razmišljanje o tem, kako bi morala biti po njihovem mnenju napisana pravljica s tematiko smrti, da bi bila znotraj vrtčevskega prostora čim bolj uporabna in bi vzbudila pozitiven odziv v otrocih.

Zanimivo je, da večina vzgojiteljic govori o »... človeški pravljici z nekim realnim dogajanjem.« Četudi v poglavju Lastnosti otrokom privlačnih pravljic ugotavljamo, da otroke v pravljicah močno privlačijo živalski liki, pa vzgojiteljice navajajo, da »... mogoče, ker se gre za tako težko temo, se vseeno lažje vživijo, če nastopajo dejanski ljudje.« in jo po mnenju V6: »... mogoče, ker gre za tako težko temo, tudi lažje prenesejo na realno življenje.« Pri tem kot glavnega protagonista navajajo kar dečka oziroma deklico njihove starosti. Kordigel Aberšek (2008) govori o identifikaciji kot o zelo pomembni recepcijski zmožnosti. Preko identifikacije s književno osebo se bralec poveže z besedilom, podoživlja književno dogajanje in se na besedilo čustveno odzove. V tej starosti otrok kot vrata za identifikacijo uporabi podobnost med seboj in neko književno osebo. Najlažje se identificira s tako književno osebo, ki mu je podobna po zunanosti in po obnašanju ter je predstavljena kot tip in ne kot individualni lik, saj otroku to ponuja ugotovitev: »jaz sem tudi skoraj tak, saj govori skoraj o meni«. Otrok se lahko identificira s književno osebo:

- Če gre za glavno književno osebo, ki je otrok.
- Če gre za odraslo osebo, ki se obnaša kot otrok, torej otročje, naivno.
- Če gre za odraslo osebo, katere čustvovanje, razmišljanje in hotenje so nezreli.
- Če gre za osebo, ki deluje instinktivno.
- Če gre za osebo, ki bega sem in tja.
- Če gre za osebo, ki deluje pod vplivom čustvene motivacije.
- Če gre za osebo, ki deluje pod vplivom kakšne avtoritete – skratka, če gre za osebo, ki jo otroci dojemajo kot sebi enako (prav tam, str. 56–57).

Na drugi strani pa samo dve vzgojiteljici govorita o tem, da bi v takšni pravljici uporabili živalske like. V9 govori o »... živalski družini ... ki bi se ji to zgodilo. Po mojem mnenju ljudi

ne bi uporabla, ne vem pa, zakaj ne,« medtem ko V7 govori, da človeških likov ne bi uporabila »... zaradi distance, ki jo na ta način malo izpostavimo. Da pa mogoče otrok vseeno malo iz distance to gleda, da ne projicira to na svojo družino, da ne bi to v njemu vzbudilo straha, da se bo to pa tudi njemu zgodilo.« Po Berns (2004) moramo tudi pri izbiri ustrezne pravlјice s tematiko smrti paziti, da ne poudarjamo in ne dajemo spet preveč poudarka na podobnosti med karakterjem v zgodbi in karakterjem otroka, ki zgodbo posluša.

V11 o podobni distanci govori tudi v povezavi s temo oziroma tipom smrtnega dogodka: »... malo je rizično ane. Po eni strani bi radi čim bolj realno predstavili, po drugi pa moramo tudi paziti, da ni prekruto. Še posebej, če govorimo o uporabi pravlјice v namen spoznavanja te teme. Jaz v tem primeru ne bi govorila ravno o smrti najbližjih, se mi zdi to malo dvorezni meč.« V3 se zdi, da primanjkuje predvsem tematsko različnih pravlјic in da je sama, ko je iskala primerno, naletela predvsem na tip: »... kjer pri teh pravlјicah je večinoma, da dedek umre ali pa neka bolna oseba. Take pravlјice za primer, ko pa umre 25-letni fant, je pa ni ...« V5 pa v navezavi na to pravi, da se ji to kljub vsemu ne zdi tako ustrezno, ker: »... saj smrt povezujemo s starostjo in na takšen način je otrokom mogoče lažje predstaviti smrt. Ampak s tem mu pa lahko spet damo misliti, da umirajo samo starejši ljudje, kar pa spet ni res ne.« Podobno opozarja Haramija (2004), da čeprav takšna literatura vpliva tolažilno, otrokom, ki jim te pravlјice berejo kot del vsakdana, lahko nudi tudi lažen in stereotipen namig, da je smrt nekaj, kar se zgodi le starejšim ljudem. Kljub temu, kar prikazujejo tudi rezultati lastnega diplomskega dela (Černe, 2017), pa v slovenskem prostoru obstaja največ literature ravno na temo smrti starih staršev. Sledi ji tema smrti starša in knjige z označbo »drugo«, ki o temi govorijo v splošnem ali skozi zgodbo razlagajo minljivost in smrt kot nekaj, kar je del življenja.

V3 izpostavlja, da večina teh smrtnih pravlјic starost povezuje z boleznijo: »... seveda pa ni nujno, da neka bolezen, ki seveda nikol ni pričakovana, ampak je pa za starost bolj značilna, ne more doleteti nekoga mlajšega ane..« in govori o tem, da bi sama v takšni pravlјici izpostavila temo smrti kot del nekega nepričakovanega dogodka. O tej temi pa govori tudi kar nekaj drugih sogovornic. V2 pravi, da je otroke »... bolj težko pa neznanu jih je pripraviti na te nenadne izgube. Na primer poškodba ali pa prometna nesreča ipd. Na hitre in nenadne.« V10 pa povzame, da bi morala pravlјica s tematiko smrti nositi sporočilo: »Da se nam vsem to lahko zgodi. Vsi lahko narobe prečkamo cesto pa se zgodi nesreča na primer, vsi lahko močno zbolimo in ni nekega pravila. Da možnost, da se nam vsem lahko kaj zgodi, vedno obstaja.« Tudi če povzamemo po Simonič (2006), so izgube, ki se zgodijo nepričakovano, za vse vpletene težje dojemljive, saj se vpleteni niso imeli časa pripraviti na izgubo, tudi umrli se ni poslovil. Proces poslavljanja kot tak pa je pomembna faza, ki vpliva na lažjo sprijaznitev s smrtjo. Skozi lastno raziskavo slovenske literature na temo smrti in žalovanja sem posredno prišla do ugotovitve, da v slovenskem prostoru literature, ki bi obravnavala smrt v primeru nesreč oziroma t. i. težjih travmatskih dogodkov, ki na neki način težje prizadenejo otroka in jih je tudi težje razložiti, v resnici primanjkuje (Černe, 2017).

Veliko vzgojiteljic bi v pravlјico s tematiko smrti umestilo možne otroške reakcije na neljubi dogodek in dalo poudarek na opis različnih, včasih celo nasprotujočih čustvenih stanj. V10 se

zdi prav, da se pokaže otrokova reakcija na smrt: *»...to, kako jo sprejme. Lahko se odločimo, da bo to zelo burno in takoj, lahko pa tudi na ta način, da otrok to v sebi drži. Ker pa saj otroci v večini primerov ne reagirajo zelo burno.«* V8 govori o tem, da se ji zdi pomembno, da se v pravljici poleg žalosti: *»... za katero se mi zdi, da jo otroci itak nekako znajo povezati s smrtjo ...«,* omeni oziroma opiše tudi še kakšno drugo čustveno stanje: *»... lahko bi se omenilo, da je otrok jezen na nekoga, ker je umrl, ali pa ta psihosomatika, ki se kaže, da otroka boli glava, trebuh lahko ...«.* Bauer (2014) skozi raziskavo ameriške literature ugotavlja, da otroška literatura s tematiko smrti dobro opisuje emocionalne reakcije otrok na smrtni dogodek in da je žalost omenjena kot najpogostejša emocija. Tovrstna literatura zajema predvsem opis naslednjih reakcij in čustvenih stanj: težave s spanjem, nočne more, pogrešanje mrtve osebe, osamljenost, izguba apetita, bolečine v trebuhu, strah, skrb o tem, kako se bo spremenilo življenje, strah pred smrtjo, jeza, želja po 'biti sam', želja po 'biti z ljubljenimi'. Čeprav so krivda, depresija, antisocialno vedenje in težave v vrtcu/šoli tudi odzivi, ki jih velikokrat zasledimo pri otrocih, pa jih v tovrstni literaturi redkeje najdemo. V5 poudarja, da mora otroka tovrstna literatura pomirjati na način: *»Da je vse to, kar dela in se počuti, okej ...«,* prav tako pa ga mora učiti, *»... da eni tako, drugi pa drugače dojemamo in reagiramo ...«* v takšnih situacijah. Tudi po Berns (2004) bi moral otrok skozi literaturo na temo smrti in žalovanja dojeti dejstvo, da se ljudje s smrtjo različno spopadamo. Nekateri otroci novico o smrti sprejmejo z jokom, nekateri se odzovejo s smehom, spet drugi z jezo. Pri tem izpostavlja pomen odrasle osebe, ki otroku poda zagotovilo, da ne obstaja pravilen in napačen način obvladovanja nastale situacije.

V9 bi v takšno zgodbo umestila tudi *»... nekega zaupnika, osebo, kateri se otrok zaupa in ji pove, kako se počuti, nekoga, komur se potoži,«* medtem ko bi V2 za takšnega zaupnika postavila kar lik vzgojitelja/-ice, *»... ker je to za njih nekakšna opora.«* Poleg pomena osebe, ki ji otrok lahko zaupa svoje skrbi in občutja, pa V9 navaja še, da se ji zdi pomembno, da otrok skozi zgodbo *»... dobi občutek, da je o svojih čustvih pomembno govoriti. Da je težko, ampak ko enkrat povemo, je tudi lažje ...«.* Kar se tiče čustev in njihovih izražanj, je dobro omeniti še izjavo V12, ki se ji zdi pomembno, da v takšni pravljici kljub vsemu *»... niso opisani zdaj pa vsi možni odzivi, ampak da so ti, ki so, tako opisani, da jih nek otrok razume ...«* Po Kordigel Aberšek (2008) otroci v predšolskem obdobju lahko zaznavajo motive za ravnanje književnih oseb, če odločilne premike v književnem dogajanju sprožajo močna čustva. Vendar pa lahko zaznajo le zelo močno izražena čustva in skozi položaje, v katerih posamezna čustva pridejo do izraza. Prek opisa otroci ne morejo zaznavati emocionalnih doživetij književnih oseb. Tako na primer ne razumejo: *»deklica je bila žalostna,«* razumejo pa: *»deklica je jokala,«* saj to ustreza načinu otrokovega doživljanja. Otrok dojame le tisto, kar vidi, ne razume motiva, upošteva samo zunanje učinke.

Po Corr (2004) otroška literatura na temo smrti in žalovanja lahko otrokom ponuja lekcije, ki so značilne za vsa živa bitja. Čeprav morajo biti takšne knjige preproste – napisane v jeziku in na način, ki je blizu otroku, nikakor ne smejo biti preproste in skope v informacijah in lekcijah, ki jih nudijo. Nekaj vzgojiteljic poudarja pomen realnih opisov in opise o prenehanju življenjskih funkcij, podobno kot poudarjajo pomen realne komunikacije, ko vstopamo na polje pogovora z otroki o pereči temi. Podobno kot pri odgovarjanju na vprašanja V10 na

primer izpostavlja izogibanje uporabi abstraktnih opisov, »... da ne piše v zgodbi, da je zaspala. Tako kot mi ne smemo odgovarjati na takšen način.« V11 pa bi se izognila »religijskim opisom«, kot na primer »... je šel na nebo, na zvezde, od kjer nas gleda ipd.« Bauer (2014) pa skozi svojo raziskavo opaza ravno to, da veliko ameriških knjig na to temo smrti ne opisuje kot del naravnega biološkega procesa, ampak so te spiritualno oziroma religijsko orientirane. Berns (2004) pa uči o uporabi ustrezne terminologije v takšnih pravljičah. Ta mora biti preprosta in iskrena, v njej pa naj bi bile omenjene vsaj besede: umrl, smrt, žalost in pogreb. Medtem ko bi se morali izogibati evfemizmom, kot je na primer primerjanje smrti s spanjem.

V6 je edina, ki bi vključila razlago o tem, kaj se s človekom dogaja po smrti in razlago o pokopu in pogrebu: »... kje je zdaj ta oseba, ker to jih pač zanima. Ker njih zanima fizično, kje je in nekateri starši zdaj že jemljejo otroke s seboj na pogreb in vidijo, da gre v jamico. Jih zanima ta fizični postopek in ta razlaga.«

Simonič (2006) govori o pomenu pogreba kot rituala, preko katerega izguba dobi neko formo. Preživeli na ta način spoznajo izgubo in lahko žalujejo, tako da se od umrlega lahko simbolično pomaknejo naprej – končati odnos in iti naprej v življenje.

V12 govori še o pomenu ohranjanja lepih spominov in o opominjanju otrok skozi pravljičo, »... da spomini za vedno ostanejo z nami, tudi če osebe več ni ...« Podobno izpostavlja tudi V6, ki pravi, da otroci radi obujajo spomine, preko teh pa lahko otrok spozna, da življenje teče dalje: »Da otrok dojame, da se tudi brez te osebe še vedno lahko določene stvari počne in da gre življenje naprej. Seveda na drugačen način ... Banalen primer – če je otrok hodil na sprehod, na hrib z dedijem kar naprej, da gre zdaj pa lahko tudi z nekom drugim. Ampak da to, kar je blo, pa njuno pa ostane samo njuno. Na primer, da sta s seboj vzela vedno eno in isto stvar, da sta imela palice na primer ... Da ta nek detajl ostane v spomin na tistega, da ohranjamo spomin. Pa saj smo tudi odrasli tako ane, nekaj se enostavno ne da nadomestiti in niti ne smemo poskušati tiste detajle spremeniti.« O tem, da bi moralo biti glavno sporočilo oziroma konec tovrstne pravljiče takšen, pa govorita tudi V3: »... dati otrokom neko sporočilo, da gre žal življenje naprej in da mora iti, čeprav brez te osebe.« in V12: »... da življenje živi živijo naprej, da morajo in da nekoč je vseeno spet lepo, čeprav mislimo, da nikoli več ne bo ...« O podobnem sporočilu, ki pomirja otroke, pa govori tudi Bauer (2014): »Težko se je posloviti od nekoga, ki ga imaš rad, ampak je pomembno tudi vedeti, da žalost nikoli ne traja večno.«

7 ZGODBA: MANJA Z ZELENIMI OČMI

Ob upoštevanju predstavljenih rezultatov, pridobljenih skozi raziskavo in drugih teoretičnih spoznanj sem nato oblikovala didaktični pripomoček zgodba Manja z zelenimi očmi. V nadaljevanju je najprej predstavljena celotna zgodba, nato pa jo s hkratno razlago še podrobneje utemeljujem.

MANJA Z ZELENIMI OČMI

TO JE ZGODBA O MANJI. MANJA JE STARA 5 LET. IMA LEPE ZELENE OČI IN SE VEDNO ZELO VELIKO SMEJI. MANJA ŽIVI V MAJHNI BELI HIŠI Z VELIKIM TRAVNIKOM. MANJA ZELO RADA HODI V VRTEC, ZELO RADA IMA RDEČO BARVO, BOROVNICEVE PALAČINKE IN SVOJEGA PSA ČOHCA. V VRTCU IMA MANJA VELIKO PRIJATELJEV, A ČOHEC JE NJEN NAJBOLJŠI PRIJATELJ. ZELO RADA HODI Z NJIM NA POTEV IN ZELO RADA SE Z NJIM IGRA SKRIVALNICE. ČOHEC IMA ODLIČEN SMRČEK, VEDNO IZVOHA, KAM SE MANJA SKRIJE. ČOHEC ZA VRATOM NOSI OVRATNICO Z MAJHNIM ZVONČKOM, NA KATEREM JE NAPISANO NJEGOVO IME. MANJA GA ZATO VEDNO SLIŠI, KAKO BLIZU JE, ŠE PREDEN JO TA NAJDE V NJENEM SKRIVALIŠČU. VENDAR SE MANJA VSEENO PRETVARJA, DA ČOHCA NE SLIŠI. VŠEČ JI JE, KAKO VESELO MAHA Z REPOM, SEM IN TJA, KO JO NAJDE.

V PONEDELJEK JE KOT VEDNO, PO MANJO V VRTEC PRIŠEL OČKA. BIL JE BOLJ TIH KOT PO NAVADI. KO STA PRIŠLA DOMOV, ČOHEC NI PRITEKEL K MANJI, KOT JE TO NAREDIL VEDNO, KO JE PRIŠLA DOMOV. V KUHINJI JE STALA MAMA. MANJA JE OPAZILA, DA IMA RDEČE OČI IN SLUTILA JE, DA NEKAJ NI PRAV. MAMA JE MANJI RAZLOŽILA, DA SE JE ZGODILO NEKAJ HUDEGA – ČOHEC JE IMEL NESREČO. NA ŽALOST GA JE ZBIL AVTO IN ZATO JE UMRL. MAMA JE JOKALA. ZELO ZELO JE JOKALA. TAKO KOT JE MANJA ŠE NI VIDELA JOKATI. OČE JE V OBJEMU TOLAŽIL MAMO, MANJA PA JE ZMEDENO OPAZOVALA, KAJ SE DOGAJA. PRED SPANJEM JE MANJA VPRAŠALA MAMO, KDAJ BO ČOHEC PRIŠEL NAZAJ. MAMA JE OBJELA MANJO IN JI POVEDALA, DA KO JE NEKDO MRTEV, TA NA ŽALOST NIKOLI VEČ NE PRIDE NAZAJ.

NASLEDNJE JUTRO SO VSI OSTALI DOMA, ČOHCA BODO POKOPALI – TAKO KOT SO POKOPALI SOSEDO TONČKO, KO JE UMRLA. OČKA JE MANJI RAZLOŽIL, DA SE LJUDI POKOPLJE NA POKOPALIŠČU, TAM, KAMOR SE HODI PRIŽIGAT SVEČKE. KER PSI NIMAJO POKOPALIŠČA, BODO ČOHCA POKOPALI NA VRTU. ČOHCEVO TELO JE ZDAJ V KRSTI. NA KRSTI JE NARISANA TAČKA, PODOBNA KOT JO JE V KUHINJI VEČKRAT ODTISNIL ČOHEC, KADAR JE BIL UMAZAN. KRSTA JE ZELO PODOBNA VELIKEMU LEPEMU LESENEMU ZABOJU. KRSTO SO ZAKOPALI V ZEMLJO, NA TISTI KUP ZEMLJE PA POLOŽILI VELIKO ROŽ. TUDI, KADAR UMRE ČLOVEK, SE GA LAHKO POKOPLJE V KRSTI. TISTA KRSTA NIMA NARISANE TAČKE. OČKA JE REKEL, DA ČOHEC V KRSTI NE DIHA VEČ. DA SE

NE PREMICA, DA NI VEČ LAČEN IN ŽEJEN. DA NE BO VEČ TEKEL IN MAHAL Z REPKOM.

MANJA SE ZDAJ NE SMEJE VEČ. NE MORE SPATI, KER IMA ZELO GRDE SANJE. PRAVI, DA JO BOLI TREBUH IN NOČE JESTI BOROVNIČEVIIH PALAČINK, ČEPRAV JIH MAMA NAREDI VSAKO JUTRO ZA ZAJTRK. ZJUTRAJ SE DERE NA MAMO, DA NOČE V VRTEC. KO PRIDE V VRTEC, SE TAM PREPIRA S PRIJATELJI. NOČE SE IGRATI IN VELIKO SEDI V KOTU. VZGOJITELJICA MAJA JO HOČE RAZVEDRITI, A NE POMAGA. VSAKIČ, KO SE MANJA VRNE DOMOV, TIHO UPA, DA JO BO PRED VRATI PRIČAKAL ČOHEC. A TO SE NIKOLI NE ZGODI.

V PETEK JE SONČNO VREME IN VZGOJITELJICA PREDLAGA IGRO SKRIVALNIC. MANJA REČE, DA SO SKRIVALNICE NAJBOLJ NEUMNA IGRA NA SVETU IN SE SKRIJE POD MIZO. KO DRUGI OTROCI ODIDEJO VEN, VZGOJITELJICA TIHO PRISTOPI DO MANJE IN JO VPRAŠA, ZAKAJ SE NOČE IGRATI. TAKRAT MANJA ZAČNE ZELO MOČNO JOKATI. TAKO MOČNO, KOT JE JOKALA MAMA, KO JI JE SPOROČILA NOVICO. VZGOJITELJICI POVE, DA SE SKRIVALNICE IGRA S ČOHCEM, NJEGA PA NI TUKAJ, DA BI SE IGRAL Z NJO. PA DA JE JEZNA NA ČOHCA, KER GA NI VEČ IN DA JE JEZNA NA MOŠKEGA, KI JE ČOHCA POVOZIL. VZGOJITELJICA MANJO MOČNO OBJAME, JI POVE, DA JE LAHKO JEZNA IN PRIPOMNI, DA ČOHEC ZAGOTOVO NE BI BIL UŽALJEN, ČE BI SE SKRIVALNICE IGRALA TUDI Z DRUGIMI PRIJATELJI.

MANJA SPOZNA, DA SE POČUTI BOLJE, KADAR GOVORI O TEM, KAKO SE POČUTI. DOMA Z MAMO POGLEDATA FOTOGRAFIJE, NA KATERIH JE ČOHEC ŠE ČISTO MAJHEN, PA ČOHEC Z VSO DRUŽINO IN ČOHEC Z MANJO, KI SE ŠIROKO SMEJI. MAMA PRIPOVEDUJE MANJI, KAJ VSE JE ČOHEC UŠPIČIL IN OBEMA TIHO TEČEJO SOLZE. KO POGLEDATA ZADNJO, MAMA IZ ŽEPA POVLEČE SVETLEČO OGRILICO. MANJI SE ZASVETIJO OČI, KO NA NJEJ ZAGLEDA VISEČI ZVONČEK, KI GA JE ČOHEC VČASIH NOSIL NA SVOJI OVRATNICI. MAMA PRAVI, DA BO OGRILICA MANJO VEDNO SPOMINJALA NA ČOHCA. POVE JI, DA TUDI ONA JOKA, KER JE ZELO ZELO ŽALOSTNA, AMPAK DA BO PRIŠEL DAN, KO SE BO POČUTILA BOLJE. PRAVI, DA BO MANJI LAŽJE, KER JO BO ZVOK ZVONČKA VEDNO SPOMINJAL NA LEPE TRENUTKE, KI STA JIH S ČOHCEM DOŽIVELA SKUPAJ. MANJA MOČNO STRESE ZVONČEK. ZDAJ NI VEČ TOLIKO ŽALOSTNA, TUDI JEZA POČASI IZGINJA. LAČNA JE, ZATO PROSI MAMO, DA JI PRIPRAVI NJENE NAJLJUBŠE BOROVNIČEVE PALAČINKE.

7.1. INTERPRETACIJA ZGODBE

Zgodba je bila napisana na osnovi rezultatov, dobljenih preko intervjuja z vzgojiteljicami. V zgodbi so uporabljeni elementi idej in razmišljanja iz poglavja Lastnosti potencialne pravljice s tematiko smrti, upoštevane so tudi druge splošne izkušnje vzgojiteljic, tako s temo kot z uporabo pravljic, opisanih v celotnem poglavju Rezultati in interpretacija, ter teoretična

izhodišča, predstavljena v začetku. Besedilo zgodbe je realistično in doživljajsko napisano v otroku preprosto razumljivem jeziku. Zgodba se dogaja v realnem času in prostoru, njen glavni lik je predšolski otrok – natančneje deklita z imenom Manja. Glavna tema zgodbe je tema smrti in žalovanja, medtem ko glavno sporočilo otroku zapoveduje: »Smrt je del našega življenja. Smrt lahko v nas zbuđi različna slaba občutja, če o njih govorimo, pa se počutimo bolje.« V nadaljevanju je zgodba v namen interpretacije in razlage, glede na dogajanje, smiselno razdeljena v posamezno oštevilčene enote.

1. TO JE ZGODBA O MANJI. MANJA JE STARA 5 LET. IMA LEPE ZELENE OČI IN SE VEDNO ZELO VELIKO SMEJI. MANJA ŽIVI V MAJHNI BELI HIŠI Z VELIKIM TRAVNIKOM. MANJA ZELO RADA HODI V VRTEC, ZELO RADA IMA RDEČO BARVO, BOROVIČEVE PALAČINKE IN SVOJEGA PSA ČOHCA. V VRTCU IMA MANJA VELIKO PRIJATELJEV, A ČOHEC JE NJEN NAJBOLJŠI PRIJATELJ. ZELO RADA HODI Z NJIM NA POTEPI IN ZELO RADA SE Z NJIM IGRA SKRIVALNICE. ČOHEC IMA ODLIČEN SMRČEK, VEDNO IZVOHA, KAM SE MANJA SKRIJE. ČOHEC ZA VRATOM NOSI OVRATNICO Z MAJHNIM ZVONČKOM, NA KATEREM JE NAPISANO NJEGOVO IME. MANJA GA ZATO VEDNO SLIŠI, KAKO BLIZU JE, ŠE PREDEN JO TA NAJDE V NJENEM SKRIVALIŠČU. VENDAR SE MANJA VSEENO PRETVARJA, DA ČOHCA NE SLIŠI. VŠEČ JI JE, KAKO VESELO MAHA Z REPOM, SEM IN TJA, KO JO NAJDE.

V prvem uvodnem delu so bralcu/poslušalcu (v nadaljevanju otrok) predstavljeni osrednji prostor, kraj in čas dogajanja. Konkretni opisi otroka opominjajo na realnost situacije, podobnosti pa omogočijo otroku, da dogajanje projicira na lastno življenje. Za glavnega junaka smo, zaradi mnenja večine vzgojiteljic, uporabili lik predšolskega otroka: deklita Manjo. Manja je opisana s preprostimi besedami – otrok preko njenega opisa dobi uvid o pozitivni naravnosti deklite, spozna tudi, kaj ima Manja rada. Pri tem je velikokrat uporabljena beseda »zelo«, saj kot pravi Dyregrov (2001), predšolski otrok slabše opiše svoja čustva kot starejši. Če nam želi sporočiti, da je žalosten, za opis občutja velikokrat ponovi pridevnik, kot na primer »zelo, zelo sem žalosten«. V uvodnem delu otrok spozna Čohca in odnos med njim in Manjo. Otrok preko opisa lahko začuti njuno povezanost in spozna, kako zelo rada ga ima Manja (... a Čohec je njen najboljši prijatelj.). V uvodnem delu je opisano, kako se Manja in Čohec rada igrata skrivalnice.

2. V PONEDELJEK JE KOT VEDNO, PO MANJO V VRTEC PRIŠEL OČKA. BIL JE BOLJ TIH KOT PO NAVADI. KO STA PRIŠLA DOMOV, ČOHEC NI PRITEKEL K MANJI, KOT JE TO NAREDIL VEDNO, KO JE PRIŠLA DOMOV. V KUHINJI JE STALA MAMA. MANJA JE OPAZILA, DA IMA RDEČE OČI IN SLUTILA JE, DA NEKAJ NI PRAV. MAMA JE MANJI RAZLOŽILA, DA SE JE ZGODILO NEKAJ HUDEGA – ČOHEC JE IMEL NESREČO. NA ŽALOST GA JE ZBIL AVTO IN ZATO JE UMRL. MAMA JE JOKALA. ZELO ZELO JE JOKALA. TAKO KOT JE MANJA ŠE NI VIDELA JOKATI. OČE JE V OBJEMU TOLAŽIL MAMO, MANJA PA JE ZMEDENO OPAZOVALA, KAJ SE DOGAJA. PRED SPANJEM JE MANJA VPRAŠALA MAMO,

KDAJ BO ČOHEC PRIŠEL NAZAJ. MAMA JE OBJELA MANJO IN JI POVEDALA, DA KO JE NEKDO MRTEV, TA NA ŽALOST NIKOLI VEČ NE PRIDE NAZAJ.

V drugem delu Manja izve za nesrečni dogodek, da je Čohec umrl v nesreči. Osrednja tema je torej smrt hišnega ljubljénčka in smrt zaradi nesreče oziroma nepredvidljivega dogodka. Kar nekaj vzgojiteljic skozi razmišljanja o potencialni pravljici s tematiko smrti za otroke navaja pripravo otrok na smrt kot nekaj nenadnega in nepričakovanega. Bujišić (2005) pravi, da je za otroka način smrti zelo pomemben in da tako kot odrasli lažje sprejemajo smrt, ki je pričakovana. Pri tem nekatere vzgojiteljice opozarjajo na morebiten negativen vpliv pravljice, ki bi ga lahko imela na otroka v primeru opisa izgube otroku najbližnjih oseb, kot je mama ali oče (in če izključimo pravljice s tematiko smrti starih staršev), zato je kot tovrsten lik izbran hišni ljubljénček Čohec. Sodeč po rezultatih raziskave obstoječe otroške literature s tematiko smrti na Slovenskem (Černe, 2017), ki kaže na večjo zastopanost knjig s temo smrti starih staršev in z zastopanostjo teme izgube hišnega ljubljénčka (s šestimi naslovi) šele na četrtem mestu (od sedmih), pa je takšen izbor tudi toliko bolj smiseln. Smrt hišnega ljubljénčka je, kot pravi Hofer (2012), poleg smrti starega starša otrokovo prvo srečanje s smrtjo. Otroku izgubi živo bitje, ki mu je bilo blizu, s katerim se je igral, mu zaupal skrivnosti itn. Zato moramo tudi žalovanje za umrlim hišnim ljubljénčkom obravnavati resno in spoštljivo, saj je lahko to prav tako intenzivno, kot če bi umrla ljubljena oseba.

Otroka na dogajanje pripravi že prvih nekaj uvodnih stavkov, ki nakazujejo na preobrat v zgodbi (očka je bil bolj tih, Čohec ni pritekkel, mama je imela rdeče oči). Nato mama Manji sporoči tragično novico. Po resnici, kratko in jedrnato. Hofer (2012) poudarja, da moramo ustvariti ozračje odprtosti in bližine, potem pa otroku razložiti, da se je zgodilo nekaj žalostnega ali hudega (»Mama je Manji razložila, da se je zgodilo nekaj hudega.«). Otroku jasno razložimo, kaj se je zgodilo in kaj je povzročilo smrt, saj mu z jasno razlago prihranimo, da bi se zanjo čutil krivega.

Poudarek v tem delu je tudi na čustvenem odzivu mame. Stanje mame je opisano s konkretnim dejanjem (»je jokala«), saj otroci, kot že omenjeno, po Kordigel Aberšek (2008) emocionalnih doživetij ne morejo zaznati zgolj prek opisov (na primer »Mama je bila žalostna,« zato ne bi bilo ustrezno.) Intenzivnost čustvovanja je poudarjena z besedama »zelo« in »močno«. Mama na tej točki Manji predstavlja zgled, saj svojih čustev pred njo ne skriva, ampak jih aktivno izživlja in pokaže jok kot normalen odziv. Otroci se namreč, tudi kot pravi Simonič (2006), najlažje učijo z zgledom, zato je dobro, da jim pokažemo tudi našo žalost. Oče ima tukaj vlogo tolažnika. Tudi on Manji predstavlja zgled – da bo mami stal ob strani, ko ji je težko.

Stavek: »Manja pa je zmedeno opazovala, kaj se dogaja.« opozori na to, da se otroci lahko na tovrstne novice odzovejo drugače kot odrasli in da velikokrat niti ne razumejo, kaj se dogaja, ko se nekaj tako hudega zgodi. Kot pravi Dodič (2014), je novica za otroka lahko velik šok in se nanjo niti ne bo odzval. Reakcija lahko pride čez čas, pojavi pa se lahko tudi zanikanje. Na to opozori tudi Manjino vprašanje, kdaj bo Čohec prišel nazaj, ki ga zastavi mami pred

spanjem. Kot da Manja ne bi razumela, da je Čohec umrl. Mama nato sočutno razloži Manji, da ko nekdo umre, se nikoli več ne vrne. Miller (2000) smrt ljubljenska vidi kot priložnost, na kateri lahko otroku pojasnimo proces umiranja in smrti ter mu povemo, da se zato tudi njegova žival ne bo več vrnila. Po Kübler-Ross (1996) je Manja v fazi Zanikanja, ko iz začetnega šoka, nezavedno zanika, da se je kaj pripetilo. Pri zanikanju gre za obrambni mehanizem, ki nam omogoča omiliti situacijo.

3. NASLEDNJE JUTRO SO VSI OSTALI DOMA, ČOHCA BODO POKOPALI – TAKO KOT SO POKOPALI SOSEDO TONČKO, KO JE UMRLA. OČKA JE MANJI RAZLOŽIL, DA SE LJUDI POKOPLJE NA POKOPALIŠČU, TAM, KAMOR SE HODI PRIŽIGAT SVEČKE. KER PSI NIMAJO POKOPALIŠČA, BODO ČOHCA POKOPALI NA VRTU. ČOHCEVO TELO JE ZDAJ V KRSTI. NA KRSTI JE NARISANA TAČKA, PODOBNA, KOT JO JE V KUHINJI VEČKRAT ODTISNIL ČOHEC, KADAR JE BIL UMAZAN. KRSTA JE ZELO PODOBNA VELIKEMU LEPEMU LESENEMU ZABOJU. KRSTO SO ZAKOPALI V ZEMLJO, NA TISTI KUP ZEMLJE PA POLOŽILI VELIKO ROŽ. TUDI, KADAR UMRE ČLOVEK, SE GA LAHKO POKOPLJE V KRSTI. TISTA KRSTA NIMA NARISANE TAČKE. OČKA JE REKEL, DA ČOHEC V KRSTI NE DIHA VEČ. DA SE NE PREMKA, DA NI VEČ LAČEN IN ŽEJEN. DA NE BO VEČ TEKEL IN MAHAL Z REPKOM.

Tretji del opisuje Čohcev pogreb. To, da so vsi ostali doma, otroku poslušalcu/bralcu ponovno nakazuje, da se bo dogajalo nekaj drugačnega in pomembnejšega od običajnih opravkov. Otrok izve, da bo družina Čohcu priredila pogreb. Hofer (2012) govori o tem, da bo otrok lažje sprejel smrt, če bo imel možnosti sodelovati pri pogrebu, ki poleg tega tudi spodbudi otrokovo žalovanje. Pri tem zgodba vseskozi vleče vzporednico in dogodke projicira na podobnost ritualov, ko umre človek («... Tako kot so pokopali sosedo Tončko, ko je umrla»). Manji očka prav tako razloži, da se z ljudmi po smrti ravna podobno, kot bodo oni storili s Čohcem. S tem zgodba otroku razloži splošno dogajanje o tem, kaj se dogaja, ko nekdo umre, tudi človek. Po opravljenih intervjujih vzgojiteljic je videti, da otroke zanima, kaj se dogaja z nekom, ko umre, V6 pa celo izpostavlja, da bi takšno razlago umestila tudi v zgodbo. Stavek «... na pokopališču, tam, kamor se hodi prižigat svečke.» otroku ponudi bolj jasno predstavo o tem, kje je pokopališče, saj otroci po besedah V4 radi prižigajo sveče in si to ob prazniku 1. novembra še posebej dobro zapomnijo. Otroku so v nadaljevanju predstavljene informacije o tem, kaj se dogaja s telesom, ko žival/človek umre. Gre za realne informacije brez detajlov ter preprost in neposreden jezik, ki ga poudarja tudi velika večina vzgojiteljic. Otrok se nauči, kaj je krsta. Očka prav tako govori o prekinitvi nekaterih osnovnih življenjskih funkcij telesa, s čimer se odmaknemo od abstraktnih razlag, ki jih večina avtorjev problematizira, ko vstopamo na polje smrtnega in otrok.

4. MANJA SE ZDAJ NE SMEJE VEČ. NE MORE SPATI, KER IMA ZELO GRDE SANJE. PRAVI, DA JO BOLI TREBUH IN NOČE JESTI BOROVNIČEVIIH PALAČINK, ČEPRAV JIH MAMA NAREDI VSAKO JUTRO ZA ZAJTRK. ZJUTRAJ SE DERE NA MAMO, DA NOČE V VRTEC. KO PRIDE V VRTEC, SE TAM PREPIRA S PRIJATELJI. NOČE SE IGRATI IN VELIKO SEDI V KOTU. VZGOJITELJICA MAJA JO HOČE RAZVEDRITI,

A NE POMAGA. VSAKIČ, KO SE MANJA VRNE DOMOV, TIHO UPA, DA JO BO PRED VRATI PRIČAKAL ČOHEC. A TO SE NIKOLI NE ZGODI.

V četrtem delu je opisano Manjino spopadanje z novo nastalo situacijo, njene reakcije, občutja in čustva. O tem, da bi v takšno pravljico umestile različne možne reakcije na neljubi dogodek in dale poudarek na opis različnih čustvenih stanj, govori večina vzgojiteljic. Čeprav je žalost omenjena v večini tovrstnih pravljic, pa je na tej točki ne omenjamo. Osredotočamo se na druga čustvena stanja in reakcije, saj čustva žalosti lahko pridejo tudi z zakasnitvijo. Če upoštevamo faze žalovanja, po Kübler-Ross (1996) lahko govorimo, da je Manja trenutno v tretji fazi jeze, ker izguba pomeni frustracijo, ki se lahko izraža na zunanji svet ali pa je obrnjena proti sebi. Omenjeni odstavek je kontrast začetnemu odstavku, v katerem je Manja opisana kot vesela deklica, ki ima rada veliko stvari, medtem ko v tem odstavku Manja spremeni svojo veselo in razigrano podobo. Smrt nanjo podzavestno vpliva v obliki grdih sanj in psihosomatskih telesnih težav (boli jo trebuh). Kako zelo dogodek vpliva nanjo, je otroku predstavljeno tudi s stavkom: »... noče jesti borovničevih palačink ...«, saj je to na začetku predstavljeno kot nekaj, kar ima Manja zelo rada. Enako je z vrtcem – tja noče hoditi, čeprav je to prej rada počela. Manja spremeni obnašanje do svoje družine in prijateljev v vrtcu. Manja je jezna in z njimi se zelo veliko prepira. Upoštevani so znaki žalovanja pri otrocih, ki jih v teoretičnem delu opisuje več različnih avtorjev (Dyregrov, 2001; Mikuš-Kos in Slodnjak, 2000; Hofer, 2012; Bujišič, 2005 ...), ki se strinjajo, da se reakcije poleg vidnega vpliva na čustveni ravni kažejo tudi na telesni, vedenjski in socialni ravni. Dyregrov (2001) opozarja, da so pri predšolskem otroku nočne more nekaj običajnega, prav tako kot izguba interesa za igro, svojo žalost pa velikokrat zamaskirajo skozi izpade jeze. »Vzgojiteljica Maja jo hoče razvedriti, a ne pomaga.« opozarja na dejstvo, da bi, tako kot pravi Dodič (2016), odrasli otroka želeli večkrat na vsak način razvedriti, ker težko gledamo otroka, ki je žalosten. Medtem ko je bolje, da mu samo prisluhnimo, saj na ta način ne prekinjamo procesa žalovanja. Manja prav tako še vedno upa, da bo Čohec prišel nazaj, kar nakazuje na to, da Manja še vedno ni povsem dojela, da se Čohec nikoli več ne bo vrnil.

5. V PETEK JE SONČNO VREME IN VZGOJITELJICA PREDLAGA IGRO SKRIVALNIC. MANJA REČE, DA SO SKRIVALNICE NAJBOLJ NEUMNA IGRA NA SVETU IN SE SKRIJE POD MIZO. KO DRUGI OTROCI ODIDEJO VEN, VZGOJITELJICA TIHO PRISTOPI DO MANJE IN JO VPRAŠA, ZAKAJ SE NOČE IGRATI. TAKRAT MANJA ZAČNE ZELO MOČNO JOKATI. TAKO MOČNO, KOT JE JOKALA MAMA, KO JI JE SPOROČILA NOVICO. VZGOJITELJICI POVE, DA SE SKRIVALNICE IGRA S ČOHCEM, NJEGA PA NI TUKAJ, DA BI SE IGRAL Z NJO. PA DA JE JEZNA NA ČOHCA, KER GA NI VEČ IN DA JE JEZNA NA MOŠKEGA, KI JE ČOHCA POVOZIL. VZGOJITELJICA MANJO MOČNO OBJAME, JI POVE, DA JE LAHKO JEZNA IN PRIPOMNI, DA ČOHEC ZAGOTOVO NE BI BIL UŽALJEN, ČE BI SE SKRIVALNICE IGRALA TUDI Z DRUGIMI PRIJATELJI.

Pomen skrivalnic je opisan v prvem odstavku, ko otrok izve, da so skrivalnice igra, ki se jo Manja in Čohec zelo rada igrata skupaj. Na tej točki pa skrivalnice za Manjo predstavljajo trigger oziroma boleč spomin, ki izzove Manjo k razmišljanju oziroma dojetanju tega, da se

Čohec čisto zares ne bo vrnil. Zaradi tega Manja tako burno reagira na vzgojiteljčin predlog in se iz kljubovanja skriva pod mizo. Manja skrivalnice dojema kot skupno aktivnost, ki je rezervirana zgolj za njiju s Čohcem in podzavestno jo skrbi, da bi s tem, ko bi se skrivalnice igrala z nekom drugim, oskrunila spomin na Čohca. Tudi Dodič (2014) poudarja, da otrok lahko do neke umrle osebe čuti prav posebno, zato preživele osebe ne morejo nadomestiti nekoga, s komer je imel otrok poseben odnos. Podobno kot V3 opisuje deklenco, ki ni dovolila, da jo vzgojiteljica kliče z vzdevkom, ki ga je zanjo izbral pokojni vzgojitelj, ter kot v poglavju Lastnosti potencialne pravljice s tematiko smrti V12 opisuje pomen trenutkov, ki jih ne bi smeli poskušati nadomestiti. To seveda ne pomeni, da se deklica ne bo nikoli več igrala skrivalnic, samo da je v tem trenutku to zanjo pretežko, ker jo spominja na Čohca. Ko skupina otrok odide ven, vzgojiteljica sama pristopi do Manje. Tukaj je poleg Manjinih staršev predstavljena še vzgojiteljica, ki poleg staršev igra vlogo zaupnika in tolažnika. Takšen lik predlagajo tudi vzgojiteljice same. Ko jo vzgojiteljica vpraša, kaj je narobe, Manja »končno« izbruhne. Po Kübler-Ross (1996) zdaj govorimo o fazi žalosti, ko se človek sooči s svojo bolečino in spozna, da je izguba resnična. Manja se zave, da Čohca, s katerim bi se lahko igrala skrivalnice, ni več. Manja tukaj prvič joka (situacija je ponovno poudarjena z besedama »zelo« in »močno«). Prav tako je poudarjena podobnost Manjine reakcije z mamino reakcijo, kar otroka uči, da imamo ljudje lahko zelo različen tempo žalovanja, pri tem pa poudarja, da nas žalost kljub temu enkrat doleti. Medtem ko v četrtem odstavku govorimo o Manjinih dejanskih odzivih, vedenju in reakcijah, v tem odstavku opisujemo notranja čustvena stanja, ki so glavni razlog za spremenjeno vedenje deklice Manje. Čeprav je malo verjetno, da bi otrok na takšen način ubesedil čustva, pa je to v zgodbi poudarjeno, zaradi otrokove lažje predstavljalivosti. Jok pomeni, da je Manja žalostna. Manja pa vzgojiteljici tudi pove, da je v resnici jezna na Čohca, ker je odšel, a je jezna tudi na povzročitelja nesreče, ki je kriv, da Čohca ni več. To, da vzgojiteljica Manjo močno objame, kaže na pomen ljubečega odnosa med njima. Vzgojiteljica, tako kot pravi Dodič (2014), Manji zagotovi, da je to, kar čuti, v redu in da ni nekega pravila pri tem, kako se mora človek ob smrti nekoga počutiti. Poslušanje ima v procesu žalovanja eno izmed pomembnejših vlog – otroku je treba dopustiti, da neprekinjeno govori o smrti in izraža svoja čustva. Ključna je bližina in zadošča tudi tišina. Vzgojiteljica pa v Manjinem odklanjanju igre zazna še izražanje skrbi nad tem, da bi bil Čohec morda jezen, ker bi Manja normalno nadaljevala svoje življenje naprej brez njega. Vzgojiteljica Manjo pomiri.

6. MANJA SPOZNA, DA SE POČUTI BOLJE, KADAR GOVORI O TEM, KAKO SE POČUTI. DOMA Z MAMO POGLEDATA FOTOGRAFIJE, NA KATERIH JE ČOHEC ŠE ČISTO MAJHEN, PA ČOHEC Z VSO DRUŽINO IN ČOHEC Z MANJO, KI SE ŠIROKO SMEJI. MAMA PRIPOVEDUJE MANJI, KAJ VSE JE ČOHEC UŠPIČIL IN OBEMA TIHO TEČEJO SOLZE. KO POGLEDATA ZADNJO, MAMA IZ ŽEPA POVLEČE SVETLEČO OGRILICO. MANJI SE ZASVETIJO OČI, KO NA NJEJ ZAGLEDA VISEČI ZVONČEK, KI GA JE ČOHEC VČASIH NOSIL NA SVOJI OVRATNICI. MAMA PRAVI, DA BO OGRILICA MANJO VEDNO SPOMINJALA NA ČOHCA. POVE JI, DA TUDI ONA JOKA, KER JE ZELO ZELO ŽALOSTNA, AMPAK DA BO PRIŠEL DAN, KO SE BO POČUTILA BOLJE. PRAVI, DA BO MANJI LAŽJE, KER JO BO ZVOK ZVONČKA VEDNO SPOMINJAL NA LEPE TRENUTKE, KI STA JIH S ČOHCEM DOŽIVELA

SKUPAJ. MANJA MOČNO STRESE ZVONČEK. ZDAJ NI VEČ TOLIKO ŽALOSTNA, TUDI JEZA POČASI IZGINJA. LAČNA JE, ZATO PROSI MAMO, DA JI PRIPRAVI NJENE NAJLJUBŠE BOROVIČNE PALAČINKE.

V sklepnem delu se Manja zave, da se počuti bolje, ko govori o tem, kako se počuti, kar uči otroka o tem, da je bolje, če o svojih občutjih spregovorimo, kakršna koli že so. Doma potem Manja skupaj z mamo gleda fotografije Čohca in obuja spomine nanj. Tudi nekaj vzgojiteljic poudarja pomen pogovora o preteklih dogodkih z umrlim in obujanje lepih spominov nanj. Borucky idr. (2004), Dodič (2016) in Dyregrov (2001) vsi podobno razlagajo, da spominjanje veselih in žalostnih trenutkov o preminuli osebi otroku pomaga v procesu žalovanja. Otroku tak pogovor pomaga dojeti, da čeprav umrlega ni več, bo vedno del njegovega spomina, ljubezen do te osebe pa vedno del njega. Ob tem, ko se pogovarjata, obe prosto izražata čustvo žalosti z jokom. Manji mama v spomin na Čohca podari ogrlico z obeskom, ki ga je včasih za vratom nosil Čohec. Ogrlica prav tako simbolizira dejstvo, da za umrlim vedno ostanejo lepi spomini, ki bodo vedno del nas. Podobno kot bo zvok zvončka Manjo vedno spominjal na Čohca in na skrivalnice, ki sta se jih skupaj igrala. Ideja izhaja iz pričevanj V3, ki razlaga o tem, v kako veliko tolažbo je bil otrokom razrezan kos vrvi, ki je včasih pripadala pokojnemu vzgojitelju. Mama deli svojo žalost z Manjo in ubesedi svoje občutke, pri tem pa poudari, da ne bo večno tako. Prišel bo dan, ko se bo počutila bolje – ta dan bo prišel tudi za Manjo. Bujišič (2005) pravi, da otroku pomaga, če odrasli govori o svoji lastni žalosti, saj s tem otrok pridobiva razumevanje, da imajo ljudje v isti situaciji lahko različna čustva, s čimer pa ni nič narobe. Čeprav Manja še vedno žaluje, pa počasi prehaja v fazo sprejemanja po Kübler-Ross (1996), fazo, v kateri se človek sprijazni s tem, da je nekdo res umrl in začne ponovno vlagati vase in svojo prihodnost. Poudarjeno je, da žalost in jeza počasi izginjata. Na to, da se Manja počuti bolje, nakazujeta tudi povrnitev apetita in želja, da ji mama speče najljubše borovničeve palačinke, ki jih je poprej zavračala.

7.1.1. V razmislek

Zgodba o Manji je zelo preprosta – z namenom, da predšolskemu otroku na čim bolj jasen način predstavi smrt in potek žalovanja. Tudi konec je izjemno preprost, brez večjega preobrata. Največji preobrat je sprememba v Manjinem razpoloženju, kar je nekako tudi osrednje dogajanje celotne zgodbe. Zgodba je jasna, dogajanje ni preveč kompleksno, pri tem pa se določeni elementi v zgodbi ponavljajo (pomen skrivalnic, palačinke, zvonček), na kar so pozorne tudi vzgojiteljice, ki izbirajo predšolskemu otroku primerno pravljico. Pri tem je smiselno, da izpostavim, da bi v Manjine reakcije lahko dodali še najrazličnejša čustvena stanja – na primer občutke krivde, ker Manja »ni ustrezno pazila na Čohca«, vpeljali bi lahko tudi fazo pogajanja: na primer da bi se Manja močno trudila biti pridna, z mislijo, da bo to vrnilo Čohca. Možnosti je še veliko, pa vendar bi nato tvegali preprostost in eksaktnost zgodbe v njenem sporočilu, ki ga zgodba otroku prinaša. Na tej točki je smiselno, da izpostavim še njeno glavno pomanjkljivost – ilustracije. Zgodba je brez ilustracij. Avtorji sicer niso enotni v tem, kako pomembne so ilustracije za otrokovo doživljanje in sprejemanje pravljic, če pa izhajamo iz pričevanj vzgojiteljic, ilustracije bolj pozdravljajo kot ne. Po njihovem mnenju imajo namreč veliko vlogo v motivaciji otrok za poslušanje.

IV SKLEPNE UGOTOVITVE

V letu 2017 sem diplomsko delo z naslovom *Ali te bom še kdaj videl? Tema smrti in žalovanja v otroški literaturi* namenila raziskovanju obstoječe slovenske literature na temo smrti in žalovanja. Izsledki so me vodili do ugotovitev, da v slovenščini sicer obstaja nekaj otroške literature s tovrstno temo, a kljub temu relativno malo, da bi lahko zadostili vsem različnim izkušnjam in potrebam različnih otrok. Skozi različne vire in literaturo (ki je prav tako ni veliko), pa sem prišla do spoznanj, da vstopam na tematsko polje, ki je še vedno precej tabuizirano, še posebej, ko ga povezujemo z otroki. Če se je moje diplomsko delo kvantitativno ukvarjala s pojavnostjo otroške literature na to temo, pa sem na osnovi nekaterih že poznanih teoretičnih konceptov magistrsko delo posvetila preverjanju dejanskega stanja v praksi in preverjanju uporabe tovrstnih del v vrtcu – v okolju, v katerega otrok najprej vstopa. Na osnovi izsledkov sem zasnovala še en didaktični pripomoček – zgodbo o Manji z zelenimi očmi, ki je lahko v pomoč strokovnim delavcem (in seveda tudi staršem), ki bi otroke želeli s to tematiko seznaniti ali pa bi jim radi na drugačen, posreden način pomagali v nekem primeru realne izkušnje s smrtjo. Pri tem je dobro, da omenim zavedanje o njeni neuniverzalnosti. Zgodba kot taka je lahko dober pripomoček, ker je napisana na osnovi realnih izkušenj oseb, ki so vsakodnevno v interakciji z otroki (več let) in na osnovi poznavanja teoretičnih spoznanj. To seveda ne pomeni, da bo ustrezna za vsakega otroka, čeprav ima potencial, da pritegne marsikaterega. Tudi kot pravi Berns (2004) (nanašajoč se na biblioterapijo), z branjem neke zgodbe otroka nikoli ne moremo t. i. dobesedno učiti, ampak gre pri branju bolj za povabilo, da učenje naredi sam, posredno. Pri tem pa ni nujno, da bo naš izbor otroka nagovoril v točno določeno smer, kot smo si to mi sami zamislili.

V nadaljevanju podajam svoja spoznanja, nanašajoča se na posamezna raziskovalna vprašanja.

Namen **prvega raziskovalnega vprašanja** je bil ugotavljanje in preverjanje izkušenj vzgojiteljic z obravnavo teme smrti in žalovanja, ko govorimo o predšolskih otrocih. Preko raziskovalnega vprašanja sem želela preveriti, kako vzgojiteljice vidijo, da otroci dojemajo dogodke, povezane s smrtjo, kako se nanje odzivajo, ali jih tema zanima in kakšen je obči pogled na sprejemanje te teme v navezavi z otroki. V raziskavi je sodelovalo 12 vzgojiteljic, povsem naključno pa ima veliko več kot polovica teh vzgojiteljic (10) delovno dobo nad 20 let. Med tem pa večina teh vzgojiteljic govori o relativno malo primerih in izkušnjah na tem področju. Skozi njihova pričevanja in opise zgodb, ki govorijo tudi o doživljanju otrok zaradi vplivov realnih izkušenj s smrtnim dogodkom, se lahko naučimo nekaj o načinu reagiranja otrok in doživljanju v procesu žalovanja ter učenju o smrti in njenih vplivih. Povzamemo lahko naslednje. Odzivi otrok na izgubo so odvisni od odnosa, ki ga je imel otrok z umrlo osebo in po večini imajo vzgojiteljice izkušnje, da otroci niso bili pretirano obremenjeni zaradi izgube, tudi zato, ker je šlo za izgube, ko si otroci z umrlim niso bili tako blizu. Vzgojiteljice opažajo predvsem spremembe v vedenju, ki pa v primerjavi z običajnim spet ni bilo tako bistveno izstopajoče. V večini vzgojiteljice niso posegale v situacije, otrok tudi niso silile v pogovor in so vselej izhajale iz otrok – njihovih želja in potreb.

Pri tem omenjajo odzive bolj v smislu odgovorov na vprašanja otrok, ki so jih postavljali zaradi bližnjega srečanja s smrtnim dogodkom, ki so mu bili izpostavljeni. Praviloma takšne situacije vplivajo na dinamiko celotne skupine, ko in če otrok seveda svoja doživljanja deli pred celotno skupino. V tem primeru tema tudi v ostalih otrocih vzbudi zanimanje in postavljajo različna vprašanja, povezana s smrtjo. V večini otroci postavljajo vprašanja (tudi če se ne nanašajo na neko konkretno izkušnjo s smrtjo) glede telesnih funkcij umrlega in o tem, kaj se po smrti z umrlim dogaja. Skozi nekatera vprašanja pa lahko otroci tudi izražajo skrb bodisi zase ali za svoje bližnje. Vzgojiteljice na vprašanja vedno odgovarjajo konkretno in dodatno ne poglobljajo teme. Po Hopkins (2002) otroci postavljajo različna vprašanja o tej temi zato, da informacije lahko ustrezno prilagodijo svoji izpostavljeni shemi razumevanja. S pogovorom o temi in njihovih strahov pa pridobivajo občutek nadzora. Vzgojiteljice ugotavljajo, da tema otroka zanima, ampak je njihovo zanimanje pogojeno z izpostavljenostjo nekim virom informacij, ki to zanimanje vzbudijo.

Poseben vir informacij so predstavljale bogatejše izkušnje dveh vzgojiteljic, ki sta bili zaradi izgube v skupini (smrt vzgojitelja in enega od otrok) postavljeni pod večji izziv. Obe poudarjata vpliv in izražanje tudi svojih lastnih občutkov pred otroci, saj se iz tega otrok uči o žalovanju kot običajnem odzivu na smrt. Izpostavljata tudi individualen način odzivanja pri različnih otrocih in različno izražene reakcije na tragičen dogodek.

Večina vzgojiteljic se pri opisovanju situacij in pogovorov o problemski situaciji smrti opira na starost pet do šest let. To je tudi starost, ki je po njihovem mnenju najprimernejša za pogovor o tej temi, saj so pojmi, ki opisujejo smrt, po njihovem mnenju težki za razumevanje. Po Borucky idr. (2004) otrok s starostjo pet let spremeni pogled na smrt. Tako kot veleva literatura, tudi večina vzgojiteljic meni, da je tema kot taka v družbi še vedno tabuizirana. Da se pogovorom o tej raje izogibamo, ker gre za težko temo, na katero tudi sami velikokrat nimamo odgovora, pri tem pa izpostavljajo, so tudi starši redko izjema. Čeprav temo dojemajo kot pomembno in kot nekaj, kar je del življenja, pa naslednji rezultati kažejo ravno obratno. O tem, da bi morala biti otrokom smrt predstavljena kot nekaj, kar je del življenja in nekega naravnega cikla, govori Hopkins (2002), ki ugotavlja, da otroci pojem smrti najbolje razumejo v učnih situacijah, ki zagotavljajo minimalno čustveno vpletenost, na primer na smrti insekta/črva. Pri tem pa poleg pomena vzgojiteljev in umestitve teme v kurikulum poudarja tudi pomen staršev, ki naj bi bili prvi, ki otroku predstavijo naraven cikel življenja (na primer že na cvetlici).

Drugo raziskovalno vprašanje sem postavila z namenom ugotavljanja, na kakšen način vzgojiteljice obravnavajo temo smrti in žalovanja in koliko časa se tej temi posvetijo. Rezultati vprašanja, na osnovi preverjenih teoretičnih spoznanj, niti niso bili toliko presenetljivi. Vse vzgojiteljice, razen ene, teme načrtno v vrtčevske skupine ne vnašajo in temu primerno je tudi količina zastopanosti te teme majhna. Teme se vzgojiteljice lotijo redko, ob posebnih situacijah, povsem mimogrede in vselej na pobudo otroka.

V večini primerov gre potem zgolj za pogovor o tej temi in za odgovore na vprašanja, ki se otrokom zaradi različnih situacij porajajo. Vzgojiteljice poudarjajo pomen realne, iskrene in odprte obravnave teme in način konkretnega odgovarjanja na vprašanja. Problemizirajo abstraktne razlage in poudarjajo pomen priznanja v primerih, ko vzgojiteljica na vprašanje ne pozna odgovora. Kar nekaj vzgojiteljic omenja pogovor in razlago, da gre pri smrti za prekinitev telesno življenjskih funkcij, nekaj pa jih omenja tudi iskren pogovor o čustvih, ki jih taka situacija lahko v človeku vzbudi. Četudi večina vzgojiteljic priča, da se tema v vrtčevskih skupinah odpira na pobudo otrok, pa le redke vzgojiteljice izkoristijo to priložnost za bolj poglobljeno ukvarjanje z njo. Tako le ena vzgojiteljica govori na primer o prebiranju pravljice kot o nadaljevalni dejavnosti zaradi pokazanega zanimanja otrok nad temo. Na drugi strani pa sta se vzgojiteljici, ki opisujeta dogodka smrti znotraj skupine. Zaradi situacije, v kateri so se znašli vsi otroci, so se nenačrtovano lotili načrtnejšega obravnavanja teme. Ti sta načrtno vnašali vsebine, ki so spodbudile razmišljanje in izražanje čustev pri otrocih – tudi prebiranje pravljic. V teh dveh primerih so se s temo ukvarjali tudi daljše časovno obdobje, pogovor o tem je bil prisoten skozi celotno šolsko leto. Medtem ko je ukvarjanje s to temo pri ostalih vzgojiteljicah usahnilo z enkratnim pogovorom oziroma se je nadaljevalo zgolj na ravni nekaterih individualnih vprašanj. Vzgojiteljica, ki temo načrtno vnaša, govori o pomenu ukvarjanja otroka s temo, brez čustvene vpetosti, še preden do nekega neljubega dogodka v resnici pride. Podobno razmišlja še nekaj drugih vzgojiteljic, vendar pa te teme kljub temu ne izbirajo.

Vzgojiteljicam kurikulum za vrtce pomeni usmeritev, iz katere same izbirajo vsebine in način, kako jih bodo predstavile. Nevnašanje tovrstne teme je tako nekako osebna odločitev vsake posamezne vzgojiteljice. Večina vzgojiteljic govori o lastnih neprijetnih občutkih, ko vstopamo na polje smrtnega, še posebej v navezavi z otroki. Izpostavljeni so občutki nemoči, čustvenost, občutki olajšanja, da ni veliko takih situacij, ki bi spodbujale pogovor o tem in občutki strahu, da bi slabe misli s pogovorom priklicale tudi pri otrocih. Hopkins (2002) navaja, da bi si morali vzgojitelji zastaviti dve vprašanji, preden reagirajo iz zakoreninjenega nelagodja: Kako bi reagirali na to dejanje/pripombo/vprašanje, če ne bi bilo o smrti? Kaj otrok s tem dejanjem/pripombo/vprašanjem otrok v resnici išče?

Z eno izmed vzgojiteljic, ki je govorila tudi o primeru smrti enega izmed otrok v skupini, se je pogovor zaradi še vedno velike čustvene vpetosti tudi hitreje zaključil. Nekaj vzgojiteljic izpostavlja tudi dejstvo, da se na omenjenem področju ne počutijo suvereno in da jim manjka znanj o tem, kako s temo pristopiti k otroku. Izpostavljeni so tudi različni pogledi staršev glede primernosti teme za predšolskega otroka, kar lahko tudi vzgojitelja postavi v precep. Vse to pomembno vpliva na odločitev o tem, ali vpeljati temo smrti in žalovanja v vrtčevski prostor in na kakšen način se tega lotiti. Berns (2004) pri tem opozarja, da je učenje o smrti v bistvu učenje o življenju in da je kot tako najboljša priprava na vse prihodnje situacije, ko se bo otrok z žalovanjem tudi srečal.

Tretje raziskovalno vprašanje problematizira mnenje vzgojiteljic o pomenu pravljic za učenje otrok o pomembnih življenjskih temah, tudi za učenje o smrti in žalovanju.

Večina vzgojiteljic govori o redni uporabi pravljic v vrtcu. Veliko jih berejo pred počitkom za umeritev, uporabljajo pa jih tudi za načrtno učenje o neki določeni temi. Vzgojiteljice

omenjajo uporabo pravljič za učenje o odnosih, primernem obnašanju in vrednotah. V povezavi pravljič in težjih življenjskih tem pa omenjajo teme: rojstvo bratca/sestrice, ločitev in drugačnost.

Nekaj vzgojiteljic navaja pravljičico kot dober medij, preko katerega lahko načnemo pogovor o nečem pomembnejšem ali otroku težje razumljivem. Preko nje na otroku nevsiljiv način lahko spodbudimo razmišljanje o nečem in na osnovi tistega razvijamo pogovor in ga učimo o nečem pomembnem – nanašajoč se tudi na odpiranje teme smrti in žalovanja. Zdi se mi smiselno omeniti, da je pogovor o tem spodbudil nekaj vzgojiteljic v razmišljanje o pozitivnih platih prebiranja tovrstnih pravljič. V nadaljevanju povzemam nekaj razmišljanj vzgojiteljic o pomenu pravljič, ki ga imajo lahko tudi pravljičice s tematiko smrti.

Nekaj vzgojiteljic izpostavlja pomen pravljič za učenje o različnih čustvih in izražanju čustev v različnih življenjskih situacijah. Vzgojiteljica, ki je pravljičico s tematiko smrti prebirala v času, ko so v skupini žalovali za umrlim vzgojiteljem, izpostavlja mnenje, da je otrokom pravljičica razložila čustva žalosti in jeze ter da jih je pravljičica v tisti situaciji pomirila. Pomembno pa je izpostaviti izjavo, da je tako zajela tudi tiste, ki se na smrt niso pretirano odzvali, kar pa ne pomeni, da se jih ni dotaknila.

Nekaj jih govori o pravljičici kot o predmetu identifikacije, ko se otrok poistoveti z nekim likom in se preko te identifikacije uči o nečem pomembnem. Zaradi tega procesa otrok po mnenju nekaterih vzgojiteljic lahko spozna, da v svojem problemu ni sam in da ni edini, ki ima določene težave. Enako otroku lahko pokaže lik v pravljičici s tematiko smrti – da ni edini, ki se tako počuti ob izgubi in da bo nekoč tudi njemu bolje, tako kot je bolje liku, s katerim se je identificiral.

Nanašajoč se na to vzgojiteljice izpostavljajo tudi pomen srečnega konca, ki ga imajo pravljičice. Otroku preko tega spozna, da so vse še tako grde reči rešljive, po pričanju ene izmed vzgojiteljic pa so tudi otroci olajšani, ko je razplet ugoden.

Čeprav vzgojiteljice razmišljajo tudi o pozitivnih platih, ki jih ima lahko pravljičica s tematiko smrti za učenje otrok o tej temi, pa načrtno ne posegajo po tovrstni literaturi. V večini so se vzgojiteljice z izborom tovrstnih knjig srečale povsem naključno. Po navadi zaradi zanimivih ilustracij in nepoznavanja vsebine. Glavni razlogi, izpostavljeni za neprebranje tovrstne literature, so še: mnenje, da knjige s takšno tematiko nimajo dovolj srečnega dogajanja; pomanjkanje potreb in situacij, ko bi tema otroke posebej obremenjevala in problem obremenjujočih misli, ki jih takšna literatura lahko pusti v otroku. O načrtnem prebiranju takšnih pravljič pa govorita le dve vzgojiteljici. Obe sta prebrali knjigo s tematiko smrti, ko sta se ukvarjali z žalovanjem skupine zaradi izgube nekoga v skupini, medtem ko je ena izmed njih omenila še dogodek, ki je v skupini vzbudil zanimanje za problemsko temo (deklica brez mame za materinski dan). Obe sta se sicer tega lotili načrtno, ampak le zaradi neke obstoječe problemske situacije, kar pa lahko na osnovi intervjujev izpostavimo kot edini razlog, da se vzgojiteljice tega lotijo načrtno.

S četrtem raziskovalnim vprašanjem ugotavljam mnenje vzgojiteljic glede odzivov otrok ob prebiranju pravljič v splošnem in odzivov otrok na pravljičice, ki zajemajo temo smrti in

žalovanja v primeru, da jih prebirajo. Skoraj vse sogovornice menijo, da imajo otroci radi knjige in da radi poslušajo različne pravljice. Pri tem pa so odzivi raznovrstni, tako kot so si različni otroci. Skozi pogovore z vzgojiteljicami dobimo občutek, da otroci radi komentirajo pravljice in da je situacij, ko pravljica nagovori otroka, več kot situacij, ko ga ne. Otroci se radi pogovarjajo o pravljičah, o pomenu pogovora po prebranem delu pa govori večina vzgojiteljic. Ob tem promovirajo različne načine pogovorov. Na eni strani govorijo o vključenosti otroka že med procesom prebiranja, kar dobro vpliva tudi na motivacijo otrok za poslušanje. Na drugi strani pa so vzgojiteljice, ki z vprašanji počakajo na konec zgodbe. Ena od vzgojiteljic navaja, da po prebrani pravljici v skupini ostane tišina, ko otroci razmišljajo o prebranem. Dve vzgojiteljici k temu pomembno dodajata pomen dopuščanja, da otroci pravljico podoživijo, šele nato (vselej) sledi tudi odziv. Na ta način govorita o minimalnem posegu vzgojiteljic in zgolj o postavljanju dodatnih vprašanj na že izražene odzive otrok. Kordigel Aberšek (2008) opozarja na to, da je otrokom treba pustiti čas, da sami razmislijo o prebrani pravljici in da se vprašanja ustrezno navezujejo na odzive otrok. Pri tem problematizira vprašanje: »Ali vam je bila pravljica všeč?« saj imajo predšolski otroci omejeno zmožnost refleksije o lastnem literarnoestetskem doživetju in skorajda nimajo jezikovnih zmožnosti, potrebnih za njeno neposredno ubeseditev.

Vzgojiteljice prav tako govorijo o želji otrok po večkratnem poslušanju pravljič, še posebej tistih, ki jih močno pritegnejo. Kot razloge za to, da vzgojiteljice vselej ustrezijo otrokom, navajajo: ker si otroci po prvem branju ne zapomnijo veliko; ker jo vsakič slišijo drugače in jo bolj podoživijo; ker je otrokom všeč, da vedo, kaj se bo zgodilo in pri pripovedovanju potem tudi dejavno sodelujejo. Odzive otrok pa lahko po besedah vzgojiteljic tudi poglobimo s poustvarjanjem prebranega (z dramtizacijo, risanjem, lutkovnim ustvarjanjem, plesom itd.).

Glede na to, da vzgojiteljice po večini ne prebirajo pravljič s tematiko smrti, lahko govorimo o relativno malo izkušnjah z odzivi otrok na tovrstno literaturo. Vzgojiteljice, ki so jo prebirale, govorijo o tem, da se otroci na tovrstno literaturo ne odzivajo posebej drugače. Zanimiva je izjava vzgojiteljice (ki je pravljico prebrala, ker jo je v skupino prinesel otrok), da je pravljica takrat otroke bolj pritegnila, ker je bilo dogajanje v njej nekoliko neobičajno in drugačno. Govori tudi o tem, da je otroke pravljica spodbudila k razmišljanju o njihovih lastnih izkušnjah s tovrstnimi dogodki (na primer meni je tudi umrl dedek itn.). Vzgojiteljica, ki jo je prebirala zaradi smrti vzgojitelja, izpostavlja, da otroci niso imeli veliko vprašanj in da se ji zdi, da so dogajanje v zgodbi prenesli na njihovo trenutno situacijo. Pri vzgojiteljici, ki se že tako bolj čustveno odziva na temo, pa je pravljica zbudila čustveno reakcijo (jok), na katero so se otroci odzvali in je bila potem tudi predmet nadaljnje obravnave (pogovor o čustvih itn.).

Z zadnjim, **petim raziskovalnim vprašanjem** sem želela ugotoviti, kakšne so pravljice, ki po mnenju vzgojiteljic najbolj pritegnejo otrokovo pozornost in kakšna bi morala biti po njihovem mnenju, glede na njihove izkušnje, pravljica na temo smrti in žalovanja.

Po opravljenih pogovorih z vzgojiteljicami lahko rečem, da ni nekega napisanega pravila o tem, kakšna pravljica bo v otrocih zbudila večje zanimanje, ki jih bo hitreje pritegnila in katero izbrati, da bo usklajena z doživljanjem otrok v trenutnem času in prostoru. Trudimo in

poskušamo lahko, dejstvo pa je, da težko posplošimo, kaj v pravljicah otroke še posebej privlači.

Kar nekaj vzgojiteljic omenja priljubljenost nastopajočih živali in živalskih likov med otroki, medtem ko so mnenja glede tipa pravljice deljena. Nekaj vzgojiteljic govori v prid realnega, zelo človeškega dogajanja, nekaj pa jih izpostavlja večjo priljubljenost domišljjsko/fantazijsko bogatejših pravljic. Vzgojiteljice omenjajo še, da je priljubljenost določenih junakov in pravljic generacijsko pogojena, zaradi risank, ki se predvajajo po televiziji, in še vseeno nekoliko odvisna od spola. Omenjajo še priljubljenost pravljic, kjer nastopa lik, ki je bodisi strašen ali zloben in pravljice, v katerih sta ponavljanje in rimana beseda, same pa po večini posegajo po pravljicah s pozitivno vsebino. Večina vzgojiteljic izpostavlja pomen ilustracij za motivacijo otrok za poslušanje. Zavedati se je treba, da pomanjkanje ilustracij pomeni večjo vlogo bralca, ki mora otroka znati pritegniti samo z glasom. Pomen kakovostnega branja poudarja večina vzgojiteljic in problematizira enolično in nevživeto branje. Vživeto pripovedovanje od vzgojitelja sicer zahteva večje poznavanje zgodbe, a mu tudi omogoča večji pregled nad skupino in spremljanje odzivov otrok. Vzgojiteljice so nekako enotne glede tega, da vsaka pravljica ni primerna za predšolskega otroka. Pri izbiri je treba v obzir vzeti otrokovo starost in temu primerno izbrati pravljico, ki vsebinsko ni pretežka in ne predolga.

Preko različnih vprašanj pa sem želela pridobiti še podatke o tem, kako bi morala biti po mnenju vzgojiteljic napisana pravljica na temo smrti in žalovanja, da bi otroke pritegnila v zadostni meri. Četudi vzgojiteljice izpostavljajo priljubljenost živalskih likov, pa bi v takšni pravljici, zaradi lažjega procesa identifikacije, večina vzgojiteljic uporabila človeške like in realistično dogajanje, podobno otrokovemu. Čeprav se večina otrok najprej sooči s smrtjo starih staršev, pa bi jih večina kot glavni problem izpostavila otrokovo soočenje z nekim nepričakovanim dogodkom/nesrečo. Veliko vzgojiteljic bi v pravljico s tematiko smrti umestilo možne otroške reakcije na neljubi dogodek in dalo poudarek na opis različnih čustvenih stanj. Takšna pravljica pa bi morala otroka pomirjati v tem, da ni ene in edine ustrezne reakcije na tak dogodek. Nekatere vzgojiteljice poudarijo še pomen osebe zaupnika, ki mu otrok svoja čustva lahko zaupa in spozna, da se počuti bolje, če o njih govori. Podobno jih nekaj govori o pomenu spominov in pogovora, ki vključuje spominjanja o umrlem. Tako kot v pogovoru z otroki vzgojiteljice menijo, da bi se morali tudi v pravljicah izogibati evfemizmov in uporabljati realno razlago o prenehanju življenjskih funkcij in preprost jezik. Ena vzgojiteljica bi vključila še razlago o tem, kaj se s človekom dogaja po smrti in razlago o pokopu in pogrebu.

Ob upoštevanju rezultatov, pridobljenih skozi raziskavo, in drugih teoretičnih spoznanj sem nato oblikovala didaktični pripomoček zgodba Manja z zelenimi očmi, ki je v predstavljena v poglavju 7 in tam tudi podrobneje utemeljena.

V ZAKLJUČEK

Magistrsko delo sem začela z besedami, s katerimi se spominjam strahov svojega otroštva. V letih, ko sem se ukvarjala s temo, ki sem jo posvetila tako diplomskemu kot v nadaljevanju tudi temu magistrskemu delu, sem se veliko ukvarjala tudi s svojimi lastnimi neprijetnimi občutki, povezanimi s perečo temo. S priznanjem, da kljub poznavanjem različnih teoretičnih spoznanj sama še vedno gojim zelo podobna občutja, kot sem jih čutila leta, tudi v otroških letih. Ko sem postala mama, se je moj pogled na temo ponovno spremenil. Kot starš otroku resnično želiš prihraniti vse slabo tega sveta. Zdaj sem razumela, zakaj me starši niso vključevali v pogovore, »namenjene odraslim ušesom«. Si pa na osnovi spoznanj želim, da bi sama v letih, ki me čakajo, v interakciji s svojimi otroki ravnala drugače. Ali pa to vsaj poskušala.

Glede na raziskave je sposobnost otroka, da predela smrt in izgubo, odvisna od odraslih, ki so ob njem. Otroci nikoli niso prizadeti zgolj zaradi golega stika s smrtjo, temveč tudi in predvsem zaradi reakcij, ki mu jih posredujejo odrasli. Zato je čas, da se z otroki začnemo pogovarjati na način, ki jim bo omogočil razumevanje, bodisi nekih trenutnih ali pa v vseh prihodnjih situacijah, povezanih z izgubo. Sprejeti je treba dejstvo, da je smrt neločljivo povezana z življenjem in dejstvo, da je smrt nekaj realnega in na žalost povsem neizogibnega. Je del »vzgoje za življenje«, ki pa se ne tiče samo staršev, ampak vseh strokovnih delavcev, ki vstopajo v interakcijo z otroki. Pri tem je pravlјica lahko ena učinkovitejših metod, saj lahko otrokom temo predstavi popolnoma nevsiljivo, otrok pa iz nje črpa tisto, kar mu je razvojni stopnji ustrezno razumljivo. Preko pogovora, ki ga pravlјica vzbudi, pa lahko izrazi svoja razmišljanja in dobi drugačen uvid o situacijah, ki so za vse nas lahko travmatične.

Empirični del nudi vpogled v pogostnost in način obravnave omenjene teme v vrtcu, ki za otroka pomeni pomemben člen v vzgoji in izobraževanju v obdobju, ko se predstava o smrti začne razvijati ter vpogled v pogostnost in način uporabe metode pravlјice v splošnem in v navezavi na temo smrti in žalovanja.

Dobljeni rezultati lahko pomagajo različnim strokovnim delavcem pri obravnavi teme in ustrezni izbiri pravlјice s tematiko smrti kot predstavljene metode dela. Mednje spada tudi socialni pedagog. Socialni pedagog je velikokrat tisti, ki spodbuja k obravnavi težkih, večkrat prezrtih tem v ukoreninjenem sistemu izobraževanja. Tudi v smislu informiranja in preventivnega delovanja. Hkrati pa je tudi tisti, ki se z otroki, ki jim tovrstne teme povzročajo stisko, v individualni obravnavi pogosto srečuje. Soočenje otroka z izgubo ni nujno lahka naloga in včasih jo je otrok zmožen opraviti šele s pomočjo kakovostnega procesa pomoči. V pomoč pri oblikovanju tega so lahko izsledki predstavljenega dela, ki poleg izkušenj glede otroškega dožemanja dogodkov, povezanih s smrtjo in žalovanjem, nudi tudi izkušnje glede uporabe pravlјice kot metode za učenje o življenjskih temah, med katere sodita tudi smrt in žalovanje. V pomoč pa mu je lahko tudi didaktični pripomoček – predstavljena zgodba: Manja z zelenimi očmi. Ta je hkrati moj največji doprinos raziskovanemu področju, saj gre za zgodbo, ki sem jo napisala predvsem na osnovi dobljenih empiričnih rezultatov in upoštevajoč širši teoretični kontekst.

VI PREDLOGI ZA NADALJNJE RAZISKOVANJE

Vrtec se je na mojo pobudo za izvajanje intervjujev hitro odzval, ravnateljica je mojo prošnjo naslovila naprej na socialno delavko, ki je potem k sodelovanju povabila vse vzgojiteljice, zaposlene v vrtcu. Intervju je bilo pripravljenih izvesti 12 vzgojiteljic, čeprav sem jih v začetku načrtovala 15. Na željo vzgojiteljic in zaradi lažje organizacije pogovorov so ti potekali v prostorih vrtca in so bili zato tudi omejeni na 40 minut.

Poleg časovne omejitve so se med raziskavo pojavljale še nekatere druge ovire in pomanjkljivosti. Ker so se intervjuji izvajali znotraj zavoda, kjer so vzgojiteljice zaposlene, je kar nekajkrat prišlo do prekinitve pogovora, kar je vplivalo na prekinitev toka misli prisotne vzgojiteljice in posledično na nepopolnost odgovora na vprašanje, ki je bil tisti čas predmet pogovora. Prav tako je bil eden izmed intervjujev predčasno prekinjen zaradi večje čustvene reakcije na temo pogovora. Čeprav je vzgojiteljica, ki se je precej čustveno odzivala na moja vprašanja, zaradi preteklih izkušenj (smrt enega izmed otrok), večkrat poudarila, da je njeno izražanje čustev življenjsko in da je v redu, sem pogovor kar nekoliko (verjetno tudi nekoliko nezavedno, zaradi lastnih neprijetnih občutkov) pospešila in predčasno zaključila. To se mi zdi škoda glede na to, da gre za vzgojiteljico, katere informacije bi bile zaradi posebne vrste izkušnje dobra pridobitev v namene raziskave.

Na odgovore in pridobljene podatke je zagotovo vplivala tudi različna motiviranost vzgojiteljic za sodelovanje. Sprašujem se, če ni na to vplival tudi tip teme, saj že, če izhajamo iz teoretičnih izhodišč, lahko dobimo občutek, da gre za temo, o kateri ljudje na splošno ne govorimo radi. Čeprav so se mi zdela vprašanja jasna, pa vzgojiteljice na kakšno izmed njih niso našle odgovora, veliko je bilo tudi vmesnih pavz, premislekov in tišine.

Čeprav je bil vzorec naključno izbran, pa je na koncu obsegal vzgojiteljice, ki imajo izkušnje z delom s skupinami vseh starostnih obdobj in v povprečju vzgojiteljice z delovno dobo 20 let in več (samo ena je imela delovno dobo, manj od 10 let). S tem je bila v raziskavo zajeta le določena generacija vzgojiteljic in morda bi bili rezultati raziskave tudi drugačni, če bi bil vzorec bolj različen in bi zajemal tudi vzgojiteljice z manj delovne dobe.

Prav tako bi bila raziskava bolj reprezentativna, če bi poleg vzgojiteljic vanjo vključila tudi razmišljanja staršev, ki so poleg vzgojiteljev še pomembnejši člen predvsem v vzgoji predšolskega otroka. Raziskavo bi prav tako lahko obogatila s preverjanjem razumevanja smrti in pojmov, povezanih z njo, neposredno pri tistih, ki se jih raziskava najbolj dotika – otrocih. Navsezadnje pa bi učinkovitost in smiselnost didaktičnega pripomočka zgodba Manja z zelenimi očmi, ki je nastal na osnovi raziskave, preverila v praksi, na osnovi odzivov otrok pa ga nato po potrebi spremenila ali celo zapeljala v kakšno drugačno smer.

Kljub temu pa sem z raziskavo zadovoljna, saj sem na osnovi te oblikovala še en didaktični pripomoček, ki je različnim strokovnjakom, pa tudi staršem, kot sem jaz, lahko v pomoč, ko vstopajo na tematsko polje, ki še danes velja za precej tabuiziranega.

VII LITERATURA

- Agrawal, J. (2019). What do preschool children in India understand about death?: An exploratory study. *Omega: Journal of death and dying*, 83(2), 274–286. Pridobljeno s <https://journals.sagepub.com/doi/abs/10.1177/0030222819852834>
- Alastair, K. D. (2012). *Storytelling across the primary curriculum*. London, New York: Routledge.
- Arkin, T., Cowan, D., Palomares, S. in Schilling, D. (2000). *Pomoč otrokom pri spoprijemanju z žalostjo, strahom in jezo*. Ljubljana: Educy.
- Avsec, M. in Rode, N. (2015). Pravljice kot sredstvo v socialnem delu z otroki. *Socialno delo*, 54(2), 111–121.
- Batistič Zorec, M. (2003). *Razvojna psihologija in vzgoja v vrtcih*. Ljubljana: Inštitut za psihologijo osebnosti.
- Batistič Zorec, M. (2014). *Teorije v razvojni psihologiji*. Ljubljana: Pedagoška fakulteta Univerze v Ljubljani.
- Bauer, A. (2008). *Pravljice zdravijo: kako pravljice otrokom krepijo samozavest ter jim pomagajo premagovati strahove in skrbi*. Ljubljana: Tangram.
- Bauer, P. B. (2014). Children's understanding of death: Toward a contextualized and integrated account. *Monographs of the society for research in child development*, 312(79).
- Bela knjiga o vzgoji in izobraževanju v Republiki Sloveniji. (2011). Ljubljana: Zavod RS za šolstvo.
- Berns, C. F. (2004). Bibliotherapy: using books to help bereaved children. *Omega: Journal of death and dying*, 48(4), 321–336. Pridobljeno s <https://journals.sagepub.com/doi/10.2190/361D-JHD8-RNJT-RYJV>
- Bettelheim, B. (1999). *Rabe čudežnega. O pomenu pravljic*. Ljubljana: Studia Humanitatis.
- Borucky, V., Križan Lipnik, A., Perpar, I., Štadler, A. in Valenčak, K. (2004). *Smrt in žalovanje: da bi odrasli lažje razumeli otroke*. Ljubljana: Otroci, d. o. o.
- Bucik, N. (2007). Razvijanje otrokove motivacije za branje v domačem okolju. V L. Knaflič in N. Bucik (ur.), *Branje za znanje in branje za zabavo: Priročnik za program družinske pismenosti za starše predšolskih otrok* (str. 6–19). Ministrstvo za šolstvo in šport RS.

Bujišić, G. (2005). *Dijete i kriza: Priručnik za odgajatelje, učitelje i roditelje*. Zagreb: Golden marketing – Tehnička knjiga.

Bürger Lazar, M. In Kodrič, J. (2014). Psihološki vidiki otroštva in mladostništva. V C. Kržišnik (ur.), *Pediatrija* (str. 53–66). Ljubljana: DZS.

Cassel, K. D., Salinas, C. R. in Winn, S. P. (2005): *The encyclopedia of death and dying*. New York: Facts on file.

Černe, T. (2017). *Ali te bom še kdaj videl? Tema smrti in žalovanja v otroški literaturi* [Diplomsko delo]. Univerza v Ljubljani, Pedagoška fakulteta.

Cipot Mal, T. (2003). Kam gredo ljudje, ko jih več ni? *Otrok in družina*. 11, 15–18.

Dodič, D. (2016). *Smrt in žalovanje*. Ljubljana: Corason.

Corr, C. A. (2004). Bereavement, grief, and mourning in death-related literature for children. *Omega: Journal of death and dying*, 48(4), 337–363.

Dyregrov, A. (2001). *Tugovanje u djece*. Zagreb: Educa.

Elschenbroich, D. (2012). *Izkustven svet predšolskega otroka: spodbude za starše in vzgojitelje ter vzgojna doživetja v prvih letih otrokovega življenja*. Ljubljana: Filargo Publishing.

Figley, C. R., Bride, B. E. in Mazza, N. (1997). *Death and trauma: the traumatology of grieving*. Washington: Taylor & Francis

Flajs, T. (2011). *Otrok in smrt*. Pridobljeno s <https://www.flajs.net/clanki/otrok-in-smrt>

Goleman, D. (1997). *Čustvena inteligenca: zakaj je lahko pomembnejša od IQ*. Ljubljana: Mladinska knjiga.

Haramija, D. (2011). *Kakovost procesa učenja in poučevanja jezika v kurikulumu vrtca*. Ljubljana: Supra.

Haramija, D. (2012). Tipologija pravljic na slovenskem. *Otrok in knjiga*, 39(83), 12–23.

Haramija, D. (2015). *Vloga živali v mladinski književnosti*. Murska sobota: Franc-Franc.

Haramija, D. In Jamnik, T. (2014). Smrt kot tabu v mladinski prozi. *Otrok in knjiga*, 41(91), 40–48.

Hofer, M. (2012). *Razloži mi smrt: kako spremljati otroka v družini in pri verouku*. Ljubljana:

Salve d. o. o.

Hopkins, B. (2005). *The Cambridge encyclopedia of child development*. Cambridge: Cambridge University Press.

Hopkins, A. R. (2002). Children and grief: The role of the early childhood educator. *YC Young Children*, (57)1, 40–47.

Horvat, L. (2013). Predšolska vzgoja. *Educa*, 3/4.

Husebo, S. (2009). *Ljubezen in žalost: Česa se lahko naučimo od otrok*. Maribor: Hiša knjig, Založba KMŠ.

Jamnik, T. (2003). *Dejavnosti ob branju. Beremo skupaj. Priročnik za spodbujanje branja*. Ljubljana: Mladinska knjiga, 130–132.

Klevišar, M. (1998). *Na poti vere, upanja, ljubezni*. Celje: Mohorjeva družba.

Knaflič, L. (2007). Družinska pismenost v predšolskem obdobju. V L. Knaflič in N. Bucik (ur.), *Branje za znanje in branje za zabavo: Priročnik za program družinske pismenosti za starše predšolskih otrok* (str. 6–19). Ministrstvo za šolstvo in šport RS.

Kordigel, M. in Jamnik, T. (1999). *Književna vzgoja v vrtcu*. Ljubljana: DZS.

Kociper, L. (1996). Psihološki momenti uporabe pravljic v predšolskem obdobju. *Pedagoška obzorja*, 11(1/2), 68–79.

Kordigel Aberšek, M. (2008). *Didaktika mladinske književnosti*. Ljubljana: Zavod RS za šolstvo.

Korošec, M. (2007). *Ob izgubi, ki jo doživlja mladostnik*. Ljubljana: Salve.

Kos, J. (2001). *Literarna teorija*. Ljubljana: DZS.

Kovač, P. (1998). Ali obstajajo teme, ki jih je treba otrokom zamolčati. *Otrok in knjiga*, 25(46), 76–78.

Kroflič, R. (2001). Temeljne predpostavke, načela in cilji kurikula za vrtce. V L. Marjanovič Umek, (ur.), *Otrok v vrtcu. Priročnik h kurikulu za vrtce* (str. 8–24). Ljubljana: Založba Obzorja.

Kubler Ross, E. (1996). *O smrti in življenju po njej*. Ljubljana: Mladinska knjiga.

Kucler, M. (2002). Pravljica kot socialnopedagoška intervencija. *Socialna pedagogika*, 6 (1), 21–46.

Kurikulum za vrtce (1999). Predšolska vzgoja v vrtcih. Ljubljana: Ministrstvo za šolstvo in šport, Zavod RS za šolstvo.

Labinowicz, E. (1989). *Izvirni Piaget: mišljenje – učenje – poučevanje*. Ljubljana: Državna založba Slovenije.

Lamovec, T. (1991). *Čustva*. Ljubljana: Filozofska fakulteta.

Luthi, M. (2005). *Evropska pravljica: forma in narava*. Ljubljana: Sophia.

Marjanovič Umek, L. (2001). Psihologija predšolskega otroka. V L. Marjanovič Umek (ur.), *Otrok v vrtcu: priročnik h kurikulumu za vrtce* (str. 27–54). Maribor: Obzorja.

Marjanovič Umek, L. (2007). Sodobni vrtec: njegova moč in nemoč pri razvoju in učenju otrok. *Sodobna pedagogika*, 58 (posebna izdaja), 156–170.

Marjanovič Umek, L. in Fekonja Peklaj, U. (2008). *Sodoben vrtec: možnosti za otrokov razvoj in zgodnje učenje*. Ljubljana: Znanstvenoraziskovalni inštitut Filozofske fakultete.

Marjanovič Umek, L. in Zupančič, M. (2004). *Razvojna psihologija*. Ljubljana: Znanstvenoraziskovalni inštitut Filozofske fakultete.

Matko Lukan, I. (2007). Kako beremo z otrokom. V L. Knaflič in N. Bucik (ur.), *Branje za znanje in branje za zabavo: Priročnik za program družinske pismenosti za starše predšolskih otrok* (str. 33-56). Ministrstvo za šolstvo in šport RS.

Mikuš Kos, A. in Slodnjak, V. (2000). *Nesreče in travmatski dogodki in šola, Pomoč v stiski*. Ljubljana: DZS.

Milivojević, Z. (2008). *Emocije: razumevanje čustev v psihoterapiji*. Novi sad: Psihopolis institut.

Miller, K. (2000). *Otrok v stiski: priročnik za vzgojitelje, učitelje, strokovnjake, starše in vse ostale, ki se srečujejo z otroki, ki doživljajo stiske, krize in stres*. Ljubljana: Educy.

Mlakar, I. (2007). Raznovrstnost otroške literature. V L. Knaflič in N. Bucik (ur.), *Branje za znanje in branje za zabavo: Priročnik za program družinske pismenosti za starše predšolskih otrok* (str. 73-89). Ministrstvo za šolstvo in šport RS.

Nicholson, J. I. in Quinn, M. P. (2003). Helping children cope with fears: using children's literature in classroom guidance. *Professional school counseling*. SAGE Publications, 7(1), 15–19.

Palčič, B. (2013). *Samostojnost predšolskega otroka skozi »oči« staršev*. VI. Mednarodna strokovna konferenca vzgojiteljev v vrtcih. Ljubljana: Mib.

Papalia, D. E., Olds, S. W. in Feldman, R. D. (2003). *Otrokov svet: otrokov razvoj od spočetja do konca mladostništva*. Ljubljana: Educy.

Peštaj, M. (2007). Otroci in mediji. V L. Knaflič in N. Bucik (ur.), *Branje za znanje in branje za zabavo: Priročnik za program družinske pismenosti za starše predšolskih otrok* (str. 109–124). Ministrstvo za šolstvo in šport RS.

Polšak, H. In Jazbec, S. (2008). Socialne dejavnosti, ki vplivajo na razvoj socialnih veščin. V M. Čas (ur.), *Socialne interakcije v vrtcu*. Ljubljana: Supra.

Rauch Gibson, L. in Zaidman, L. M. (1991). Death in children's literature: Taboo or not taboo? *Children's literature association quarterly*, 16(4), 232–234.

Ribbens Mccarthy, J. (2006). *Young people's experiences of loss and bereavement: towards an interdisciplinary approach*. YHT Ltd: London.

Rutar, P. (2008). Pravljica kot socialnopedagoška intervencija. *Socialna pedagogika*, 12(3), 293–316.

Schuster Brink, C. (1994). *Otroška vprašanja ne poznajo tabujev*. Ljubljana: Kres.

Simonič, B. (2006). Prva resnica je rojstvo, zadnja je smrt. *Anthropos*, 38(1/2), 173–181.

Slaughter, V. In Griffiths, M. (2007). Death understanding and fear of death in young children. *Clinical child psychology and psychiatry*. SAGE Publications, 12(4), 525–535.

Smrtnik Vitulić, H. (2007). *Čustva in razvoj čustev*. Ljubljana: Pedagoška fakulteta.

Svetina, M. (2011). Modeli sprememb v spoznavnem razvoju. V L. Marjanovič Umek in M. Zupančič (ur.), *Razvojna psihologija: izbrane teme* (str. 173–183). Ljubljana: Znanstvena založba Filozofske fakultete Univerze v Ljubljani.

Talwar, V., Harris, P. L., Schleifer, M. (2011). *Children's understanding of death*. USA: Cambridge University Press.

Tancer Kajnih, D. (1995). Slovenska pravljica po drugi svetovni vojni. *Otrok in knjiga*, 39(40), 38–48.

Tekavčič Grad, O. (1994). *Pomoč človeku v stiski*. Ljubljana: Litterapicta.

Woolfolk, A. (2002). *Pedagoška psihologija*. Ljubljana: Educy.

Worden, J. W. (1996). *Children and grief: when a parent dies*. New York, London: Guilford.

Zalokar Divjak, Z. (1998). *Vzgoja za smisel življenja*. Ljubljana: EDUCY d. o. o.

Zalokar Divjak, Z. (2002). *Brez pravljič ni otroštva*. Krško: Gora.

Zipes, J. (2004). *Speaking out: storytelling and creative drama for children*. London, New York: Routledge.

Zipes, J. (2013). *The irresistible fairy tale: the cultural and social history of a genre*. Oxford: Princeton University Press.

Zore, N. (2014). Pomen kompetenc vzgojiteljev in pomočnikov vzgojiteljev pri zagotavljanju kakovosti vrtca. V M. Željeznov Seničar (ur.), *Kompetence vzgojitelja-izzivi, izkušnje, spoznanja* (str. 7–11). Ljubljana: MiB d. o. o.