

IZZIVI PEDAGOŠKEGA KONCEPTA *Reggio Emilia*



Urednici

Tatjana DEVJAK in Darija SKUBIC

Urednici

Tatjana Devjak in Darija Skubic

**IZZIVI PEDAGOŠKEGA KONCEPTA
REGGIO EMILIA**



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

IZZIVI PEDAGOŠKEGA KONCEPTA REGGIO EMILIA

Urednici

Tatjana DEVJAK in Darija SKUBIC

Univerza v Ljubljani
Pedagoška fakulteta



REPUBLIKA SLOVENIJA
MINISTRSTVO ZA ŠOLSTVO IN ŠPORT



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

Ljubljana, junij 2009

Izzivi pedagoškega koncepta Reggio Emilia

<i>Urednici</i>	Tatjana Devjak, Darija Skubic
<i>Recenzentki</i>	Majda Pšunder, Filozofska fakulteta Univerze v Mariboru in Milena Ivanuš Grmek, Pedagoška fakulteta Univerze v Mariboru
<i>Slovenski jezikovni pregled</i>	Tomaž Petek
<i>Angleški jezikovni pregled</i>	Aleksandra Košir Hribar
<i>Izdala in založila</i>	Pedagoška fakulteta Univerze v Ljubljani
<i>Za izdajatelja</i>	Janez Krek, dekan
<i>Oblikovanje in prelom</i>	Igor Cerar
<i>Tisk</i>	Tiskarna Littera picta d.o.o. Ljubljana
<i>Naklada</i>	700 izvodov
	©2009 avtorji

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

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

373.2.091.4(082)

IZZIVI pedagoškega koncepta Reggio Emilia / urednici Tatjana Devjak in Darija Skubic. - Ljubljana : Pedagoška fakulteta, 2009

ISBN 978-961-253-036-5
1. Devjak, Tatjana
245998080

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

KAZALO VSEBINE

Uvod v monografijo	1
<i>T. Devjak, M. Batistič Zorec, N. Turnšek, D. Krnel, T. Hodnik Čadež, D. Skubic, A. Hočevar</i>	
Posebna pedagoška načela pristopa Reggio Emilia na področju predšolske vzgoje	7
<i>A. Hočevar, M. Kovač Šebart, D. Štefanc</i>	
Sopdelovanje z okoljem in problematika participacije v pedagoškem pristopu Reggio Emilia	17
<i>M. Baristič Zorec</i>	
Otroci so različni	37
<i>M. Baristič Zorec, D. Krnel</i>	
Prednost učenja pred poučevanjem	47
<i>A. Polak</i>	
Timsko delo z vidika pedagoškega pristopa Reggio Emilia	77
<i>R. Bračun Sova</i>	
Likovna umetnina v predšolski vzgoji: vzporednice med načeli pedagoškega pristopa Reggio Emilia in spoznanji komunikativne muzejske pedagogike	93
<i>U. Podobnik</i>	
Raznolikost in subjektivna izražanja – porok likovne prepričljivosti in izvirnosti	103
<i>H. Korošec</i>	
Lutkovna in dramska igra v otrokovih »sto jezikih«	119
<i>B. Borota</i>	
Podoba »velikega« glasbenika skozi očala Reggio Emilia	135
<i>V. Geršak</i>	
Plesno ustvarjanje v pedagoškem konceptu Reggio Emilia	151

<i>D. Skubic</i> Razvoj in uporaba vseh čutil, spodbujanje in omogočanje vseh oblik izražanja: jezikovno izražanje v pedagoškem pristopu Reggio Emilia	161
<i>J. Zajec</i> Gibalna dejavnost v vrtcu po pedagoških načelih koncepta Reggio Emilia	175
<i>T. Devjak, L. Novak, J. Lepičnik Vodopivec</i> Kakovostna interakcija in komunikacija	189
<i>N. Turnšek, T. Hodnik Čadež, D. Krnel</i> Projektni pristop kot strategija spodbujanja participacije otrok v učenju in soustvarjanju življenja v vrtcu	209
<i>V. Podgornik, T. Devjak, J. Vogrinc</i> Zagotavljanje kakovosti vzgojno-izobraževalnega dela s pomočjo samoevalvacije in raziskovanja	235
Predstavitev avtorjev	247
Imensko kazalo	249
Stvarno kazalo	255

UVOD V MONOGRAFIJO

Znanstvena monografija Izzivi pedagoškega koncepta Reggio Emilia: Profesionalno usposabljanje strokovnih delavcev za izvajanje elementov posebnih pedagoških načel koncepta Reggio Emilia na področju predšolske vzgoje v letih 2008–2013 vključuje 15 izvirnih znanstvenih prispevkov različnih strokovnjakov s področja predšolske vzgoje. Vsebino prispevkov na kratko predstavimo v nadaljevanju.

Uvodni prispevek *Posebna pedagoška načela pristopa Reggio Emilia na področju predšolske vzgoje* avtoric in avtorja dr. Tatjane Devjak, dr. Marcele Batistič Zorec, dr. Nade Turnšek, dr. Dušana Krnela, dr. Tatjane Hodnik Čadež, dr. Darije Skubic in dr. Andreje Hočevar prikazuje glavne cilje projekta z naslovom »Profesionalno usposabljanje strokovnih delavcev za izvajanje elementov posebnih pedagoških načel koncepta Reggio Emilia na področju predšolske vzgoje v letih 2008–2013«. To je projekt Pedagoške fakultete Univerze v Ljubljani, financirata ga Evropski socialni sklad in Ministrstvo za šolstvo in šport. Temeljlil bo na analizi, razvijanju in vključevanju posameznih elementov pristopa Reggio Emilia v vrtce v slovenskem okolju. V vrtce bodo preko projekta vključeni le tisti elementi pristopa Reggio Emilia, ki jih bomo prepoznali kot nadgradnjo oz. oplemenitev Kurikula za vrtce (1999).

V prispevku *Sodelovanje z okoljem in problematika participacije v pedagoškem pristopu Reggio Emilia* avtorici dr. Andreja Hočevar in dr. Mojca Kovač Šebart obravnavata sodelovanje vrtca z okoljem in analizira problematiko participacije otrok, staršev in predstavnikov lokalne skupnosti v pedagoškem pristopu Reggio Emilia. Predstavita pojmovanje kulture kot foruma in vrtca kot 'laboratorija' kulture, saj obe razumevanji predstavljata okvir znotraj katerega zagovorniki pedagoškega pristopa RE utemeljujejo sodelovanje vrtca z okoljem in pomen participacije nasploh. V predstavitvi opozarjata tudi na teoretske nedoslednosti v utemeljitvah pristopa RE in dokazujeta, da je ta lahko koristna »strokovna provokacija«, ki omogoča dodatno refleksijo delovanja javnih vrtcev v Sloveniji, da pa se je treba pri razmislekih o njem izogniti nevarnostim romantiziranja in nereflektiranega privzemanja predpostavk in teoretsko šibkih izpeljav, ki jih srečujemo v predstavitvenih in promotivnih besedilih tega pristopa.

V prispevku *Otroci so različni* avtorica dr. Marcela Batistič Zorec poudari pomen individualnega (subjektivnega) in družbenega pojmovanja otroka in otroštva. »Otrok« in »otročstvo« sta družbena konstrukta, ki vplivata na to, kakšen odnos imamo do otrok in kako z njimi ravnamo. V kratkem pregledu skozi sodobno zgodovino prikaže, kako so se spreminjali pogledi na otroke in vzgojo. Avtorica je kritična do prevladujočih (biologističnih in univerzalističnih) psiholoških teorij, ki so z »normalizacijo« razvoja

UVOD V MONOGRAFIJO

povzročile, da tudi edukacijski diskurz postaja vse bolj diskurz primanjkljajev. V Reggio pristopu so se oddaljili od teh pojmovanj, poudarjajo pomen »poslušanja« otrok skozi njihovih »sto jezikov«, pomemben cilj pa je spodbujanje razvoja otrokove identitete.

V prispevku *Prednost učenja pred poučevanjem* avtorja dr. Marcela Batistič Zorec in dr. Dušan Krmel predstavita pogledi na učenje in poučevanje v različnih pedagoških konceptih skozi zgodovino. V osrednjem delu prispevka obravnavata ključna teoretska izhodišča o razvoju mišljenja, učenju in poučevanju, ki so vplivala na Reggio Emilia pristop: razlage M. Montessori, Deweyja, Piageta, Vigotskega, Brunerja, M. Donaldson in Gardnerja. Teoretska izhodišča avtorja dopolnjujeta z razlagami in primeri s področja naravoslovja. Prispevek zaključita s primerjavo postmodernega pristopa Reggio Emilia z modernimi, k otroku usmerjenimi oz. razvojno ustreznimi programi predšolske vzgoje.

V prispevku *Timsko delo z vidika pedagoškega pristopa Reggio Emilia* avtorica dr. Alenka Polak poudari, da se tim v oddelku vrtca oblikuje na temelju pozitivne soodvisnosti, da bi skupaj oblikovali in dosegli skupne cilje, ki jih vsak posamezni strokovni delavec v oddelku ne bi mogel doseči. Timsko delo je pogojeno s skupnimi, timsko oblikovanimi cilji v okviru posameznih aktivnosti in dejavnosti, ki so v pedagoškem pristopu Reggio Emilia usmerjeni k poudarjanju in spodbujanju ustvarjalnosti ter samostojnega raziskovanja otrok. Pozitivna soodvisnost je temeljni psihološki proces, ki omogoča učinkovito timsko delo; prispeva k občutkom medsebojne povezanosti. Vzdušje v timu je v veliki meri odvisno od tega, kako člani tima zaznavajo ovire in konflikte ter od strategij reševanja teh problemov. Ko se problemi v timu ne zaznavajo več kot ogrožajoči in predstavljajo vir zdrave timske interakcije, se tim razvija.

V prispevku *Likovna umetnina v predšolski vzgoji: vzporednice med načeli pedagoškega pristopa Reggio Emilia in spoznanji muzejske komunikativne pedagogike* avtorice Rajke Bračun Sova so predstavljeni nekateri vidiki vključevanja likovne umetnine v umetnostno dejavnost na predšolski stopnji, ki temeljijo na načelih pedagoškega pristopa Reggio Emilia, to so: večsenzorna zaznava, spodbujanje in omogočanje različnih oblik izražanja, vpetost vrtca v kulturno okolje. Avtorica opredeli razloge za vključevanje likovnih umetnin v predšolsko vzgojo in osvetli različne metode interpretacije oz. vrednotenja likovnih umetnin, pri čemer se opira na spoznanja komunikativne pedagogike umetnostnih muzejev.

Prispevek *Raznolikost in subjektivnost izražanja – porok likovne prepričljivosti in izvirnosti* avtorice dr. Uršule Podobnik je razdeljen na dva dela. V prvem delu avtorica predstavi pedagoški pristop Reggio Emilia z vidika razvijanja sposobnosti opazovanja.

V drugem delu pa poudari pomen omogočanja in spodbujanja različnih oblik izražanja, ki jih je kot t. i. sto jezikov izpostavil L. Malaguzzi. Temeljno vodilo pedagoškega pristopa Reggio Emilia je upoštevanje otroka kot aktivnega sooblikovalca v ustvarjalnem procesu. Otroku je omogočeno ohranjanje in razvijanje lastnih ustvarjalnih potencialov, glede na poudarjeno vlogo dela v manjših skupinah pa se sočasno razvija tudi otrokova sposobnost sodelovanja, komuniciranja, prilagajanja in občutek pripadnosti določeni sredini.

Prispevek *Razvoj in uporaba vseh čutil, spodbujanje in omogočanje vseh oblik izražanja, dokumentiranje in arhiviranje izdelkov – lutkovna in dramska igra v otrokovih sto jezikih* avtorice mag. Helene Korošec predstavlja lutkovne in dramske dejavnosti v vrtcu, izhajajoč iz načel kreativne gledališke vzgoje, Kurikula za vrte in simbolne igre. Omenjena teoretična izhodišča otroškega gledališča avtorica poveže s pedagoškim pristopom Reggio, ki prav lutko vidi kot močno sredstvo za socializacijo in razvoj identitete ter poudarja, da ima otrok sto jezikov, s katerimi se lahko izraža, zato se gledališče z vrsto nebesednih izraznih sredstev s tem pristopom popolnoma zlije v eno. Za vzgojitelja, ki spodbuja kreativnost, samostojnost in raziskovanje otroka po vzoru njegove simbolne igre, je pomemben proces, v katerem se te gledališke dejavnosti odvijajo, zato je dokumentiranje, ki ima v pedagoškem pristopu Reggio pomembno vlogo, tj. spremljanje razvoja gledališkega projekta in otrokovega razvoja z videokamero in fotografiranjem, toliko pomembnejše.

V prispevku *Podoba »velikega« glasbenika skozi očala Reggio Emilia* avtorica dr. Bogdana Borota razpravlja o pomenu slušne zaznave in okolja na otrokov (glasbeni) razvoj, pri čemer opredeli spodbudno glasbeno okolje kot zvočno in fizično okolje, bogato z različnimi glasbenimi izraznimi prvinami in sredstvi, v katerem potekajo procesi zgodnje inkulturalizacije. Glasbena doživetja, estetske izkušnje in pomene, ki jih otrok daje zvokom in glasbi, pa uspešno prepoznavamo v likovnih izdelkih oz. grafičnih prezentacijah, ki nudijo ponovno, vendar drugačno doživljajsko in miselno povezavo z glasbo.

V prispevku *Plesno ustvarjanje v pedagoškem konceptu Reggio Emilia* avtorica Vesna Geršak osvetli pomen plesnega izražanja v pedagoškem konceptu Reggio Emilia in predstavi plesno vzgojo kot del celostnega učenja, ki pozitivno vpliva na vsa področja otrokovega razvoja. Predstavi vzporednice med Malaguzzijevo teorijo o 100 jezikih otroškega izražanja, Gardnerjevo teorijo mnogoterih inteligenc in Glasserjevo teorijo o štirih temeljnih človekovih potrebah. Omenjene teorije avtorica poveže s cilji plesne vzgoje v vrtcu.

V prispevku *Razvoj in uporaba vseh čutil, spodbujanje in omogočanje vseh oblik izražanja: jezikovno izražanje v pedagoškem pristopu Reggio Emilia* avtorica dr.

UVOD V MONOGRAFIJO

Darija Skubic predstavi pomen jezikovnega izražanja v pedagoškem pristopu Reggio Emilia. Gardnerjevo pojmovanje jezikovne inteligence najprej primerja z de Saussurjevo dihotomijo jezik vs. govor, nato s sodobnim evropskim pojmovanjem komunikacijske kompetence/sporazumevalne zmožnosti in mestom, ki ga ima v slovenskem Kurikulu za vrtce. Avtorica izpostavi pomembno vlogo »pedagogike poslušanja«, ki temelji na aktivnem dialogu med vzgojiteljem in odraslim, v katerem otrok usvaja temeljne prvine kritičnega poslušanja in govorjenja, zato spregovori tudi o vrstah poslušanja in o menjavanju vlog kot o bistveni dialožki/pogovorni prvini. Otrokovo védenje o poslušalskih in pogovornih strategijah je temelj za razvoj njegove pismenosti in kasnejše uspešnosti v šoli.

V prispevku *Gibalna dejavnost v vrtcu po pedagoških načelih koncepta Reggio Emilia* avtorica Jera Zajec izpostavi specifičnost otrokovega razvoja, ki poteka izrazito celostno na vseh področjih hkrati (na telesnem, gibalnem, spoznavnem, čustvenem in na socialnem), zahteva načrten in harmoničen pristop k vsem omenjenim področjem, saj sprememba na enem vpliva na spremembe na vseh preostalih področjih. V pedagoškem konceptu Reggio Emilia ni eksplicitno izpostavljenega področja gibanja, zato je namen tega prispevka umestiti gibanje v omenjeni pedagoški koncept, saj brez ustreznega poseganja v omenjeno področje ne bi mogli izpeljati temeljnih načel koncepta, ki izhajajo iz kompetentnega otroka.

Prispevek avtoric dr. Tatjane Devjak, mag. Leonide Novak in dr. Jurke Lepičnik Vodopivec *Kakovostna interakcija in komunikacija* poudari pomen kakovostne interakcije in komunikacije, ki je ena ključnih poti pri doseganju ciljev predšolske vzgoje. Izpostavijo »pedagogiko poslušanja«, ki so jo razvili v pristopu Reggio Emilia pod vodstvom L. Malaguzzija in C. Rinaldi kot element komunikacije, ki med učenjem in po njem omogoča skupini in vsakemu posamezniku opazovanje samega sebe z vidika drugega in s svojega vidika.

V prispevku *Projektni pristop kot strategija spodbujanja participacije otrok v učenju in soustvarjanju življenja v vrtcu* avtorji dr. Nada Turnšek, dr. Tatjana Hodnik Čadež in dr. Dušan Krnel predstavijo projektno delo kot eno izmed ključnih karakteristik učnega pristopa k učenju in poučevanju, ki se izvaja v vrtcih, utemeljenih na pedagoškem konceptu Reggio Emilia (RE) vrtcev. Prispevek se osredotoča na teoretska izhodišča in značilnosti projektne pristopa k učenju v RE in v slovenskih vrtcih; ta zagotavlja otrokom prevzemanje dejavne vloge v procesu učenja, konstruiranju novega znanja, reševanja problemov ... in/ali jim omogoča, da se v večji meri udeleženi v kreiranju vrtčevskega vsakdana in odločanju.

V prispevku *Zagotavljanje kakovosti vzgojno-izobraževalnega dela s pomočjo samoevalvacije in raziskovanja* avtorji Vesna Podgornik, dr. Tatjana Devjak in dr.

Janez Vogrinc utemeljujejo samoevalvacijo dela v vzgojno-izobraževalnih institucijah kot pomemben dejavnik zagotavljanja kakovosti vzgojno-izobraževalnega dela. Izhodišče zagotavljanja kakovosti vzgojno-izobraževalnega sistema je kakovost dela vsake konkretne edukacijske inštitucije, zato je logično, da so države vsepovsod pričele intenzivno spodbujati tudi samoevalvacijo dela v vrtcu in šoli in ukrepe ter procese, ki jih za zagotavljanje kakovosti izvaja avtonomno in na lastno pobudo vsaka posamezna vzgojno-izobraževalna inštitucija. Samoevalviranje vzgojno-izobraževalnega dela je hkrati tudi pomemben dejavnik vzgojiteljevega profesionalnega razvoja.

Tatjana Devjak in
Darija Skubic

Tatjana Devjak, Marcela Batistič Zorec, Nada Turnšek, Dušan Krel,
Tatjana Hodnik Čadež, Darija Skubic, Andreja Hočevnar

POSEBNA PEDAGOŠKA NAČELA PRISTOPA REGGIO EMILIA NA PODROČJU PREDŠOLSKE VZGOJE

SPECIAL PEDAGOGICAL PRINCIPLES OF THE REGGIO EMILIA APPROACH IN THE FIELD OF PRE-SCHOOL EDUCATION

POVZETEK

Namen prispevka je prikazati glavne cilje projekta z naslovom »Profesionalno usposabljanje strokovnih delavcev za izvajanje elementov posebnih pedagoških načel koncepta Reggio Emilia na področju predšolske vzgoje v letih 2008–2013«, ki ga je pridobila Pedagoška fakulteta Univerze v Ljubljani; financirata ga Evropski socialni sklad in Ministrstvo za šolstvo in šport. Projekt bo temeljil na analizi, razvijanju in na vključevanju posameznih elementov koncepta Reggio Emilia v vrtce v slovenskem okolju. V vrtce bomo prek projekta vključevali le tiste elemente koncepta Reggio Emilia, ki jih bomo prepoznali kot nadgradnjo oziroma oplemenitev Kurikuluma za vrtce (1999). Avtorji v prispevku predstavijo osnovna izhodišča oziroma določene elemente pristopa Reggio Emilia in se osredinijo na pomen tega koncepta za naše vrtce.

KLJUČNE BESEDE: vzgojni koncept, Reggio Emilia, pedagogika poslušanja, participacija, lokalna skupnost

ABSTRACT

The article aims at presenting the main objectives of the project titled »Professional training of education professionals to implement the elements of special pedagogical principles of the Reggio Emilia concept in the area of pre-school education during the years 2008–2013«, won by the Faculty of Education of the University of Ljubljana and funded by the European Social Fund and the Ministry of Education and Sport. The project will be based on analysing, developing and integrating individual elements of the Reggio Emilia concept in kindergartens in Slovenia. Via the project only those elements of the Reggio Emilia concept will be integrated contributing to upgrading or

ennobling the kindergarten curriculum (1999). In the article the authors introduce the basic starting points and certain elements of the Reggio Emilia educational concept and are focused on the importance of the concept for the Slovenian kindergartens.

KEY WORDS: educational concept, Reggio Emilia, pedagogy of listening, participation, local community

Uvod

Ob spremljanju dosežkov predšolske vzgoje v svetu je nemogoče spregledati sodobno koncepcijo, katere začetek sega že v leto 1963, danes pa se izvaja v 22 vrtcih v kraju Reggio Emilia. Model – pristop Reggio Emilia – se je rodil v mestu Reggio Emilia. To je mesto s 135.000 prebivalci v severni Italiji, in sicer v regiji Emilia Romagna. Za koncept so se začeli zanimati po letu 1983, ko so otroci iz vrtcev Reggio Emilia predstavili svoje izdelke (slike, risbe, kipce, makete, fotografije, projekte, prikazane na panojih, ipd.) na razstavi v Stockholmu. Zaradi izjemnega prikaza otrokove ustvarjalnosti in dosežkov so izzvali pozornost strokovne, kulturne in laične javnosti. Razstava je bila zelo odmevna in je nato obšla svet (Pariz, Barcelona, Madrid, Rim, Hamburg, Berlin, Frankfurt, London, nekatera ameriška mesta). Model Reggio Emilia je bil ocenjen kot najboljša, najnaprednejša predšolska ustanova na svetovnem tekmovanju, ki ga je leta 1991 izvedel ameriški tednik Newsweek. Za to visoko priznanje in ugled, ki ga danes uživa ta koncept v svetu, je zaslužen predvsem njen utemeljitelj profesor Loris Malaguzzi. Model Reggio Emilia uvajajo v delo s predšolskimi otroki že marsikje po svetu (npr. na Švedskem in v Ameriki).

Osnovna izhodišča koncepta Reggio Emilia

Koncept Reggio Emilia je sodoben (postmoderen) koncept predšolske vzgoje, katerega cilj je vzgojiti otroke v kritične mislece in varuhe demokracije (Malaguzzi 1998). Pri implementaciji posameznih elementov posebnega pedagoškega koncepta v neki drug koncept (in okolje) je pomembno, da premišljeno vnašamo in vključujemo tiste elemente, ki so skladni z osnovno filozofijo koncepta (v tem primeru Kurikuluma za vrtce). Podobnost s Kurikulumom za vrtce (1999) je, da temelji na človekovih in otrokovih pravicah, demokratičnih vrednotah in na pravni državi; zagovarja pluralnost vednosti in konceptualno integracijo različnih znanosti. Namesto o »usmerjenosti v

otroka« in nujnosti izhajanja iz otrokovih potreb oba koncepta poudarjata pravice otrok. Otroci v vrtcu niso »državljeni na čakanju«, ki jih pripravljamo za nedoločeno prihodnost, ampak »nastajajoči« državljeni, ki sodelujejo pri oblikovanju svojega sveta (Dýrfjörð 2006). Koncept se ne naslanja na določeno teorijo, ampak eklektično integrira različne znanstvene vede in teorije. Malaguzzi (1993) poudarja, da njihove ideje ne izhajajo le iz uradnih modelov ali priznanih teorij psihologov, filozofov in drugih teoretikov (npr. Dewey, Wallon, Decroly, Makarenko, Piaget, Erikson in Bronfenbrenner, Kagan, Gardner), ampak tudi iz lastnega zgodovinskega in kulturnega okolja (npr. R. Agazzi in M. Montessori) ter iz izkušenj progresivnih pedagoških eksperimentov (prav tam).

Temelje pedagoškega koncepta Reggio Emilia predstavljajo naslednja izhodišča:

- **Vpetost vrtca v kulturo okolja:** Malaguzzi (1993) pojmuje vrtec kot prostor, ki izraža in ustvarja kulturo. Malaguzzi (prav tam) poudarja, da njihove ideje ne izhajajo le iz uradnih modelov ali priznanih teorij, ampak tudi iz lastnega zgodovinskega in kulturnega okolja. Vsak napredek pomeni tudi nujno preoblikovanje v začetku zastavljenih idej ter nenehno iskanje ravnovesja med znanstvenimi dejstvi in njihovo socialno implikacijo. Govor o predšolski vzgoji je tudi politični govor, ki mora upoštevati socialne spremembe v ekonomiji, znanosti, umetnosti, človeških odnosih in v navadah. Vse navedeno vpliva na otrokov odnos do življenjske realnosti, ki določa nastajanje novih vzgojnih vsebin in praks ter novih problemov in njihovih rešitev. Otroci so udeleženi v projektih in številnih drugih aktivnostih: v spontani igri v prostoru in zunaj, igrah vlog, dramatizacijah, v umetnostnih dejavnostih ipd. Skozi vodeno raziskovanje, igro in samoizražanje se uvajajo v pomembne simbole in sisteme znanja odraslih, s čimer pridobijo poglobljen občutek za svojo zgodovino, dediščino in kulturne tradicije (Edwards in Forman 1993).
- **Različnost otrok:** velika pozornost je namenjena razvoju identitete vsakega posameznega otroka – na otroka gledajo kot na enkratnega subjekt s pravicami in ne samo s specifičnimi potrebami (Rinaldi 1993).
- **Razvoj in uporaba vseh čutov v spoznavnem procesu:** pedagoški koncept Reggio Emilia namenja posebno pozornost razvijanju sposobnosti opazovanja, pri čemer naj bi otrok uporabil in razvijal vsa čutila, tudi tista, ki so običajno bolj zastopljena (tip, okus, vonj) (prav tam).
- **Spodbujanje in omogočanje različnih oblik izražanja:** avtorji koncepta Reggio Emilia so kot eno izmed izhodišč sprejeli misel, da se vsak otrok rodi s sto jeziki, a hitro mu ostane le eden, saj preostalih devetindevetdeset zanemarjamo in jih ne

razvijamo. V konceptu Reggio Emilia zato zavestno spodbujajo vse oblike otrokovega izražanja – te so: gib, mimika, barva, risba, lutka, ritem, glasba, govor – ter mu omogočajo, da lahko na različne načine izrazi odnos do sebe, drugih, narave, prostora in časa, v katerem živi (Devjak idr. 2008).

- **Prednost učenja pred poučevanjem:** v konceptu izhajajo iz stališča, da ne smemo nikoli poučevati otroka v tem, česar se ne bi mogel naučiti sam (Batistič Zorec 2003).
- **Kakovostna interakcija in komunikacija:** pedagoški koncept Reggio Emilia zelo poudarja interakcijo in komunikacijo: druženje, povezovanje in sodelovanje med vsemi udeleženci v vzgojnem procesu.
- **Timsko delo vzgojiteljev in drugih delavcev v vrtcu:** kakovostno timsko delo zagotavljajo najprej z zaposlitvijo dveh vzgojiteljev/vzgojiteljic v oddelku, ki opazujeta in interpretirata dejavnosti, pojave in probleme z različnih zornih kotov (Malaguzzi 1993).
- **Projektno delo:** pomaga otrokom poglobiti in izpopolniti smisel za dogodke in pojave v svojem okolju. V vrtcih Reggio Emilia se kolektivi srečujejo vsak teden in razpravljajo o projektih v posameznih skupinah. Srečanja trajajo 2 uri in pol popoldne, ko je končana že večina aktivnosti otrok. V razgovoru uporabijo različna sredstva, ki dokumentirajo življenje in delo (npr. videoposnetke, diapozitive, kasete, fotografije, pisna gradiva, dokumente). Projekti nastajajo v veliki skupini otrok; nekateri otroci se bolj zanimajo za delo pri določenem projektu, drugi manj. Vzgojitelji morajo biti z otrokom. Otrok potrebuje, da vzgojitelj verjame vanj, da se skupaj veselita in odkrivata novosti. Projektno delo pomaga otrokom poglobiti in izpopolniti smisel za dogodke in pojave v svojem okolju. Tako si pridobijo izkušnje, ki so vredne njihove pozornosti. Projektno delo predstavlja del življenja v vrtcu; z njim vzgojitelji/-ce spodbujajo otroke k odločitvi, da sami ali skupaj s sovrstniki izberejo, kaj bodo delali. Tako si pridobijo zaupanje v lastno intelektualno moč in razvijajo najrazličnejše sposobnosti (Padovan 1995).
- **Dokumentacija in arhiviranje izdelkov ter življenja in dela v vrtcu:** dokumentacija vključuje opazovanje, transkripcijo tonskih zapisov in fotografije. Različna gradiva, ki nastajajo v vzgojnem procesu otrok oz. prikazujejo ustvarjanje in učenje otrok ter delo in življenje vrtca, so predstavljeni na različnih mestih v vrtcu in zunaj vrtca. V okolju, kjer vrtec deluje, se vse dejavnosti skrbno dokumentirajo, shranjujejo in arhivirajo; gradivo služi tudi za strokovne diskusije med kolegi, s kolegi z drugih oddelkov in za diskusijo s starši otrok (Malaguzzi 1993).

- **Prostori v vrtcu:** vrtec Reggio Emilia je prostor, ki omogoča stike med odraslimi in otroki ter predstavlja okolje, kjer naj se dobro počutijo otroci, vzgojitelji/-ce in starši, zato je prostor 'tretji vzgojitelj'. Značilno za vrtce Reggio Emilia je, da so vse zgradbe pritlične, kar omogoča dobro komunikacijo znotraj zgradbe in komunikacijo z zunanjim prostorom. Veliko je stekla, prevladujejo bele stene, veliko svetlobe, ki zagotavlja transparentnost prostora ter kontinuiteto zunanjega in notranjega prostora. Ob tem je treba omeniti, da je v zgradbi veliko ogledal (ob steni, visijo s stropa, v obliki piramid ...), ki omogočajo, da otrok raziskuje samega sebe, se opazuje v različnih položajih in zadovolji potrebo po raziskovanju svojega obraza, izraznih oblik različnih razpoloženj, gibov, gest. Nekatera ogledala so tudi ukrivljena, služijo pa seveda za zabavo, smeh in za zadovoljstvo otrok. Notranjost vrtca je polna zelenja. Povsod imajo viseče panele, kjer razstavljajo delo otrok, faze različnih projektov, risbe otrok ... Razgiban prostor je razdeljen na koticke. Zdi se kot prostor s stojnicami, ki ima vsaka svoj projekt in svojo skupino otrok. Vsaka ped igralnice je izkoriščena, tako da je spalnica otrok pogosto nad koticčki. Vsaka igralnica je sestavljena iz dveh prostorov, kar omogoča upoštevanje Piagetove sugestije, da je otrok, če želi, v družbi z vzgojiteljem/-ico ali pa je raje v prostoru, kjer vzgojitelja/-ice ni. V igralnici ima (kot pri modelu M. Montessori) vsak otrok svoj predal. Ob vsaki igralnici je še mini atelje, ki omogoča širitev projektne delo otrok (Malaguzzi 1993). Med prostori, ki so posebni v tem modelu, je treba omeniti še osrednji prostor, ki ga imenujejo piazza. To je prostor za druženje, prijateljstvo, igro in za druge dejavnosti, ki dopolnjujejo tiste iz igralnic. Moto nad vhodom v ta osrednji prostor je Nič brez radosti. Posebnost je tudi atelje, t. i. studio za umetnost, laboratorij, kjer otroci delajo in ustvarjajo skupaj z ateljeristi, ki imajo diplomo umetniške akademije. Tu se uresničujejo deli projektov, ki so si jih otroci zastavili, tu se ustvarja in eksperimentira z vizualnimi jeziki. Prostori so vizualizirani; lahko bi rekli, da vsak centimeter stene govori, nam želi kaj povedati. Že ob vhodu v zgradbo je vrsta informacij (dnevni red, službe, ki delajo v vrtcu – knjižnica, svetovalci za starše, slike in imena osebja, srečanja vzgojiteljev/-ic, staršev, slike aktivnosti otrok v različnih dejavnostih). Stene v igralnicah in na hodnikih vrtca govorijo in dokumentirajo življenje otrok. Rečemo lahko, da vrtec s svojo organiziranostjo posnema strukturo mesta s trgi, z ulicami in arkadami, predstavlja razgiban model za srečanja, razgovore različnih ljudi (Devjak idr. 2008).

Prednost koncepta Reggio Emilia pred vsemi drugimi je, da je izrazito odprt («nastajajoči» kurikulum) in se nenehno izpolnjuje ter izgrajuje. Odprtost se nanaša na sprejemanje različnih znanstvenih teorij in spoznanj ter na odnos do okolja in sprememb v lastnih pojmovanjih in vzgojni praksi. G. Dahlberg, Moss in Pence (2000) pravijo, da temelji na skupnem delu vseh udeleženi v pedagoškem procesu v iskanju najboljšega,

kar lahko ponudijo otrokom, ne da bi kdaj trdili, da je njihovo razumevanje ali delo končano.

Med posebnosti oziroma značilnostmi koncepta Reggio Emilia na področju predšolske vzgoje moramo omeniti tudi: 1) pedagogiko poslušanja in izražanja; 2) participacijo otrok v življenju in delu vrtca; 3) medsebojno interakcijo vrtca in lokalne skupnosti.

Pedagogika poslušanja, kot jo opredeljuje C. Rinaldi (1993 in 2006), ima dva pomembna vidika; oba vključujeta odnos do socialnega in fizičnega okolja. Prvi vidik se nanaša na učenje in poučevanje; vključuje otrokovo iskanje »smisla« oz. osmišljanje in razumevanje sveta. Drugi vidik je 'političen'; postavlja zahtevo po demokratičnem dialogu z družino, s širšo lokalno skupnostjo in z njeno kulturo. Poslušanje otroških teorij omogoča, da razumemo, kako otroci razmišljajo, kakšna vprašanja si postavljajo in kakšna razmerja vzpostavljajo z resničnostjo. C. Rinaldi (2006) opisuje pedagogiko poslušanja kot senzibilnost za vse, kar nas povezuje z drugimi, kot metaforo, ki nakazuje odprtost in občutljivost za poslušanje in biti slišan, poslušanje z vsemi čutili ... in na tisoč mogočih načinov. Poslušanje pomeni odprtost za radovednost, negotovost in dvom, odprtost za druge, priznavanje drugačnih pogledov in mnenj, priznavanje posameznikove avtonomnosti in 'vidnosti' v socialnem prostoru«, je predpostavka vsakega učenja. Na področju predšolske vzgoje je koncept participacije najbolj razvit v vrtcih Reggio Emilia.

C. Rinaldi – idejna vodja tega pedagoškega koncepta – govori o konceptu pedagogike poslušanja (angl. *the pedagogy of listening*) (Rinaldi 2006).

Pedagogika poslušanja po njenem mnenju omogoča pedagogiko odnosov (ang. *the pedagogy of relationships*). Ta je osrednjega pomena v vrtcih Reggio Emilia; poudarja pomen medosebnih odnosov – med otroki, skupinami otrok, odraslimi, zlasti vzgojitelji/-cami in starši – v kontekstu nenehnega dialoga z lokalno skupnostjo. Poudarja tudi pomen fizičnega okolja in njegove sposobnosti, da omogoča in spodbuja socialne odnose.

Pravica otrok, da sodelujejo v vseh zadevah oz. odločitvah, ki zadevajo njihovo življenje, da vplivajo na proces učenja in celotno življenje v vrtcih, je pomemben kriterij kakovosti institucionalne vzgoje, hkrati pa je pomembna tudi s pravnega vidika. Priložnost, da otroci vplivajo na lastno situacijo, je hkrati element demokratizacije vrtcev in vzgoje. Konvencija o otrokovih pravicah iz leta 1989 je nakazala pomemben preobrat, s tem ko postavlja otroka ne le v vlogo 'objekta' družbene skrbi in zaščite, ampak kot subjekt pravic, ki deluje samostojno (Bartley 1989). S členoma 12 in 13 zagotavlja otrokom pravico, da izrazijo svoja mnenja, poglede, stališča in pravico, da jih odrasli slišijo, spoštujejo in upoštevajo vsakokrat, ko je to mogoče. Odrasle zavezuje, da se posvetujejo z otroki, da pri otrocih spodbujajo razumevanje posledic njihovih

odločitev za druge in jih učijo veščin demokratičnega sprejemanja odločitev (Lansdown 1996; 2007). Ideja, da so pravice otrok eden izmed vidikov demokracije, zasledimo že pri Korczaku, poljskem humanističnem pedagogu, ki je primerjal položaj otrok z drugimi manjšinami in ranljivimi skupinami prebivalstva (Korczak 1988). Dewey (1966) je poudarjal pomen izobraževanja za razvoj demokracije; po njegovem mnenju je za razvoj dobre/demokratične družbe pomembno, da zagotovimo otrokom njihove lastne izkušnje participacije v družbenem življenju. Etika participacije (Hoffman 1994) in perspektiva moči (Saleebey 1992) nakazujeta postmoderen premik, ki ima pomembne implikacije za vlogo vzgojitelja oz. drugih strokovnjakov. Etika participacije zavezuje strokovnjake, da se odpovedo posedovanju končnih resnic in odgovorov; namesto tega je njihova vloga vedno znova kreirati priložnosti za dogovor z otrokom in skupno iskanje rešitev. Perspektiva moči pa poudarja, da je naloga strokovnjakov mobilizirati človekove lastne vire, sposobnosti, talente ter jim omogočiti doseganje lastnih življenjskih ciljev in vizij. Raziskovanje in spodbujanje otroške participacije se je najprej razmahnilo v nordijskih sistemih predšolske vzgoje (npr. Clark, Kjørholt, Moss, 2005), pozneje pa je filozofija participacije postala sestavni del pedagogike poslušanja, kot jo je utemeljila C. Rinaldi (2003).

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

Vrtec in lokalno okolje sta nenehno v medsebojni interakciji. Vrtec Reggio Emilia je, kot ga opisuje Malaguzzi (1993), integriran in živ organizem, prostor življenja in odnosov med otroki in odraslimi, povezan tudi s starši in mestom, v katerem deluje. Vzgojno delo poskuša integrirati z organizacijo dela in okoljem, tako da bi dovoljeval kar največjo gibljivost, neodvisnost in čim več interakcij. Cilj je ustvariti prijetno okolje, kjer bi se dobro počutili otroci, njihove družine in vzgojitelji/-ce (Plestenjak 2000; Devjak, Berčnik in Plestenjak 2008).

Sklep

Prepričani smo, da je informacija o konceptu Reggio Emilia sprožila razmišljanja, vprašanja in primerjanja z našim konceptom predšolske vzgoje. Menimo, da bodo med njimi prav gotovo tudi naslednja: 1) Ali je koncept Reggio Emilia ustrezen za naše razmere? Ali se lahko prenese v naše okolje, kulturo, pogoje? Kaj bi predstavljalo glavne ovire? 2) Katere elemente, ki so značilni za koncept Reggio Emilia, srečamo že v naši koncepciji, katere izmed njih pa bi mogoče želeli tudi pri nas uresničiti ali bolj upoštevati? Koncept pedagogike Reggio Emilia v izhodiščih vključuje vse bistvene

temelje, na katerih sloni naš koncept predšolske vzgoje. Nedvomno pa se v realizaciji razlikujemo, saj imajo v Italiji veliko boljše objektivne pogoje za realizacijo koncepta pa tudi veliko dosledneje upoštevajo pri delu omenjena izhodišča kot pri nas. Vendar že manj natančno poznavanje koncepta opozori, da ima koncept tudi »šibke« točke. Med drugimi mislimo, da je ena najkritičnejših točk uresničevanje osnovne ideje modela, tj. »omogočiti, da se otrok izraža v mnogih jezikih«. Ugotovimo lahko pretirano poudarjanje likovnega izražanja, ki pa je sicer izjemno. Sodelavci v konceptu Reggio Emilia to že samokritično ugotavljajo in se trudijo, da bi to pomanjkljivost odpravili.

Projekt, ki ga je Pedagoška fakulteta Univerze v Ljubljani pridobila v začetku leta 2009 na Ministrstvu za šolstvo in šport in ki je delno sofinanciran iz sredstev Evropskega socialnega sklada, bo temeljil na analizi, razvijanju in na vključevanju posameznih elementov koncepta Reggio Emilia v vrte v slovenskem okolju. V njih bomo skušali vključevati le tiste elemente koncepta Reggio Emilia, ki jih bomo prepoznali kot nadgradnjo oziroma oplemenitev že obstoječega kurikulumu za vrte.

Literatura in viri

1. Abbot, L. (2001). *Experiencing Reggio Emilia: implications for preschool provision*. Buckingham, Philadelphia: Open University Press.
2. Bartley, K. (1998). *Child Policy and the rights of the Child*. Gothenburg: Gothenburg University Department of Sociology.
3. Batistič Zorec, M. (2003). *Razvojna psihologija in vzgoja v vrtcih*. Ljubljana: Inštitut za psihologijo osebnosti.
4. Clark, A., Kjørholt, A. T. and Moss, P. (2005). *Beyond Listening. Children's perspectives on early childhood services*. Bristol: The Policy Press, University of Bristol.
5. Dahlberg, G., Moss, P., Pence, A. (2000). *Beyond quality in early childhood education and care: postmodern perspective*. London: Falmer Press.
6. Devjak, T., Berčnik, S. in Plestenjak, M. (2008). *Alternativni vzgojni koncepti*. Ljubljana: Pedagoška fakulteta.
7. Dewey, J. (1966). *Vaspitanje i demokracija*. Cetinje: Obod.
8. Dollinger, B. (2007). *Reformrska pedagogika. Pasti in izzivi emfatičnega pojma*, *Sodobna pedagogika*, št. 4, str. 34–48.
9. Dýrfjörð, K. (2006). *Primerjava praks v zvezi z demokracijo v vzgoji in izobraževanj v zgodnjem otroštvu*. *Sodobna pedagogika*, št. 5, str. 110–122.
10. Edwards, C., Forman, G. (1993). *Conclusion: Where do we go from here? V: C. Edwards, L. Gandini in G. Forman (ur.), The hundred languages of children: The Reggio Emilia approach to early childhood education*. New Jersey: Ablex Publishing Corporation.
11. Forman, G. (1996). *Design, documentation and discourse: Cornerstones of negotiated curriculum*. Keynote address presented to the Weaving Webs Conference, Melbourne, Australia.

12. Hoffman, L. (1994). "A reflective Stance for Family Therapy", in *Therapy as Social construction*, ed. Mc Namee, S. H., Gergen, J. K. London: Sage Publications.
13. Kamenov, E. (1987). *Predškolska pedagogija*. Beograd: Zavod za udžbenike i nastavna sredstva.
14. Katz, L. (1993). What can we learn from Reggio Emilia. V: C. Edwards, L. Gandini in G. Forman (ur.), *The hundred languages of children: The Reggio Emilia approach to early childhood education*. New Jersey: Ablex Publishing Corporation.
15. Korczak, J. (1988). *The child's right to be respected*. Stockholm: Natur och Kultur.
16. Kurikulum za vrtce. (1999). Ljubljana: Ministrstvo za šolstvo in šport.
17. Lansdown, G. (1996). The United Nations Convention on the Rights of the Child – progress in the United Kingdom, in C. Nutbrown (Ed.) *Respectful Educators – capable learners, children's rights and early education*, pp. 1–10. London: Paul Chapman.
18. Matijević, M. (2001). *Alternativne škole: didaktičke i pedagoške koncepcije*. Zagreb: Tipex.
19. New, R. (1999). *What Should Children Learn? Making Choices and Taking Chances*. Dostopno na:
20. <http://ecrp.uiuc.edu/index/html>, 19. 10. 2008.
21. Padovan, R. (1995). Razmišljanje o drugačni vlogi vzgojitelja v vrtcu. *Otrok in družina*, št. 7/8, str. 14–17.
22. Plestenjak, M. (2002). *Alternativni koncepti. Študijsko gradivo*. Ljubljana: Pedagoška fakulteta.
23. Reggio Emilia approach (2008). Dostopno na:
24. http://rds.yahoo.com/_ylt=A0WTb_65mfdHugUA706jzbf/SIG=1242qkp9g/EXP=1207495481/**http%3A//www.reggioemiliaapproach.net/solagget.php (5. 10. 2008).
25. Rinaldi, C. (1993). The emergent curriculum and social constructivism. V: C. Edwards, L. Gandini in G. Forman (ur.), *The hundred languages of children: The Reggio Emilia approach to early childhood education*. New Jersey: Ablex Publishing Corporation.
26. Rinaldi, C. (2006). *In dialogue with Reggio Emilia: listening, researching and learning*. London, New York: Routledge.
27. Saleebey, S. (1992). *The Strength Perspective in Social Work Practice*. London, New York: Longman.
28. Špoljar, K. (1993). Pedagoška koncepcija »Modela Reggio«. *Gradivo za strokovni seminar Pedagoška koncepcija modela Reggio*, Zagreb, 22.–23. 9. 1993.
29. *The UN Convention on the Rights of the Child* (1989). New York: United Nations

Andreja Hočevar, Mojca Kovač Šebart, Damijan Štefanc

SODELOVANJE Z OKOLJEM IN PROBLEMATIKA PARTICIPACIJE V PEDAGOŠKEM PRISTOPU REGGIO EMILIA

THE COLLABORATION OF THE ENVIRONMENT AND THE PROBLEMATICS OF THE PARTICIPATION IN THE REGGIO EMILIA PEDAGOGICAL APPROACH

POVZETEK

V besedilu obravnavamo sodelovanje vrtca z okoljem in analiziramo problematiko participacije otrok, staršev in predstavnikov lokalne skupnosti v pedagoškem pristopu Reggio Emilia (RE). Na začetku predstavimo pojmovanje kulture kot foruma in vrtca kot 'laboratorija' kulture; obe razumevanji predstavljata osnovo za utemeljevanje vloge participacije in sodelovanja vrtca z okoljem v tem pristopu, kar je predmet analize v nadaljevanju besedila. Skozi celotno predstavitev opozarjamo na teoretske nedoslednosti v utemeljitvah pristopa RE in dokazujemo, da je le-ta sicer lahko strokovna provokacija, ki omogoča dodatno refleksijo delovanja javnih vrtcev v Sloveniji, da pa se je treba pri obravnavi izogniti nevarnosti romantiziranja in nereflektiranega privzemanja predpostavk, ki jih srečujemo v besedilih, ki obravnavajo ta pedagoški pristop.

KLJUČNE BESEDE: pedagoški pristop Reggio Emilia, kultura, forum, participacija, konflikt, pravila

ABSTRACT

In the text the collaboration of the kindergarten with its environment is dealt with and the problematics of the participation of children, parents, local community representatives in the Reggio Emilia pedagogical approach is analysed. In the introduction the comprehension of culture as a forum and the kindergarten as a 'laboratory' of culture is presented, as both comprehensions provide a framework, within which the supporters of the RE pedagogical approach justify the collaboration of the kindergarten with the environment and the importance of the participation in general.

Further, the attention is paid to the theoretical inconsistencies in justifications of the RE approach proving this to be a useful »professional provocation«, providing for additional reflection of public kindergartens' performance in Slovenia; however, at contemplations about this approach the danger of romanticized descriptions and unreflective adoption of the assumptions and theoretically weak executions should be avoided, that are stated in presentation and promotive texts of this approach.

KEY WORDS: culture, forum, participation, conflict, local community

Uvod

V različnih kulturah in družbah so pogledi na otroštvo, skrb za otroka, mnenja o tem, kakšni naj bodo odnosi v družini ipd., različni; odražajo kulturne in družbene razmere, v katerih posamezniki živijo (Rood 1996). Prevladujoča razumevanja otroštva, otroka in vzgoje v določeni družbi pomembno določajo oz. vplivajo na rešitve v sistemu vzgoje in izobraževanja (Hedegaard 2005: 8, v Fleeer 2006: 59). Zato lahko privzamemo, da šele poznavanje kulturnih, zgodovinskih, socialnih, političnih in drugih razmerij v družbi omogoča razumevanje rešitev v posameznem vzgojno-izobraževalnem sistemu in specifičnih vzgojno-izobraževalnih praksah¹ (glejte npr. Dahelberg in Moss 2005).

Pedagoški pristop Reggio Emilia (v nadaljevanju: RE) je nastal v Italiji po drugi svetovni vojni. V nadaljevanju besedila ga bomo deloma predstavili, pri tem pa se bomo osredotočili predvsem na to, kako promotorji tega pristopa razumejo in interpretirajo pomen participacije otrok in staršev v življenju in delu vrtca.

Osnovna načela, ki jim sledijo v pedagoškem pristopu RE, so: otrok je protagonist, sodelavec in komunikator v vzgojno-izobraževalnem delu; vzgojitelj je partner, tisti, ki skrbi za otroka in ga vodi, obenem pa je raziskovalec svoje vzgojno-izobraževalne prakse; participacija je osnova pedagoškega pristopa RE; okolje je 'tretji vzgojitelj'²,

¹ V besedilu ne bomo uporabljali pojma 'koncept', ki je v naslovu projekta, v okviru katerega je nastalo to besedilo. V pedagoškem pristopu RE avtorji (Malaguzzi 1993; Edwards idr. 1998; Rinaldi 2006 ...) uporabljajo pojem 'pristop' (angl. approach) in se npr. izogibajo tudi uporabi pojma 'model' (Bredenkamp 1993: 15).

² V vrtcu RE s skupino otrok nenehno delata dva vzgojitelja, zato je okolje poimenovano kot tretji vzgojitelj.

hkrati pa je vrtec 'laboratorij' kulture; starši so partnerji; pomembno je dokumentiranje vzgojnega dela (Research in ... 2009; Edwards idr. 1998).

Med cilji, ki naj bi jih dosegli v vrtcu, ki deluje po pedagoškem pristopu RE, Malaguzzi poudari razvoj otrokove identitete prek občutja sprejetosti s strani drugih otrok in odraslih, kar vzpostavlja otrokovo pripadnost in samozaupanje za participacijo v dejavnostih vrtca (1998: 68). Kroflič pa k temu dodaja (2002: 212), da so pomembnejši cilji vzgoje v pedagoškem pristopu RE v predšolskem obdobju tudi: krepitev otrokove radovednosti, razvijanje sposobnosti izkustvenega učenja, razvijanje motivacije in koncentracije ter seveda pridobivanje ustreznih socialnih kompetenc, ki so potrebne za življenje v skupnosti vrstnikov in odraslih zunaj 'varnega' družinskega okolja. Pomemben cilj tega pedagoškega pristopa pa je tudi, kot navaja K. Špoljar (1999: 32), razvijanje otrokove samostojnosti, zato so dejavnosti vrtca usmerjene v delovanje, ustvarjanje, akcijo in v reševanje problemov. Zapisani načela in cilji so v virih, ki jih navajamo na koncu prispevka, sicer obširneje opisani, vendar niso koherentno konceptualizirani (glejte prav tam)³. Povedano drugače, v besedilih se srečujemo z naštevanji načel in ciljev vrtca RE in deklarativnim odobravanjem le-teh, ob tem pa umanjka njihova poglobljena obravnava, zlasti pa izostane prepričljiva utemeljitev, ki bi pokazala, da gre dejansko za izvirna načela in cilje, ki se bistveno razlikujejo od npr. ciljev in načel v našem vrtčevskem kurikulumu. Še več, v primerjavi s cilji, zapisanimi v našem kurikulumu, so cilji pristopa RE izrazito splošni in parcialni, kar je posledica logike, vpisane v pristop RE, ki opredeljuje razmerje med otrokom, cilji in kurikulumom, o čemer bomo govorili v nadaljevanju.

Podobno neprepričljiva bi bila tudi interpretacija, ki bi izvirnost ali specifičnost pristopa RE utemeljevala skozi morebitne razlike v kakovosti udejanjanja nekaterih ciljev v pedagoški praksi, saj tudi teh ne kaže presojati na podlagi enega ali dveh obiskov vrtcev, ki delujejo po tem pristopu, zlasti pa ne na osnovi besedil, ki deklarativno afirmirajo njegove prednosti. Taki obiski in izkušnje so sicer lahko osnova za temeljitejše raziskovalno delo in proučevanje kurikularnih rešitev pri nas in njihovo realizacijo v praksi. Empirično, metodološko (in posledično tudi teoretsko) pa so lahko prepričljivi kvečjemu reprezentativni podatki raziskav, ki bi celovito analizirale prakse v pristopih RE in pri nas, teh pa za zdaj v našem prostoru ni zaslediti.

Otrok vs. cilji

Za vrtec RE je značilno, da v njem vzgojno-izobraževalni proces ne poteka po vnaprej strukturiranem kurikulumu, saj v pedagoškem pristopu RE verjamejo, da je bolje, če je

³ Več o posameznih načelih glejte tudi to monografijo.

'kurikulum' rezultat nenehnega procesa dogovarjanja med otroki in vzgojitelji ter med vzgojitelji (Kantor in Eldas 1986: 1, v Kantor in Whaley 1998: 315). Tudi starši in lokalna skupnost so vključeni v ta proces dogovarjanja in pogajanja o pomenih. Prav tako naj bi bilo načrtovanje vzgojno-izobraževalnega dela odprto in sprotno⁴, čeprav se lahko ob tem zastavi vprašanje, kaj je sploh predmet kurikularnega načrtovanja, če je ena ključnih konceptualnih potez tega pristopa, da vnaprejšnje načrtovanje zavrača.

Za nadaljnjo razpravo privzemamo opredelitev Krofliča, ki po Kellyju (1998: 11, v Kroflič 2002: 168) kurikulum opredeljuje kot vzgojno-izobraževalni načrt na eni strani in kot značilnosti njegove izvedbe na drugi. Kurikulum kot vzgojno-izobraževalni načrt je ».../ želeni (načrtovani) del kurikula /.../« (Kelly 1998: 2, v prav tam). Pri načrtovanju kurikula smo se že na začetku prisiljeni poglobljeno spoprijeti z vprašanjem, kaj bi bilo treba storiti, kaj želimo storiti, kaj želimo doseči z določenim kurikulumom (Kroflič 2002: 169). Kurikulum vsebuje odgovore na ta vprašanja, zato ga razumemo kot ».../ realno substanco vzgojno-izobraževalnega procesa /.../« (prav tam: 168). V pedagoškem pristopu RE pa nasprotno poudarjajo, da ».../ vzgojitelji sledijo otrokom /.../ ne pa načrtom /.../« (Malaguzzi 1998: 88), s čimer odgovoru na prej postavljena izhodiščna vprašanja ne posvečajo pozornosti. Zdi se celo, kot da vzpostavljajo izključevalno logiko »otrok vs. cilji oz. kurikulum«, pri čemer ostane spregledano, da kurikula, čeprav postavlja vnaprej določene cilje vzgojno-izobraževalnega dela v vrtcu, samo zato ni mogoče označiti kot nečesa, kar je v nasprotju z otrokom. Nasprotno, otrok tu ni v ozadju, kot implicirajo zapisane trditve, ampak je še kako v ospredju, 'v središču' kurikularnega razmisleka, saj so cilji kurikula prav v funkciji otrokovega razvoja in učenja, njihovo doseganje pa je še kako odvisno od posameznega otroka, njegovega sodelovanja in od vključenosti v dejavnosti, ki vodijo k doseganju ciljev. Pri tem seveda ni mogoče niti mimo kompetentnih odraslih ljudi v procesu poučevanja, zlasti vzgojiteljic, katerih vloga ni samo v tem, da se odzivajo na otrokove potrebe in trenutno izražene interese, ampak morajo (kar je skladno tudi s teorijo Vigotskega) otroku omogočiti dejavnosti, ki terjajo višjo raven reševanja miselnih problemov, kot jih je ta zmožen v določenem razvojnem obdobju. Z drugimi besedami, načrtovanje doseganja ciljev kurikula ne pomeni, da vzgojiteljice, ker so zavezane doseganju ciljev, ki jih postavlja kurikulum, v načrtovanje dejavnosti ne vključujejo otrok ali da pri izbiri vsebin, prek katerih otroci dosegajo cilje kurikula, ne izhajajo tudi iz njihovih interesov, želja in potreb. Nenazadnje so načela aktivnosti, razvojne bližine, individualizacije, doživljanja ipd. (Šilih 1961: 56; glejte tudi Strmčnik 2001) med temeljnimi didaktičnimi načeli, ki jih je mogoče smiselno aplicirati tudi na

⁴ Zato lahko drugim ljudem dajo le nekatere ideje, osnovna izhodišča, primere, anekdote, načine izbire dejavnosti, izkušnje in materiale, ki so del njihovega kurikularnega okvira (Kantor in Eldas 1986: 1, v Kantor in Whaley 1998: 315).

področje predšolske vzgoje, saj izražajo splošne smernice in pogoje za uspešno ciljno, vsebinsko ter organizacijsko metodično vodenje vzgojno-izobraževalnega procesa. Omenjena načela predpostavljajo, da so otroci, njihove potrebe, koristi in razvoj vselej ključen, čeprav ne zadosten del strokovnih razmislekov ob načrtovanju in tudi ob izvajanju kurikula.

Avtorji, ki promovirajo pedagoški pristop RE, morebitnim kritikom – kot to izpostavi Malaguzzi (1998) – sicer že vnaprej odgovarjajo: čeprav vzgojitelji pri načrtovanju vzgojno-izobraževalnega dela v pristopu RE ne izhajajo iz strukturiranega kurikula, ne drži, da » /.../ zgolj improvizirajo. /.../«, saj se zavedajo, da delo z otroki »/.../ v eni tretjini temelji na gotovosti tega, kar vedo, dve tretjini pa na negotovosti – torej na tistem, česar ne vedo« (prav tam: 89). Pedagoški pristop RE po teh interpretacijah temelji na poznavanju in realizaciji spoznanj različnih ved (Dahlberg in Moss 2006; Edwards idr. 1998). Vanj so »/.../ vzgojitelji vnesli teorije in koncepte z različnih področij – ne le edukacije, temveč tudi filozofije, arhitekture, naravoslovja, literature in vizualnih komunikacij. Svoje delo nenehno soočajo z novimi spoznanji teh ved.« (Dahlberg in Moss 2006: 4). Ob tem »/.../ vzgojitelji v ta pedagoški pristop niso le vnesli različnih teorij in konceptov, temveč jih nenehno reflektirajo, eksperimentirajo z njimi, oblikujejo svoje pomene in njihove implikacije za pedagoško prakso.« (prav tam).⁵ Kot poudarja Kroflič (2002), v pedagoškem pristopu RE 'fiksni' kurikulum nadomeščajo z obsežnim usposabljanjem vzgojiteljic, nastajajočim seznamom projektov, ki se oblikuje v komunikaciji (pogajanju) med vzgojiteljicami in otroki ter z natančnim spremljanjem in dokumentiranjem projektov. Z usmerjenostjo v vzgojno-izobraževalni proces želijo v pedagoškem pristopu RE »/.../ spodbuditi kakovosten razvoj neposrednih vzgojnih dejavnikov: otrokove motivacije, strokovne rasti vzgojiteljev, pripravljenost staršev na sodelovanje ter oblikovanje spodbudnega vzgojnega okolja.« (Prav tam: 207–208). Kroflič zapiše, da skuša procesno načrtovanje preseči postavke klasičnega učnosovnega in učnovsebinskega načrtovanja (tj. načrtovanja vsebinsko ali ciljno natančno določenega – in s tem zaprtega – kurikula), tako da vzgojno-izobraževalnih ciljev ne vidi več kot vnaprej trdno opredeljenih, od zunaj postavljenih končnih oblik védenja in vedénja, ki jih želimo vzgojiti, temveč kot notranja, v vzgojno izobraževalni proces vgrajena načela (prav tam: 179). Ob tem je »/.../ učenec (otrok – op. p.) /.../ v procesnem načrtovanju pojmovan kot aktiven člen učne komunikacije; če želimo namreč doseči zelene učne učinke v smislu nenehnega razvoja v smeri avtonomne, kritične osebnosti, moramo najprej izhajati iz njegovih razvojnih potencialov, zagotoviti njegovo aktivno vlogo v učnem procesu /.../ in ga

⁵ Tako so npr. v preteklosti svoje delo utemeljevali na spoznanjih Piageta, ki so ga kasneje 'dopolnili' s spoznanji Vygotskega. Inspiriralo jih je Deweyovo delo, spoznanja M. Montessori, Deleuzea, Guattarija itd. (več o tem Dahlberg in Moss 2006, Rinaldi 2006, Edwards idr. 1998).

postopoma vključevati kot čim bolj enakovreden člen pri samem načrtovanju kurikula /.../« (prav tam: 179–180). Vendar avtor poudarja, da je zavzemanje za procesno-razvojni model načrtovanja smiselno in teoretsko upravičeno le, če ga razumemo kot paradigmatški premik, ob tem pa se moramo ves čas zavedati, da lahko zaradi vsebinske in ciljne odprtosti procesno-razvojni model predšolskega kurikula kaj hitro postane poligon za opravičevanje nekonsistentne, slabo premišljene in načrtovane vzgojne prakse (prav tam: 205).

Če sklenemo: vzgojno-izobraževalno delo vrtca RE temelji na vzgojno-izobraževalnem delovanju in opredeljenih načelih tega delovanja, s čimer Kelly (1998: 6, v Kroflič 2002: 168) označi bistvo pojma kurikulum. Toda problem je lahko prav v tem, kar je izpostavljeno kot prednost, namreč v razumevanju, da je uresničevanje spoznanj različnih teorij in konceptov (torej 'racionalne podstatí') stvar vsakokratnih 'dogovorov' ali »pogajanj« med udeleženci vzgojno-izobraževalnega procesa in njihove reinterpretacije teh pomenov. To pa po našem mnenju lahko – ob tem, na kar opozarja Kroflič – odpira prostor samovolji in interpretacijam, ki lahko imajo, če se udeležijo v vzgojno-izobraževalni praksi, tudi popolnoma drugačne posledice od želenih.

Vrtec kot 'laboratorij' kulture

Za razumevanje pomena, ki ga pedagoški pristop RE pripisuje sodelovanju z okoljem, bi bilo najprej pomembno razumeti, kako v njem avtorji opredelijo pojem kulture v vrtcu. V virih, ki obravnavajo ta pristop, pojem kulture ni natančno definiran, čeprav je vrtec pojmovan kot 'laboratorij' kulture. Zato bomo v razpravi izhajali iz najsplošnejše opredelitve kulture kot 'načina življenja' določene družbe (Haralambos 1999: 11). V našem pedagoškem prostoru je M. Bergant kulturo opredelila kot »/.../ celotnost priučenih načinov obnašanja, čustvovanja, vrednostnih sistemov in prepričanj, pa tudi pridobivanja dobrin in znanja, ki so značilni za določeno družbeno skupino in se prenašajo iz generacije na generacijo.« (1994: 17).

Pri tem je pomembno spoznanje, da se posameznik rodi povsem nepripravljen na specifično človeški način bivanja in da je vzgojno okolje nujno, da »iz dojenčka postane človek«, tj. da pridobi vsaj najbolj osnovne življenjske spretnosti. Bauman zapiše, da v »/.../ vzgojnem pro-cesu človek 'interiorizira', ponotrani', ne vrednote nasploh ali 'norme na-sploš', temveč konkretne vrednote in norme, ki jih spoštuje in vceplja stara kultura, v kateri raste.« (1966: 1274, v Šebart 1990: 490). Posameznik se tako rodi v objektivno družbeno strukturo, znotraj te pa mu svet, v katerega je rojen, posredujejo pomembni Drugi: zadolženi so za njegovo vzgojo oz. socializacijo. Sveta svojih pomembnih Drugih pa otrok ne interiorizira kot enega izmed mnogih svetov, temveč

kot zanj edini mogoči obstoječi svet (Godina 1983: 18, Šebart prav tam). Otrok, vključen v socialno interakcijsko strukturo pomembnih Drugih, »/.../ sprejme /.../ neka osnovna pravila skupinskega življenja in delovanja, nauči se ubogati in zapovedovati, sprejme avtoriteto 'pomembnih Drugih', nauči se varovati in pomagati, sprejemati pomoč in varstvo, upoštevati druge in deliti z drugimi, uči se posnemati vrsto statusov in vlog /.../« (Bergant 1970: 35).

Povedano drugače: v vsaki družbi objektivno in pred rojstvom posameznika obstaja določena skupina pojavov, kot so načini delovanja, mišljenja, občutenja ipd., ki za posameznika niso le zunanji, ampak imajo zanj tudi zapovedano in prisilno moč (Kovač Šebart 2002: 41). Durkheim, kot izpostavi M. Kovač Šebart (prav tam), v tem smislu opozarja, da svojih misli in nagnjenj nismo ustvarili sami, ampak da prihajajo od zunaj; za 'svoje' jih sprejemamo prek pomenov, ki nam jih posredujejo Drugi. Tako lahko razumemo tudi misel M. Bergant, da je vzgajanje utesnjevanje otroka v določeno družbo oz. kulturo (Bergant 1970: 19).

Otroka torej v procesu socializacije opremimo s funkcionalnimi rekviziti preživetja, ki mu omogočajo delovanje v neki družbi. Kultura okolja oz. 'način življenja', ki ga otrok živi, je torej vedno posledica pomenov, ki so jih posamezniku v procesu socializacije posredovali pomembni Drugi (prim.: Kovač Šebart 2002). Na tej osnovi otrok ustvarja, interpretira in tudi reinterpreta kulturo.

V pristopu RE je vrtec razumljen kot prostor, ki izraža in ustvarja kulturo, v kateri otroci živijo (Malaguzzi 1993). Vrtec nasploh pojmujejo kot 'laboratorij kulture'. Ta pedagoški pristop poudarja, da je treba otrokovi domišljiji dati prosto pot in dopuščati izražanje doživetega, ker to pripomore k ustvarjanju lastnega odnosa do zunanjega sveta (oz. kulturnega okolja) in sodelovanja v njem (Špoljar 1999: 33). Tak pristop po mnenju K. Špoljar kaže, da v pedagoškem pristopu RE »/.../ v resnici spoštujejo temeljne razvojne potrebe otroka in njegovo naravo.« (Prav tam: 30–31). Otrokovi domišljiji oz. 'naravi' je torej treba dati prosto pot. Zapisali bi lahko, da pedagoški pristop RE verjame, da naloga vrtca kot vzgojno izobraževalne institucije ni v tem, »/.../ da bi tlačila otroke v kakšne vnaprej pripravljene kalupe (se pravi, da bi jih prilagajala obstoječim družbenim vrednostnim merilom, vedenjskim vzorcem, družbenim pojmovanjem, idejam ali zahtevam), temveč da bi gojila in sproščala njihove notranje rastne potenciale.« (Svetina 1990: 26). S tem naj bi omogočila, da razvojne sile v otrocih same opravijo marsikaj tega, kar si postavlja za cilj normativna pedagoška misel (prav tam: 29). Toda pri tem ne kaže pozabiti na objektivni socialni kontekst vzgojnega procesa: posameznikovo prepoznavanje lastnih potencialov – čeprav je to njegova domišljija – je vedno vpeto v posredovano simbolno mrežo (prim.: Kovač Šebart 2002).

Kultura kot forum

Za pedagoški pristop RE je pomemben tudi pogled na kulturo kot forum, kjer je kultura razumljena kot prostor nenehnega (re)konstruiranja in boja za prevlado pomenov. Najpomembnejša naloga strokovnih delavcev vrtca je prispevati k oblikovanju skupne vzgojno-izobraževalne kulture (Filippini 1998: 133). Praktiki iz vrtcev RE tako privzemajo, da pedagoški pristop RE pojem 'kulture' povezuje s pojmom 'forum', ki pomeni prostor srečevanja (Edwards idr. 1998: 133). Forum omogoča udeležencem, da dejavno oblikujejo in preoblikujejo kulturo vrtca, kar pa posredno učinkuje tudi na kulturo v lokalnem okolju in širši skupnosti. Vzgoja, ki želi v tem smislu pripraviti mlade na življenje, mora graditi na dogovarjanju, dialogu, na gradnji pomenov v smislu njihovega skupnega interpretiranja in reinterpretiranja, kar terja duh foruma (Bruner 1986: 123, v Edwards idr. 1998: 133).⁶

Kot opozarja T. Filippini (1998: 133), izhaja takšno razumevanje kulture iz prepričanja, da se kultura okolja, v katerem živijo otroci (v vrtcu in zunaj vrtca), kakovostno nadgrajuje ob dialogu, refleksiji ipd. vseh, ki so v medsebojnih interakcijah. Gre za skupno oblikovanje pomenov o tem, kaj se v njihovem vsakodnevem življenju v vrtcu in zunaj njega dogaja, in to tako, da se pogledi soočajo in dopolnjujejo, pri čemer se teži k interpretaciji skupnega razumevanja nekega dogodka. Udeleženi si ob tem prizadevajo doseči minimalni konsenz, saj prevlada nekega pogleda, pridobljena z večino, ne prispeva k dialoški kulturi.

Sestavni del dialoga pa so tudi konflikti, in to tudi, če dialog gradi na skupni identiteti in iskanju soglasja. C. Rinaldi (2006: 156) opozarja, da je zato pomembno, kako se posameznik spoprijema s konflikti, z napakami, s kršitvami in kako sprejema deklarirane razlike v pogledih in mnenjih med posamezniki (prav tam). Z avtorico lahko v tem soglašamo, še več, privzemamo tudi tezo Krofliča (2002: 82–83), ki pojasnjuje, da je konflikt v vrtcu prej idealna učna situacija kot pa moteč dejavnik, ki se mu moramo za vsako ceno izogniti. Toda v pedagoškem pristopu RE je ta problematika obravnavana bolj na deklarativni ravni: v prebranih besedilih, ki predstavljajo pristop, nismo zasledili konceptualiziranih odgovorov o tem, kako v praksi RE ravnajo takrat, kadar minimalni konsenz ni mogoč ali kadar pride do konflikta. V obravnavanih virih tudi ni koherentno vzpostavljenega koncepta vrtca 'kot laboratorija kulture', kar nas vodi k pomisleku, ali ne gre morda pri nekaterih sklicevanjih na pomene in pojme v pristopu

⁶ Za ponazoritev zapisanega: vrtec v pedagoškem pristopu RE je prostorsko organiziran kot mesto, ki omogoča številne stike med posamezniki (trgi, ulice...). Centralno zbirališče – piazza – se dvakrat na teden spremeni v tržnico, ki ima tako kot forum po Brunerju vlogo srečevališča, prostora za pogajanja in dialog (Malaguzzi 1998, str. 87). Na ta način tudi stavba in prostori, v katerih deluje vrtec RE 'oponaša' otrokovo vsakodnevno bivalno okolje.

RE bolj za ideološki govor in željo po učinkovanju na naslovnika kot za koherentno teoretsko interpretacijo problematike.

Razumevanje participacije in problematika sodelovanja z okoljem v pedagoškem pristopu RE

Participacija otrok, staršev in članov širše skupnosti v življenju in delu (načrtovanje, izvajanje, evalvacija projektov ipd.) vrtca, pri njegovem vodenju in sodelovanju s širšim okoljem je eno izmed vodil vzgojno-izobraževalnega dela v pristopu RE, zato velja v nadaljevanju to problematiko nekoliko natančneje predstaviti.

Pedagoški pristop RE se je razvil v italijanski pokrajini, ki ima bogato zgodovino lokalne participacije in kooperativnega dela (New 2001). Tudi prvi vrtec je nastal na osnovi starševske kooperative (Edwards 2002). Tradicionalno ima tu lokalna skupnost kolektivno odgovornost do vzgoje otrok (Reggio Emilia Approach 2009). Participacijo odraslih oz. civilne družbe na vseh ravneh življenja in dela vrtca interpretirajo kot »/.../ privilegij in odgovornost« (New 1998: 300). Udeležujejo idejo, da je za vzgojo otrok odgovornih več subjektov, zato gradijo na mreži skupnih odgovornosti in zadolžitev (Spaggiari 1998). Participacija v pedagoškem pristopu RE je za vzgojo otrok osrednjega pomena; privzeta je kot eno izmed osnovnih načel, katerega cilj je razvijanje občutka pripadnosti in občutka, da je posameznik del širšega okolja oz. lokalne skupnosti (Rinaldi 1998: 114).

Participacija pri načrtovanju vzgojno-izobraževalnega dela v vrtcu: cilji vs. otrok je strokovno neproduktivna dilema

Malaguzzi (1998: 66) privzema tezo, da je v pedagoškem pristopu RE participacija otrok, staršev in lokalne skupnosti v življenju in delu vrtca osrednjega vzgojnega pomena. Zato pri načrtovanju, izvajanju in pri evalvaciji vzgojno-izobraževalnega dela oz. pri upravljanju vrtcev sodelujejo tudi vsi zaposleni v vrtcu – strokovni delavci, administrativno in tehnično osebje.

Participacija otrok

Ameriška avtorica L. Katz (1998) v besedilu, v katerem se ukvarja z vprašanjem, kaj se lahko v drugih sistemih (predvsem ameriškem) naučimo od vrtca RE, poudarja pomen participacije otrok v vsakodnevem življenju in delu vrtca. Poudarja tudi sodelovanje in vlogo otrok pri načrtovanju in izvajanju projektov v vrtcu in njihovo sodelovanje v vsakodnevnih opravilih vrtca: otroci npr. pomagajo kuharju v kuhinji, pripravljajo in pospravljajo mize ob obrokih, odgovorni so za pospravljanje igrač in različnih

materialov, s pomočjo katerih ustvarjajo. Kot meni avtorica, »[s] tem (otroci – op. p.) krepijo občutek pripadnosti skupnosti.« (Katz 1998: 41). Vrtec je torej okolje, ki spodbuja otrokovo udeležbo in sodelovanje v skupnosti.

V vrtcu RE participacijo otrok v življenju in delu vrtca in lokalnem okolju ponazarjajo s participacijo otrok v projektnem delu. Kot že rečeno, teme projektov strokovni delavci ne načrtujejo brez participacije otrok in njihovih idej, interesov in dejavnosti (Špoljar 1999: 32). Pri izbiri vsebin mora vzgojiteljica upoštevati naslednje smernice: »/.../ izbrati je treba teme, ki otroku omogočajo neposredno izkušnjo; prednost ima tema, ki spodbuja otrokovo domišljijo in ustvarjalnost; obravnavana tema mora otroku omogočiti doživljanje uspeha in lastnih možnosti in se povezovati z otrokovo prejšnjo izkušnjo.« (Prav tam). Vzgojiteljica sledi komunikaciji med otroki, razpravlja z njimi o različnih problemih in prek tega išče vsebine, ki otroke zanimajo. Nato se ob razpravi z drugimi strokovnimi delavci odloča o tem, ali je lahko izbrana vsebina osrednja tema projekta v skupini otrok, ki v projektu želijo sodelovati. Na tej osnovi postavi tudi cilje projekta, pri čemer ostane nejasno, na kakšen način se po tej logiki v vrtcu obravnavajo vsebine, ki so za kakovostno predšolsko vzgojo pomembne, pa morda otroci sami zanje ne izrazijo posebnega zanimanja. Tudi sam proces uresničevanja izbranega projekta je, če ponovimo, odprt; procesa ne načrtujejo, opirajoč se vnaprej na kurikulum, čeprav je obenem jasno, da sama logika načrtovanja ne izostane; čeprav kurikulum ni eksplicitno zapisan, to seveda še ne pomeni, da razmislek o izvajanju dejavnosti (tj. kako bo potekala izbira projektov, kako bosta vzgojiteljici vodili komunikacijo z otroki, v kateri se bo odločalo o projektih, kdaj bo pogovor o tem potekal ipd.) ni vnaprej opravljen. Cilje projekta spreminjajo tudi v času, ko projekt že poteka (prav tam).

V izvedbo projektov, ki jih izvajajo v vrtcu RE, vključujejo tudi lokalno okolje – otroci npr. v okviru projekta trgovina obišejo supermarket v svoji lokalni skupnosti, delovna mesta staršev ali pa v projektu, v katerem se ukvarjajo s pojmom 'lev', obišejo lokalno tržnico in na njenem vhodu opazijo skulpturo leva, ki je prej nikoli niso opazili, čeprav je vseskozi tam (Edwards idr. 1998; Špoljar 1999; New 2000). Kot pojasnjuje C. Rinaldi in na kar smo opozorili že na začetku, (2006: 175) participacija otrok v pedagoškem pristopu RE ne meri le na sodelovanje otrok in odraslih v življenju in delu vrtca, ampak prek tega na razvijanje občutka pripadnosti otrok vrtcu in lokalnemu okolju, v katerem se vrtec nahaja. Usmerjanje otroka v sodelovanje in sobivanje v vrtcu in lokalni skupnosti je ena od pomembnejših nalog vrtca, pri čemer otroke učijo živeti skupaj kot posameznike in hkrati kot pripadnike skupnosti (prav tam). Participacija otrok v vrtcu je predstavljena skozi projektno delo in sodelovanje z lokalno skupnostjo; slednje, kot smo predstavili, bolj na ravni opisa obiskov otrok in dejavnosti v lokalnem okolju.

V virih pa ne zasledimo, kakšna je oz. kako poteka participacija otrok pri vzpostavljanju formalnih pravil vrtca in kako se v zvezi z njimi v vrtcu ravna. C. Rinaldi sicer poudarja, da vzgoja otrok terja postavitev tistega, kar je dovoljeno in kaj ne. »Gre za vprašanje pravil: kdo jih vzpostavlja in kako?« (Prav tam: 93). Postavlja se vprašanje o razmerju med pravili, ki so postavljena v družini, in tistimi, ki so postavljena vrtcu. So lahko različna? Morajo biti enaka? Kakšno konsistentnost med njimi je treba zagotavljati (prav tam)? A na zastavljena vprašanja avtorica ne ponuja odgovorov. Ugotavlja le, da ».../ je spoštovanje pravil težko za otroka in odraslega (vzgojitelja in starše). O pravilih se je treba pogovarjati, jih razlagati, o njih soglašati in se jih držati. Toda čeprav so težka, so nujna.« (Prav tam). Avtorica tudi ne zapiše, kako se v vrtcu RE oblikujejo in sprejemajo skupna pravila življenja v tej instituciji. Izhajajoč iz vloge, ki jo ima v pristopu RE participacija otrok, bi lahko predpostavljali, da otroci participirajo tudi pri oblikovanju in sprejemanju pravil v vrtcu, pri čemer imata pomembno vlogo dialog in iskanje konsenza.

To predpostavko utrjuje tudi misel, ki jo je v intervjuju ob obravnavi vloge konflikta v pedagoškem pristopu RE izrekla P. Strozzi: »Prepričana sem, da je užitek v tem, da se poskušamo strinjati o tem, kaj storiti« (Strozzi 1990, v Edwards 1998: 189). Užitek je torej v pogajanjih in konsenzu. V pedagoškem pristopu RE se udeleženci vzgojno-izobraževalnega procesa ob problemu intelektualne narave pogajajo toliko časa, dokler ne pridejo do skupne rešitve (Edwards: prav tam). Med probleme intelektualne narave pa verjetno sodijo tudi pravila, ».../ saj konfliktne situacije v vrtcu prispevajo k razvoju otrokovega razumevanja, to pa je pomembno predvsem pri otrokovem oblikovanju pomenov in pravil življenja.« (Rugoff 1990: 186, v New 1998: 270). Iz zapisa torej sledi, da je otrok (tudi) 'konstruktor' pravil, pri čemer je v razmislekih vsaj implicitno na delu verovanje, da morajo biti otroci soudeleženi pri postavljanju pravil in da morajo tako dejavno sodelovati v procesu pogajanja o pomenih, ki je hkrati tudi proces nenehnega (re)konstruiranja kulture.

Toda pri tem ni mogoče razbrati, kako v pristopu, ki temelji na participaciji, odgovarjajo na dejstvo, da ima participativna demokracija svoje meje. Ko želi vrtec otrokom omogočiti participacijo v življenju in delu vrtca oz. ko želi vrtec otroke navajati na princip svobodnega odločanja, to zahteva izjemno natančen premislek, o čem sploh otroci v vrtcu lahko dejansko (so)odločajo. Vrtec je namreč vzgojno-izobraževalna institucija, ki (kot vsaka institucija družbe ali države) deluje po pravilih in normah, ki so v zelo pomembnih elementih postavljene od zunaj – torej niti ne od vodstva institucij, strokovnih delavcev ali staršev. Iz samega dejstva, da je vrtec javna institucija, ki ne deluje v praznem prostoru, ampak v določeni državi in prostoru, ki ji določa okvire delovanja, in dejstva, da otroci v vrtcu (oz. otroci do polnoletnosti) ne nosijo za svoje odločitve enake odgovornosti kot odrasli ljudje (več o tem Kodelja 2002), torej niso

odrasli ljudje z vsemi odgovornostmi, sledi, da vrtec ne more delovati tako, da bi bilo vanj mogoče zaradi vzgojnih ciljev preprosto prenesti strukturo političnega sistema predstavniške demokracije, tj. v smislu, da bi vrtec zasnovali kot nekakšno državo v malem (Kovač Šebart in Krek 2007: 32).

V nasprotnem primeru, tj. če verjamemo, da lahko otroci participirajo pri odločanju o vsem, v resnici pa (so)odločajo le na videz, so realni učinki večinoma natanko nasprotni od želenih. Kot poudarjata M. Kovač Šebart in Krek, pojem participacije, če ga vezemo na pojem demokracije, implicira svobodo odločanja, svobodo razpravljanja in tudi spoštovanje različnih obvez oziroma dolžnosti. A pojmov ne moremo enačiti s svobodo in z odsotnostjo zakona, saj bi se tako razumevanje hitro sprevrglo v nedemokratičnost, lažno svobodo in v način komunikacije z otroki, ki spodbuja hipokrizijo, laž in cinizem (prav tam: 41). V tem kontekstu postane jasno, da ima participacija svoje objektivne meje, kar pa še kako določa razmisleke, ki zadevajo vzgojo in izobraževanje.

Privzemamo torej tezo, ki je vključena tudi v koncept našega vrtčevskega kurikula, da je treba otrokom najprej predstaviti, kakšen je 'od drugih' (države, vrtca, vzgojiteljice) postavljeni okvir načel, družbenih norm in pravil, ki jih je treba v vrtcu spoštovati. Razprava in argumentacija o teh načelih, družbenih normah in o pravilih je z otroki smiselna v kontekstu tistih ciljev vzgoje, ki terjajo poznavanje pravil in smiselnost njihovega obstoja, njihovo razumevanje. Otroke je mogoče postavljati v položaj refleksije, zakaj so katera izmed načel in pravil potrebna ali nepotrebna – čeprav o njih ne morejo preprosto odločiti, da se jih ne bodo držali ali jih neposredno spremenili. Vendar – kot že rečeno – stava na participacijo otrok zahteva jasno artikulacijo dejanskih meja. Otrok je tudi v demokratično delujočem vrtcu strukturno postavljen v specifično podrejen položaj. Vzgoja v duhu demokratične kulture zato lahko dosega svoje cilje, če je otrokov podrejeni položaj jasno artikuliran skozi načela in pravila ter s tem omejen, hkrati pa mu je zagotovljen prostor participacije povsod, kjer je to realno mogoče (prim.: prav tam).

Privzete objektivnih omejitev, ki so postavljene pred vrtec kot institucijo, in zahteve vrtca in vzgojiteljic, da se pravila spoštujejo, so v prvem koraku lahko dojeti kot iracionalna zahteva in prisila ali kot nekaj 'težkega, a nujnega', celo kot nekaj, kar je v nasprotju z otrokom, a vrtec, ki vzgaja v skupnosti in 'razvija občutek pripadnosti skupnosti', mora otroka vzgajati tudi tako, da je pripravljen na odpoved – odpoved samo lastnim interesom, nebrzdanosti v zahtevah zaradi pravičnosti do drugih, odpoved popolni svobodi zaradi spoštovanja pravil itd. (prim.: prav tam: 41). To pristop RE sicer nakazuje skozi iskanje konsenza pri oblikovanju pomenov v vrtcu, ki ga objektivno ni mogoče doseči brez odpovedi lastnim interesom. Res pa je, da je domet takšne postavitve vera v to, da je konsenz vedno mogoč, če le vanj vlagamo dovolj energije in

dialoga. Objektivno pa temu ni tako, saj je preprosto dejstvo, da v mnogih situacijah konsenza preprosto ni mogoče doseči ali pa bi s prizadevanjem zanj dosegli prav nasprotno učinke od želenih (več o tem v Kovač Šebart in Krek 2005; Kovač Šebart in Krek 2007).

Strinjamo se, da na demokratično kulturo vrtca pomembno vpliva celota izkušenj vsakodnevnega bivanja v njem. Na tem gradi tudi naš nacionalni kurikulum. Pri tem pa sledi konceptu, da morajo dejavnosti v skupini, oddelku in v vrtcu potekati tako, da vsi, ki so v njih, svoj položaj dejansko razumejo kot položaj vključenosti v vzgojno-izobraževalni proces, tj.: da vzgojiteljica spoštuje in udejanja vnaprej postavljena transparentna pravila, ki se ne spreminjajo iz dneva v dan (in kot taka onemogočajo podrejanje bodisi samovoljnimi zahtevam in ravnanjem vzgojiteljice bodisi »neobvladljivim« in/ali nasilnim otrokom); da vzgojiteljice in otroci ter otroci med seboj komunicirajo tako, da spoštujejo osebnostno integriteto vsakega od njih ipd. Svobodo in participacijo kot način prakticiranja demokracije v vrtčevskem kontekstu razumemo specifično in prilagojeno vrtčevskim okvirom ter njihovim objektivnim omejitvam. Z drugimi besedami: vzgojiteljice demokratično kulturo spodbujajo zlasti s svojim ravnanjem, podobno pa velja za življenje vrtca v celoti, na katero pomembno vplivata tudi vodstvo vrtca ter sodelovanje s starši in z okoljem. Tako ni vseeno, ali vzgojiteljica pri dejavnostih v skupini otrokom omogoča, da postavljajo vprašanja, pa tudi, ali si jih ti sploh upajo postavljati, da artikulirajo zahteve, dajejo predloge ipd. Če se s čim ne strinjajo, jih ne bi smelo biti strah izraziti svojega. Prav tako ne bi smeli imeti zadržkov, da vzgojiteljico opozorijo, enako kot ta otroke, če s svojimi ravnanji odstopa od dogovorjenih pravil. Vzgojiteljica mora med otroki spodbujati dialog, v katerem sogovorniki drug drugega poslušajo, obenem pa zagotoviti, da si besede, ravnanja in zahteve med seboj ne nasprotujejo. In nenazadnje je del demokratične kulture vrtca tudi navajanje udeležencev, da ideje ali nestrinjanja, ki jih izražajo, ne morejo biti vselej izpolnjeni, zaradi česar vrtec ni nedemokratičen (Kovač Šebart 2009: 3).

Participacija staršev v življenju in delu vrtca RE

Malaguzzi (1993 v A look at The Reggio Approach 2009) meni, da imajo starši pravico aktivno participirati pri vzgoji in izobraževanju otrok, ki so jih zaupali v vzgojo in varstvo javni instituciji, tj. vrtcu. Njegovo prepričanje temelji na spoznanju, da participacija staršev pri vsakodnevem življenju in delu vrtca vzpostavlja komunikacijsko mrežo, ki vodi k boljšemu znanju in učinkovitejšemu sodelovanju pri iskanju najboljših vzgojnih metod, vsebin in vrednot vrtca in družine (Malaguzzi 1993 v A look at The Reggio Approach 2009).

Pomen participacije staršev v pristopu RE je razumljen predvsem v kontekstu spremenjenih družinskih razmer. Družine so pogosto dvo- in ne večgeneracijske, kot je bilo v preteklosti; pogoste so družine s samo enim otrokom. Zato je pristop, ki udejanja idejo, da je za vzgojo otrok odgovorna tudi lokalna skupnost, da pri vzgoji otrok participirajo vsi člani skupnosti, saj je to nekaj, kar je njihova dolžnost in privilegij, razumljen in sprejet kot opora družinam. Gre pravzaprav za kolektivno iskanje rešitev pri vzgoji otrok (Spaggiari 1998: 103).

Vzgojitelji v vrtcih RE se pogosto srečujejo s starši, da bi se z njimi pogovarjali o programu, ki teče v vrtcu. Starši sodelujejo pri organizaciji projektov v vrtcu⁷, urejanju vrtca⁸, pripravijo dobrodošlico novincem ob njihovem prvem prihodu v vrtec. Ob tem imajo vsi otroci telefonske številke vseh otrok in osebja iz njihovega vrtca. Spodbujajo medsebojna obiskovanja otrok na domu in obiske otrok na delovnih mestih staršev. S starši organizirajo izlete, skupno obiskovanje bazena, kosila, praznovanja v vrtcu in zunaj njega (Malaguzzi 1998: 66). S tem pristopom »/.../ intenzivirajo odnose in vnašajo v skupnost duha sodelovanja /.../« (prav tam).

Participacija staršev v vrtcu poteka tudi prek rednih srečanj staršev otrok posameznega oddelka. Ta srečanja naj bi potekala vsaj od pet- do šestkrat letno. Na njih razpravljajo o tem, kaj se dogaja v oddelku, o pedagoških in praktičnih usmeritvah pri delu z otroci. Vzgojitelji se s starši srečujejo tudi v manjših skupinah, kjer razpravljajo o konkretnih problemih posameznih otrok. Individualno srečanje med vzgojiteljem in starši lahko predlagajo starši ali vzgojitelji. Na teh srečanjih se pogovarjajo o konkretnih problemih otroka. Starši ali vzgojitelji organizirajo tudi tematska srečanja, na katerih razpravljajo o specifičnih vzgojnih tematikah (npr. o vlogi očeta pri vzgoji otrok). Organizirajo tudi srečanja s strokovnjaki s področja vzgoje in druge oblike sodelovanja med vrtcem in starši: delovne skupine (npr. izdelava pohištva), ustvarjalne delavnice (npr. učenje izdelave origamija). Organizirajo pa tudi 'dan v vrtcu', to je dan, ko starši preživijo ves dan v vrtcu (Rinaldi 1985, v Spaggiari 1998: 105–106). Predvsem pa je pomembno, da so vrtci RE odprti prostori srečevanja in razprav z družinami in drugimi meščani o lokalnih pedagoških izkušnjah in vzgojno-izobraževalnih vprašanjih na splošno (The municipal ... 2009).⁹

⁷ Z otroki se doma pogovarjajo o projektu, ki poteka v vrtcu. Pomagajo jim zbirati gradiva o temi, ki jo obravnavajo v projektu ipd. (Edwards idr. 1998).

⁸ Postavitev rastlin in cvetja, izdelovanje novega pohištva, vzdrževanje in skrb za vse prostore je v večini primerov skupna skrb vzgojiteljev in staršev (Gandini 1998).

⁹ V naših javnih vrtcih Kurikulum za vrtce (1999: 24) veliko pozornost namenja sodelovanju vrtca s starši, ki imajo pravico sodelovati pri načrtovanju življenja in dela v vrtcu, imajo pravico do postopnega uvajanja otroka v vrtec; do javno dostopnih obvestil o različnih ponudbah programov v vrtcu; do sprotne izmenjave informacij in poglobljenega razgovora o otroku z vzgojiteljico, s pomočnico ter svetovalnim delavcem; do stalnega in pisnega informiranja ter seznanjanja z

V vrtcih RE pri upravljanju vrtca sodelujejo Lokalni sveti za zgodnje otroštvo (angl. *Community-Early Childhood Council*). Vsaka tri leta starši, osebje vrtca in predstavniki lokalne skupnosti za vsak posamezen vrtec izvolijo predstavnike v Lokalni svet za zgodnje otroštvo¹⁰. Sestavljajo ga: starši, vzgojitelji, koordinator vzgojno-izobraževalnega dela¹¹, kuhar, tehnično osebje (npr. hišnik) in člani lokalne skupnosti.¹² V zadnjih letih se je 75 % staršev udeležilo volitev predstavnikov v to telo. V letih 1993–1995 pa je bil eden od staršev, ki je imel otroka vključenega v vrtec RE, član tega telesa (Spaggiari 1998).

Glavna vloga oz. pristojnost Lokalnega sveta za zgodnje otroštvo v posameznem vrtcu je, da odloči o sprejemu novih otrok (s tem tudi družin, ker gre za udejanjanje načela skupnosti); da novincem in tudi širši skupnosti vrtec predstavi; spodbuja srečanja, ki krepijo pripadnost otrok in staršev vrtcu in skupnosti oz. da promovirajo participacijo družin v vrtcih ter prispevajo k ohranjanju kakovosti vrtca (glejte prav tam, *The municipal ... 2009*). Kot zapiše R. S. New (1998), se Lokalni svet za zgodnje otroštvo sreča večkrat letno, njegovi člani pa razpravljajo o izzivih, možnostih in o problemih, povezanih z delom vrtca.

Če primerjamo urejenost sistema participacije staršev v vrtcev v pedagoškem pristopu RE in pri nas, lahko ugotovimo, da se v obeh primerih v vrtcu oblikuje telo, ki sodeluje pri delovanju vrtca. V slovenskem prostoru imajo starši možnost svoje interese uresničevati prek sveta staršev in sveta vrtca¹³, v njunem okviru imajo zakonsko

njihovimi pravicami in odgovornostmi ter po dogovoru z vzgojiteljem aktivno sodelovati pri vzgojnem delu, vendar ob upoštevanju strokovne avtonomnosti vrtca.

¹⁰ Na ravni pokrajine RE je 22 vrtcev in prav toliko teh svetov.

¹¹ V vrtcih RE to osebo imenujejo 'pedagogista'. Njegova naloga v vrtcu je skrb za zagotavljanje kakovosti vzgojno-izobraževalnega dela ter integracija in koordinacija administrativnih, tehničnih, pedagoških, socialnih in političnih komponent vrtca RE (Filippini 1998: 127–128, *The municipal ... 2009*). V besedilu ga bomo poimenovali 'koordinator vzgojno-izobraževalnega dela'. Enkrat tedensko se tim koordinatorjev vzgojno-izobraževalnega dela sestane s pedagoškim direktorjem, ki je skupen za vseh 22 vrtcev RE in razpravlja o problematiki in delovanju vrtcev RE (prav tam).

¹² Vir ne poroča, koliko članov sestavlja to telo.

¹³ V slovenskih javnih vrtcih se za organizirano uresničevanje interesa staršev oblikujejo sveti staršev. Ti so sestavljeni tako, da ima v njih vsak oddelek po enega predstavnika, ki ga starši izvolijo na roditeljskem sestanku oddelka. Naloga sveta staršev je, da predlaga nadstandardne programe, sodeluje pri nastajanju predloga programa razvoja vrtca in da da mnenje o letnem delovnem načrtu, daje soglasje k predlogu ravnatelja o nadstandardnih storitvah, daje mnenje o kandidatih, ki izpolnjujejo pogoje za ravnatelja, razpravlja o poročilih ravnatelja o vzgojno-izobraževalni problematiki, obravnava pritožbe staršev v zvezi z vzgojno-izobraževalnim delom, voli predstavnike staršev v svet vrtca (66. člen ZOFVI 2008). Svet javnega vrtca sestavljajo: trije predstavniki ustanovitelja (tj. trije predstavniki, ki jih imenuje lokalna skupnost), trije predstavniki delavcev vrtca in trije predstavniki staršev (46. člen ZOFVI 2007). Svet vrtca je med drugim pristojen za program razvoja vrtca, letni delovni načrt in za poročilo o njegovi uresničitvi, odloča o uvedbi nadstandardnih in drugih programov, obravnava poročila o vzgojni oziroma

opredeljene pristojnosti pri odločanju o življenju in delu vrtca (več o tem glejte op. 13). Primerjalno gledano, je pristojnosti, ki jih imajo starši v našem vrtcu, precej več kot v vrtcih RE. O tem, kje in kako v posamičnih vrtcih v vsakodnevnem življenju in delu vrtca participirajo starši, pa lahko na podoben način, kot je to predstavljeno za prakso vrtcev RE, zapišemo tudi za javne vrtece v Sloveniji. To pomeni, da praksa participacije staršev v življenju in delu slovenskih vrtcev ne odstopa bistveno od prakse sodelovanja staršev v vrtcih RE. Tudi v naših vrtcih organizirajo različne oblike sodelovanja s starši in se z otroki vključujejo v dejavnosti v lokalnem okolju (pripravljajo dneve odprtih vrat, povabijo v vrtec starše in stare starše, organizirajo izlete in še bi lahko naštevali). Seveda pa zapisano ne pomeni, da v našem prostoru ni treba ugotavljati in zagotavljati kakovosti vključevanja staršev v življenje in delo vrtcev.

Zanemariti pa ne smemo še enega vidika participacije staršev v vrtcih RE. Kot poudarjajo nekateri avtorji (New idr. 2000a), gre pri participaciji staršev v pedagoškem pristopu RE tudi za »/.../ dialog s starši o njihovih vrednotah, prepričanjih in ciljih.« (Prav tam: 9). Glede tega beremo v zapisih samo deklarativne prednosti takih prizadevanj, netematizirana pa ostaja vsaj problematika varovanja osebnih podatkov, varovanja zasebnosti in osebne integritete družinskih članov. Te problematike preprosto ni mogoče zanemariti, zato je nanjo ob predstavitvah pristopa RE treba opozoriti in jo tematizirati.

Sklep

V razpravi smo obravnavali pedagoški pristop Reggio Emilia in analizirali nekatere njegove ključne predpostavke, zlasti osnovna načela, ki naj bi jim sledil, kot npr. da je otrok protagonist, sodelavec in komunikator v vzgojno-izobraževalnem delu, da je vzgojitelj partner, ki skrbi za otroka in ga vodi, da ima ključen pomen participacija otrok, pri čemer je okolje njihov 'tretji vzgojitelj', vrtec pa 'laboratorij' kulture in podobno.

Ob tem smo opozorili na nekatere predpostavke, na katerih svoj pristop utemeljujejo promotorji tega pedagoškega pristopa, in pokazali, da je dilema, ali naj kurikulumni razmisleki izhajajo iz otrokovih potreb in interesov ali naj sledijo vnaprej opredeljenim ciljem, navidezna in kot taka teoretsko in praktično neproduktivna. Poudarili smo, da so koristi, potrebe in razvoj otrok vselej v ospredju kurikulumnih razmislekov, tudi če kurikulumno načrtovanje izhaja iz ciljev, ki naj bi jih dosegli skozi dejavnosti v vzgojno-

izobraževalni problematiki. Odloča pa tudi o pritožbah v zvezi s pravicami, obveznostmi in odgovornostmi delavcev iz delovnega razmerja, obravnava zadeve, ki mu jih predložijo vzgojiteljski zbor, šolska inšpekcija, reprezentativni sindikat zaposlenih, svet staršev itd. (prav tam).

izobraževalnem procesu. To velja ne glede na dejstvo, da imajo – kot upravičeno opozarja Kroflič (1992; 2002) – različni teoretski pristopi h kurikularnemu načrtovanju (učnosnovni, učnociljni, pa tudi procesni) svoje slabosti in omejitve. Zato tudi ni mogoče sprejeti teze, da so zgoraj naštetna načela pedagoškega pristopa RE lastna samo njemu, saj predpostavka, da šele odpoved (npr. ciljnemu) kurikularnemu načrtovanju proizvede zaželene pedagoške učinke, ne vzdrži kritične presoje.

Poudarili smo, da je lahko problematično tudi verovanje, da je uresničevanje spoznanj različnih teorij in konceptov (torej 'racionalne podstatí') stvar vsakokratnih 'dogovorov' ali 'pogajanj' med udeleženci vzgojno-izobraževalnega procesa in njihove reinterpretacije teh pomenov. Opozorili smo, da to lahko odpira prostor samovolji in interpretacijam, ki lahko imajo, če se udejanjijo v vzgojno-izobraževalni praksi, tudi popolnoma drugačne posledice od zaželenih.

Sprejemamo razmislek Krofliča (2002: 210), da lahko poznavanje pedagoškega pristopa RE spodbudi premik k razumevanju neposrednih, tj. primarnih vzgojnih dejavnikov v vrtcu, kot so zavzeto in v proces usmerjeno delovanje vzgojiteljic, obojestransko in odgovorno komunikacijo med otroki in odraslimi (več o tej tematiki glej v nadaljevanju Zbornika). Toda to ne pomeni, da je razmislek o teh vzgojnih dejavnikih pri nas izostal, nasprotno, tudi nacionalni kurikulum za vrtce v Sloveniji jih vključuje in koherentno obravnava. 'Elementov' pedagoškega pristopa RE tako ne kaže nepremišljeno prenašati v našo pedagoško prakso, misleč, da lahko le tako dosežemo želene pedagoške učinke in zvišamo kakovost pedagoškega procesa. Elementi pedagoškega pristopa RE, zlasti pa resen in kritičen razmislek o njih, so sicer lahko produktiven in morda provokativen strokovni izziv, ki omogoča dodatno refleksijo delovanja javnih vrtcev, vendar bi slej ali prej potrebovali tudi teoretsko podstat. Pri tem pa se pridružujemo opozorilu M. Inman Linn (2001), da se je treba vseskozi (torej tudi pri refleksiji) zavedati nevarnosti romantiziranja tega pedagoškega pristopa in nereflektiranega privzemanja predpostavk, ki jih srečujemo v besedilih, ki jih obravnavajo.¹⁴ Predvsem pa se velja izogibati privzemanju všečnih gesel, ki sicer lahko zvenijo prepričljivo in sprejemljivo, hkrati pa nas njihovo nepremišljeno udejanjanje v kurikularni praksi pelje prav v nasprotno smer od tiste, za katero smo prepričani, da ji sledimo.

¹⁴ Da to opozorilo ni brez osnove, pokažejo prispevki avtoric iz ameriškega prostora, ki so po končanem obisku v vrtcu RE v Italiji objavile svoja opažanja (glejte npr. Langford-Thomas 1992; Bennett 2001; Hertzog 2001).

Literatura in viri

1. A look at the Reggio Approach (2009). Dostopno na:
2. http://www.reggiokids.com/about/about_approach.php Pridobljeno: 18. 5. 2009.
3. Bergant, M. (1970). Teme iz pedagoške sociologije. Ljubljana: Cankarjeva založba.
4. Bergant, M. (1994). Nove teme pedagoške sociologije in sociologije reforme šolanja. Ljubljana: Znanstveni inštitut Filozofske fakultete.
5. Bredekamp, S. (1993). Reflections on Reggio Emilia. *Young Children*, letn. 40, št. 1, str. 13–17.
6. Dahlberg, G. in Moss, P. (2005). *Ethics and Politics in Early Childhood Education*. London: RoutledgeFalmer Press.
7. Dahlberg, G., Moss, P. in Pence, A. (2006). The Stockholm Project: Constructing pedagogy that speaks in the voice of the child, the pedagogue and the parent. V: Parker-Rees, R. in Willan, J. (ured.), *Early Years Education: Major Themes in Education*. Vol. 2, str. 273–300.
8. Edwards, C., Forman, G., Gandini, L. (ured.) (1998). *The Hundred Languages of Children: The Reggio Emilia Approach to Early Childhood Education*. Norwood, NJ: Ablex Publishing.
9. Edwards, C. (1998). Partner, Nurturer, and Guide: The Role of The Teacher. V: *The Hundred Languages of Children: The Reggio Emilia Approach to Early Childhood Education*. Norwood, NJ: Ablex Publishing, str. 179–189.
10. Edwards, P. C. (2002). Three Approaches from Europe: Waldorf, Montessori, and Reggio Emilia. Dostopno na: <http://ecrp.uiuc.edu/index.html>. Pridobljeno: 9. 12. 2003.
11. Filippini, T. (1998). The Role of the Pedagogista: An Interview with Lella Gandini. V: Edwards, C., Gandini L., Forman, G. (ured.), *The Hundred Languages of Children: The Reggio Emilia Approach – Advanced Reflections*. London: Ablex Publishing, str. 127–138.
12. Fleer, M. (2006). The cultural construction of child development: Creating institutional and cultural intersubjectivity. V: Wood, E. (ured.), *The Routledge Reader in Early Childhood Education*. London: Routledge.
13. Godina, V. (1983). Bipolarnost socializacijskega procesa: magistrska naloga. Ljubljana: FSPN.
14. Gandini, L. (1998). Educational and Caring Spaces. V: Edwards, C., Gandini L., Forman, G. (ured.), *The Hundred Languages of Children: The Reggio Emilia Approach – Advanced Reflections*. London: Ablex Publishing, str. 161–178.
15. Greenman, J. (1988). *Caring spaces. Learning places: Chile's environments that work*. Redmond, WA: Exchange Press.
16. Haralambos, M., Holborn, M. (1999). *Sociologija: Teme in pogledi*. Ljubljana: DZS.
17. Inman Linn, M. (2001). *World View: An American Educator Reflects on the Meaning of the Reggio Experience*. Phi Delta Kappan. Dostopno na: [Questia Media America, INC. www.guestia.com](http://www.guestia.com). Pridobljeno: 24. 4. 2009.
18. Kantor, R, Whaley, L. K. (1998). Existing Frameworks and New Ideas From Our Reggio Emilia Experience: Learned at a Lab School With 2- to 4-Years Old Children. V: Edwards, C., Gandini L., Forman, G. (ured.), *The Hundred Languages of Children: The Reggio Emilia Approach – Advanced Reflections*. London: Ablex Publishing, str. 313–334.

19. Katz, R. L. (1998). What we can learn from Reggio Emilia? V: Edwards, C., Gandini L., Forman, G. (ured.), *The Hundred Languages of Children: The Reggio Emilia Approach – Advanced Reflections*. London: Ablex Publishing, str. 27–48.
20. Kodolja, Z. (2002). Enakost in svoboda : temeljni vrednoti demokracije in šole. *Sodobna pedagogika*, let. 53, št. 5, str. 10–23.
21. Kovač Šebart, M. (2002). *Samopodobe šole*. Ljubljana: Zavod Republike Slovenije za šolstvo.
22. Kovač Šebart, M. in Krek, J. (2005). Vzgoja in državljanska vzgoja v javni šoli: ali ju lahko razmejimo?. *Sodobna pedagogika*, št. 5, str. 26–47.
23. Kovač Šebart, M., Krek, J. (2007). Ali je šoli imanentno, da lahko deluje samo nedemokratsko? Demokratično v šoli, avtonomija subjekta in Zakon. *Sodobna pedagogika*, posebna izdaja, str. 30–55.
24. Kovač Šebart, M. (2009). Je res pravo vprašanje, ali bo svoboda še "emancipatorična"?. *Šolski razgledi.*, 6. feb. 2009, letn. 60, št. 3, str. 3.
25. Kroflič, R. (1992). *Teoretski pristopi k načrtovanju in prenovi kurikulumu*. Ljubljana: Center za razvoj univerze.
26. Kroflič, R. (2002). *Izbrani pedagoški spisi: Vstop v kurikularne teorije*. Ljubljana: Zavod Republike Slovenije za šolstvo.
27. *Kurikulum za vrtce* (1999). Ljubljana: Ministrstvo za šolstvo in šport, Urad RS za šolstvo.
28. Langford-Thomas, B. (1992). *Parent and Community Involvement: Observation of Reggio Emilia Schools*. ERIC ED370675. Pridobljeno: 6. 5. 2009.
29. Malaguzzi, L. (1993). For an education based on relationships. *Young Children*, letn. 49, št. 1, str. 9–12.
30. Malaguzzi, L. (1998). *History, Ideas, and Basic Philosophy: An Interview with Lella Gandini*. V: Edwards, C., Gandini L., Forman, G. (ured.), *The Hundred Languages of Children: The Reggio Emilia Approach – Advanced Reflections*. London: Ablex Publishing, str. 49–98.
31. New, S. R. (1998). *Reggio Emilia's Commitment to Children and Community: A Reconceptualization of Quality and DAP*. V: Parker-Rees, R. in Willan, J. (ured.), *Early Years Education: Major Themes in Education*. Vol. 1, str. 289–304.
32. New, S. R. (2000). *Reggio Emilia: catalyst for Change and Converdation*. ERIC Digest. ED447971 2000-12-99.
33. New, S. R. (2001). *Early Childhood in Cross-National Perspective – Italian Early Care and Education: The Social Construction of Policies, Programmes and Practices*. Phi Delta Kappan. Dostopno na: [Questia Media America, INC. www.guestia.com](http://www.guestia.com). Pridobljeno: 24. 4. 2009.
34. *Reggio Emilia approach*. (2009). From Wikipedia, the free encyclopedia. Dostopno na: http://en.wikipedia.org/wiki/Reggio_Emilias_approach. Pridobljeno: 30. 4. 2009.
35. *Research in Reggio Emilia*. (2008). Vancouver: Faculty of Education, University of British Columbia.
36. Rinaldi, C. (1998). *Projected Curriculum Constructed Through Documentation*. V: Edwards, C., Gandini L., Forman, G. (ured.), *The Hundred Languages of Children: The Reggio Emilia Approach – Advanced Reflections*. London: Ablex Publishing, str. 113–126.
37. Rinaldi, C. (2006). *In Dialogue with Reggio Emilia: Listening, researching and learning*. London: Routledge.

38. Rodd, J. (1996). Children, Culture and Education. *Childhood Education*. Dostopno na: Questia Media America, INC. www.questia.com. Pridobljeno: 24. 4. 2009.
39. Spaggiari, S. (1998). The Community-Teacher Partnership in the Governance of the Schools. V: Edwards, C., Forman, G. & Gandini, L. (ured.), *The Hundred Languages of Children: The Reggio Emilia Approach to Early Childhood Education*. Norwood, NJ: Ablex Publishing, str. 99–112.
40. Strmčnik, F. (2001). *Didaktika. Osrednje teoretične teme*. Ljubljana: Znanstveni inštitut FF.
41. Svetina, J. (1990). *Slovenska šola za novi tisočletje*. Radovljica: Didakta.
42. Šebart, M. (1990). Vzgoja, družba, posameznik. *Sodobna pedagogika*, letnik 43, št. 9–10, str. 487–498.
43. Šilih, G. (1961). *Očrt splošne didaktike*. Ljubljana: DZS.
44. Špoljar, K. (1999). Predšolska vzgoja v Reggio Emilii. *Vzgoja in izobraževanje*, št. 2. str. 29–34.
45. The municipal infant-toddler centers and preschools of Reggio Emilia. (2009). Dostopno na: <http://zerosei.comune.re.it/inter/nidiescuole.htm> Pridobljeno: 18. 5. 2009.
46. Zakon o organizaciji in financiranju vzgoje in izobraževanja (uradno prečiščeno besedilo) (2007) (ZOFVI-UPB5), Ur. l. RS, št. 16/2007
47. Zakon o spremembah in dopolnitvah Zakona o organizaciji in financiranju vzgoje in izobraževanja (2008). (ZOFVI-G), Ur. l. RS, št. 36/2008.

OTROCI SO RAZLIČNI

CHILDREN ARE DIFFERENT

POVZETEK

V prispevku avtorica poudari pomen individualnega (subjektivnega) in družbenega pojmovanja otroka in otroštva. »Otrok« in »otročstvo« sta družbena konstrukta, ki vplivata na to, kakšen odnos imamo do otrok in kako z njimi ravnamo. V kratkem pregledu skozi sodobno zgodovino prikaže, kako so se spreminjali pogledi na otroke in vzgojo. Avtorica je kritična do prevladujočih (biologističnih in univerzalističnih) psiholoških teorij, ki so z »normalizacijo« razvoja povzročile, da tudi edukacijski diskurz postaja vse bolj diskurz primanjkljajev. V pristopu Reggio Emilia so se oddaljili od teh pojmovanj, imajo optimističen pogled na otroka in njegove zmožnosti. Zagovarjajo podobo močnega, samozavestnega in kompetentnega otroka; otroka kot aktivnega ustvarjalca lastne socializacije, ki jo soustvarja skupaj z vrstniki in odraslimi. Poudarjajo pomen »poslušanja« otrok skozi njihovih »sto jezikov«, pomemben cilj pa je spodbujanje razvoja otrokove identitete.

KLJUČNE BESEDE: pojmovanje otroka, otroštvo, razvojna psihologija, kompetenten otrok

ABSTRACT

In the article the importance of an individual (subjective) and social comprehension of the child and childhood are put forward. »A child« and »childhood« are social constructs influencing our relationship with children and their treatment. A brief survey of the contemporary history shows how the views on children and their education changed. The authoress is critical towards the prevalent (biologistic and universalic) psychological theories, which with the »normalization« of the development caused also the educational discourse to be more and more the discourse of deficits. The Reggio approach moved from these notions, its view on the child and his abilities is optimistic, pleading for a strong, self-confident and competent child; a child as an active co-author of his own socialization, which he creates together with his peers and adults. The

importance of »listening« to children through their »hundred languages« is pointed out; fostering the development of the child's identity is an important objective.

KEY WORDS: comprehension of the child, childhood, developmental psychology, competent child.

Po mnenju več avtoric in avtorjev na vsebino in kakovost izkušenj, ki jih otrok dobi v vrtcu, bolj kot formalni kurikulum vplivajo: izobraževanje vzgojiteljic, njihovo razumevanje otrokovega razvoja, čustveno sprejemanje formalnega kurikuluma, krajevni pogoji in kultura (npr. Miljak 1988; Pešić 1987). Na vzgojo torej pomembno vplivajo subjektivne teorije vzgojiteljev, ki v zadnjem času postajajo vse bolj aktualne v raziskovanju. Osrednja točka subjektivnih teorij vzgojiteljev je pojmovanje otroštva, ki zajema eksplicitne in implicitne predpostavke vzgojiteljev o otrokovi naravi ter vizijo njegovega razvoja, kot se kažejo v načinih ravnanj z otroki in v politiki, ki jih zadeva.

Kratek pogled skozi zgodovino otroštva

Pogledi na otroštvo se razlikujejo glede na zgodovinsko obdobje pa tudi med kulturami v istem zgodovinskem obdobju. V zgodovini pojmovanj otroštva se prepletajo pogledi na otroka s strani strokovnjakov in laikov ter vzgojne prakse v družinah in ustanovah za otroke (vrtcih, šolah itn.). Vendar zgodovina otroštva kaže, da tudi znotraj istega zgodovinskega obdobja in kulturnega okolja lahko sledimo razkorakom med naprednimi idejami in prevladujočimi pogledi na otroka, ki se kažejo v vzgojnih praksah družin in ustanov. Pogosto je tudi vračanje in ponavljanje že »pozabljenih« idej. O splošno razširjenem vplivu znanstvenih spoznanj na vzgojo v družinah in ustanovah lahko govorimo šele od 20. stoletja naprej. Če so bili do takrat otroci predvsem ekonomska dobrina staršev, so postali v tem stoletju »naša skupna prihodnost« (Hart 1990). Po drugi svetovni vojni se je začelo obdobje permisivnosti v vzgoji, za katero je značilno svetovanje staršem, naj se ravna po potrebah otroka. Temu je sledil odziv v smeri upoštevanja potreb staršev (Lasch 1986). Namesto upoštevanja pravil so strokovnjaki začeli poudarjati ravnanje po materinskem instinktu in starševsko samozavest pri vzgajanju. Za šestdeseta in sedemdeseta leta prejšnjega stoletja je značilno poudarjanje starševske ljubezni pri vzgoji, vendar ne le dopuščanje, ampak tudi odločnost pri zahtevah – torej spremenjen pogled na vlogo avtoritete. Navedene smernice se kažejo tudi v vzgojno-izobraževalnih in drugih ustanovah za otroke in mladostnike.

Pomemben premik predstavlja leta 1989 sprejeta Konvencija o otrokovih pravicah, ki od držav podpisnic terja, da presežejo nekatera tradicionalna pojmovanja otroštva. Njen ključni dosežek je, da ne omenja samo dolžnosti odraslih do otrok, ampak izrecno navaja udeležbo otrok, npr. pravico, da izrazijo svoje mnenje o zanje pomembnih odločitvah in da je to mnenje tudi upoštevano (Hart 1990) oz. kot pravi Lansdown (1996), da otroke jemljemo resno. Avtor meni, da se odrasli navadno laže strinjamo s pravicami zaščite in odgovornosti do otrok kot pa s tem, da se moramo o pomembnih stvareh dogovarjati z otroki. Za odrasle je še vedno značilen paternalizem do otrok. Lansdown (prav tam) meni, da je pomembno ločiti sodelovanje od avtonomnosti. Meje avtonomnosti določa starost oz. zrelost otrok, kar pomeni, da je treba otroke poslušati, jim pojasnjevati posledice njihovih želja in odločitev ter jih spodbujati, da skladno s svojo starostjo in z zrelostjo tudi sprejemajo posledice za svoje odločitve.

Kako vzgajati otroke, ostaja večno odprto vprašanje; tu se moramo strinjati s Freedom (1995: 90), ki pravi, da je vzgoja – poleg psihoanalize in vladanja – eden izmed treh nemogočih poklicev. Čeprav smo deležni vedno večje množice strokovnih razlag in nasvetov, kako vzgajati, vzgoja najbrž nikoli v zgodovini ni bila tako zapletena in težavna naloga kot danes. Po našem mnenju je v aktualnih razpravah o vzgoji eno ključnih vprašanj dilema med podrejanjem oz. omejevanjem otroka (npr. zadnja leta pri nas aktualne razprave o »razvajenosti«, »postavljanju meja«) na eni strani ter spoštovanjem in dopuščanjem na drugi strani.

»Povprečni otrok« v psihologiji

Kot kažejo sodobne kritike razvojne psihologije, je bila težnja te znanosti oz. večine »velikih teorij«, da opišejo in razložijo otrokov razvoj z iskanjem univerzalnih in od kulture neodvisnih zakonitosti »normalnega« razvoja. Po mnenju S. Greene (1999) je normalizacija razvoja temeljila na predpostavki, da je večina tega, kar se razvija, genetsko določeno, kar avtorica pripisuje poskusom razvojne psihologije po približevanju naravoslovnim znanostim in posledično biologističnemu pogledu na razvoj. Meni (1999: 255), da je prevzemanje metod naravoslovnih znanosti eden izmed razlogov za fragmentacijo otroka na posamezna področja razvoja, pri katerih znanstvenike bolj zanimajo spremenljivke (variable) kot otrok.

Več avtorjev in avtoric ugotavlja, da je povprečen otrok abstraktna norma, ki slabo opisuje posameznega otroka. Hkrati pa normalizacija razvoja omogoča, da psihologija razlike med otroki razlaga kot pomanjkljivosti, s čimer patologizira posameznike in skupine, ki odstopajo od idealiziranih modelov (Burman 1994). S. Lubeck (1996: 152) ugotavlja, da je kategorizacija otrok, ki jo proizvaja psihologija, povzročila, da tudi

edukacijski diskurz postaja vse bolj diskurz primanjkljajev. Zadnjih nekaj desetletij zasledimo več kritik razvojne psihologije kot znanosti, ki jih spremljajo tudi spraševanja o posledicah njenih razlag na vzgojo in izobraževanje otrok. Čeprav ne moremo zanikati, da so nekatere razvojnopsihološke ugotovitve pomembno obogatile razumevanje odraslih o otrokovem razvoju, se sodobna psihologija tudi kritično sprašuje o svojih osnovnih postavkah in teorijah.

S. Greene (1999) ugotavlja, da je ena izmed tem novejših kritičnih refleksij problematiziranje razvoja kot procesa, za katerega so značilne določena smer in univerzalne strukture, ki se spreminjajo z leti. K. S. Berger (1994) pravi, da v našem času razširjeno gledanje na razvoj poudarja diskontinuiteto, ko npr. govorimo o obdobju trme, obdobju pubertetnega upora ali o krizi srednjih let; enako velja tudi za znanstvene delitve razvoja na razvojna obdobja. Meni, da biološki tempo posameznika in kulturno-socialne zahteve za posamezno starostno obdobje niso usklajeni z univerzalnimi stopnjami oz. s starostjo. V zadnjem času prihaja v ospredje pogled, ki vidi razlike kot alternativne poti v razvoju. Taka razlaga razlik med posamezniki ne interpretira več kot pomanjkljivosti v razvoju, saj je neka lastnost ali vedénje lahko v eni kulturi zaželeno in primerno, v drugi pa ne. Tudi Elder, Modell in Park (1993) pravijo, da je danes aktualnejše iskanje razlik med kulturami in zgodovinskimi obdobji kot pa preučevanje univerzalnih razvojnih procesov. Po mnenju S. Greene (1999) je alternativa Bronfenbrennerjeva teorija, ki predstavlja primer celostnega modela preučevanja psihologije otroštva.

Novejše kritične razprave ponovno preučujejo nekatere temeljne koncepte, kot sta »otrok« in »razvoj«, ki so bili v zgodovini razvojne psihologije večinoma pojmovani kot samoumevne danosti. Bronfenbrenner (1979: 19) pravi, da je »večina razvojne psihologije znanost o nenavadnem vedénju otrok v nenavadni situaciji z nepoznanimi ljudmi, ki traja kar najmanj časa«. Za našo razpravo so še posebej aktualne kritične rekonceptualizacije razmerja med razvojno psihologijo in vzgojno prakso, v katerih se namesto uporabe psihologije v vzgojni praksi poudarja socialni pomen psihologije kot znanosti, ki ne le ugotavlja, ampak tudi sodeluje v »izumljanju« otrok. Kritika normativizma, ki poskrbi, da znanstveni opis postane norma za vzgojno ravnanje (Woodhead 1991), in demistifikacija prepričanja, da je znanost nadrejena človeškim izkušnjam in znanju (Singer 1992), sta v psihološkem raziskovanju in razpravah o vzgoji povzročili, da se spreminja pogled na otroke kot »objekte« raziskovanja v smeri večjega upoštevanja njihove perspektive.

»Kompetentni otrok« v pristopu Reggio Emilia

V zadnjih desetletjih v strokovni literaturi o razvoju in vzgoji otrok izstopa pogled, po katerem so otroci dejavni akterji svojega razvoja. Številni raziskovalci in teoretiki menijo, da so zmožni več, kot navadno mislimo oz. jim pripisujemo. Opisani premik k pojmovanju otroka kot kompetentnega zasledimo v razvojni psihologiji, sodobnih konceptih predšolske vzgoje in tudi v političnih dokumentih. Avtorji so kritični do podobe otroštva, ki je prevladovala v 60. in 70. letih prejšnjega stoletja. Short (1999) pravi, da je bilo za ta čas značilno varovanje otrokove »nedolžnosti«, ki izhaja iz Rousseaujeve in Fröblove filozofije in katerega posledica je zaščita otrok pred trdo realnostjo sveta. Veliko kritik je deležna Piagetova teorija, ki ji sodobni raziskovalci očitajo, da je podcenjeval zmožnosti predšolskih otrok. Woodhead (1999) opozarja, da je Piagetova teorija lahko uporabljena za to, da se izognemo posredovanju za otroke pomembnih, a »pretežkih« tem, ker so otroci še premajhni, da bi jih razumeli. Tudi Short (1999) meni, da ima pretirano upoštevanje otrokove »zrelosti« za posledico izločevanje kurikularnih vsebin, ki jih otrok domnevno še ne razume, npr. kontroverznih socialnih, moralnih in političnih tem.

E. Singer (1996) pa je kritična do mnenja, da se je treba z otroki ukvarjati na poseben način, ločen od dela in življenja odraslih, h kateremu je po njenem mnenju veliko prispevala prav razvojna psihologija. Avtorica meni, da so otroci izjemno zainteresirani za življenje in delo odraslih in da se želijo vanj tudi vključevati. Bruner (1996, str. 13) poziva, da otroke že od začetka sprejmemo kot člane in udeležence kulture ter jim damo priložnost, da jo ustvarjajo in spreminjajo v vsaki generaciji. G. Dahlberg, Moss in Pence (2000: 49) poudarjajo, da je otrok edinstven in kompleksen posameznik, ki ima potenciale in je kompetenten, da soustvarja kulturo, znanje in lastno identiteto.

V pristopu Reggio Emilia je npr. eno temeljnih izhodišč »podoba močnega, samozavestnega in kompetentnega otroka« (Thornton in Brunton 2007: 3). Otrok je zanje edinstven subjekt; namesto o potrebah raje govorijo o pravicah otrok. Menijo, da imajo otroci številne potenciale, so dovetni, radovedni, želijo napredovati, so zmožni biti navdušeni, želijo komunicirati z drugimi. Iz navedb Malaguzzija, njegovih sodelavk in sodelavcev je razviden optimističen pogled na otroka in njegove zmožnosti. Malaguzzi (1993: 72) meni, da bi se morali namesto šibkosti in meja pri otrocih zlasti zavedati njihove presenetljive in neverjetne moči ter njihovih sposobnosti, ki so povezane z veliko potrebo po tem, da se izražajo in da so dejavni. Pravi, da so se oddaljili od podobe otroka kot egocentričnega bitja, za katerega je značilna osredinjenost na kognicijo in fizične objekte in katerega čustva so pogosto podcenjena. Po njegovem mnenju socialni odnosi in učenje sovpadajo s procesom vzgoje. Kar se otroci naučijo, ni avtomatična posledica poučevanja, ampak je v veliki meri posledica

otrokove lastne aktivnosti in spodbud, ki jih nudi okolje (prav tam: 59). Otroci imajo aktivno vlogo v pridobivanju in konstrukciji učenja in razumevanja (prav tam: 60). Če jih spodbujamo, da uživajo ob raziskovanju, je njihova motivacija neizmerna.

C. Edwards in Forman (1993: 305) pravita, da je namen tega vzgojnega pristopa ustvarjati reintegriranega otroka, ki je sposoben graditi svoje lastne moči razmišljanja skozi sintezo vseh ekspresivnih, komunikativnih in kognitivnih jezikov. Vendar ta otrok ni osamljen raziskovalec, ampak potrebuje druge, da bi mu pomagali zaznati red in spremembe ter odkrivati pomene novih odnosov. Potreba in pravica otrok, da komunicirajo in so v interakciji z drugimi, se pojavi ob rojstvu; je bistven del preživetja in identifikacije z vrsto. Otroci se želijo izražati skozi veliko simbolnih jezikov in so odprti do izmenjave, dajanja in jemanja. Vsi ti vidiki so pridobljeni in izraženi v socialnem kontekstu (Rinaldi 1993: 102, 103). Tudi Malaguzzi (1993: 62) pri učenju poudarja pomen konteksta, komunikacijskega procesa in ustvarjanja široke mreže vzajemnih izmenjav med otroki ter med otroki in odraslimi. Otroci se učijo skozi komunikacijo in konkretne izkušnje (prav tam: 63). C. Rinaldi (1993: 105) otroka opisuje kot »socialnega konstruktivista«, kar pomeni, da v vzgoji poudarjajo odnose vsakega otroka do drugih otrok, odraslih, svoje lastne zgodovine in do socialno kulturnega okolja. Otroci, s katerimi vzgojiteljice vzpostavljajo osebne odnose, postanejo aktivni ustvarjalci lastne socializacije, ki jo soustvarjajo skupaj z vrstniki.

C. Rinaldi (1993: 106) poudarja vzročno-posledično zvezo med kognitivnim in socialnim razvojem: ta predstavlja neke vrste spiralo, ki jo vzdržuje kognitivni konflikt, ki spreminja kognitivni in socialni sistem. Bistvena je torej vloga konflikta, ki skupaj s pogajanjem predstavlja gonilo razvoja. Kot navajata C. Edwards in Forman (1993: 310), je otrokom v vrtcih Reggio Emilia dovoljeno, da primerjajo in kritizirajo svoje delo in delo drugih. Odrasli morajo spodbujati produktivne konflikte, ki spodbujajo odzivanje otrok.

Eden pomembnih ciljev je spodbujanje razvoja otrokove identitete. Vsak otrok naj bi razvil občutek pripadnosti in samozaupanje za sodelovanje v skupnih dejavnostih. Za razvoj teh sposobnosti je pomembno širjenje otrokovih socialnih odnosov ter obvladovanje jezika na vseh ravneh in v vseh kontekstih njegove uporabe. Bistveni del identitete pa je priznavanje različnosti vsakega posameznega otroka. Skupina v vrtcu je sestavljena iz neodvisnih posameznikov in tudi podskupin z različnimi nagnjenji in sposobnostmi. Iz tega izhaja prevladujoč pedagoški pristop, to je delo v majhnih skupinah – od dveh do štirih otrok (Malaguzzi 1993).

Otroci že zgodaj kažejo razlike v kognitivnih stilih: kako se najbolje učijo (videti, poslušati, tipati, delovati ...) in kako se najraje izražajo (npr. z besedo, gibom, z likovno ali glasbeno govorico ...). Zelo pomembno je aktivno poslušanje, tj. ne le v pogovoru z

otrokom, ampak tudi pogovorov med otroki v igri in ob drugih priložnostih. V vrtcih Reggio Emilia se »poslušanje« nanaša ne le na besedno komunikacijo, ampak na opazovanje oz. sprejemanje vseh jezikov otrok. Pri mlajših otrocih je več opazovanja nebesednih odzivov in mimike, pri starejših pa je večji poudarek na besedni komunikaciji (Thorton in Burton 2007).

Vzgojitelji v vrtcih Reggio Emilia svoja opažanja skrbno dokumentirajo in arhivirajo. Opazovanje poteka s snemanjem, fotografiranjem, ki jim dodajajo komentarje otrok, transkripcije pogovorov z otrokom ali med otroki in svoja opažanja. O svojih opažanjih in interpretacijah razpravljajo timsko, kar omogoča soočanje med različni pogledi oz. vidiki in izmenjavo mnenj.

Sklep

»Otrok« in »otročstvo« nista pojma, ki bi ju znanost lahko odkrila in objektivno razložila, saj sta družbeno konstruirana in odvisna od vsakokratnih družbeno-zgodovinskih okoliščin določenega prostora in časa. To pomeni, da se razlage in vrednotni pomen obeh pojmov spreminjajo skozi zgodovino oz. razlikujejo glede na kulturno-zgodovinski kontekst. Čeprav je eden od ciljev razvojne psihologije še vedno ugotavljanje tega, kar je vsem posameznikom v določenem razvojnem obdobju skupno, ta veda postaja vedno bolj kritična do univerzalističnih (biologističnih) razlag in normalizacije razvoja.

Pri razumevanju konkretnih otrok in pri vzgojnem delu z njimi se ne moremo povsem izogniti vplivu naših subjektivnih teorij, pomembno pa je, da smo do njih kritični. Po našem mnenju je pomemben prispevek pristopa Reggio Emilia ravno v njihovi odprtosti in vnaprejšnji odpovedi prepričanju, da vedo, kakšni so otroci, kaj je zanje najbolje in kako jih vzgajati. Zavedajo se, da obstaja množica različnih otrok in otroštev, ki jih vselej znova poskušajo spoznati prek izražanja otrok skozi sto jezikov in skozi kulturo, ki ji pripadajo. Kot razumemo njihova prizadevanja, se s poslušanjem otrok zavestno odpovedujejo uvrščanju otrok v določene, vnaprej postavljene kategorije ali norme. Namesto tega se s pomočjo skrbnega dokumentiranja tega, kar otroci delajo oz. izražajo skozi vse svoje jezike, nenehno učijo od otrok.

Literatura in viri

1. Berger, K. S. (1994). *The developing person through the life span*. New York: Worth Publishers.
2. Bronfenbrenner, J. (1979). *The ecology of human development: Experiments by nature and design*. Cambridge: Harvard University Press.
3. Burman, E. (1999). *Morality and the goals of development*. V: M. Woodhead, D. Faulkner in K. Littelton (ur.), *Making Sense of Social Development*. London, New York: The Open University.
4. Dahlberg, G., Moss, P. in Pence, A. (2000). *Beyond quality in early childhood education and care: postmodern perspective*. London: Falmer Press.
5. Edwards, C. in Forman, G. (1993). *Conclusion: Where do we go from here?* V: C. Edwards, L. Gandini in G. Forman (ur.), *The hundred languages of children: The Reggio Emilia approach to early childhood education*. New Jersey: Ablex Publishing Corporation.
6. Elder, G. H., Modell, J. in Parke, R. D. (1993). *Studying children in a changing world*. V: G. H. Elder, J. Modell in R. D. Parke (ur.), *Children in time and place*. Cambridge: University Press.
7. Freud, S. (1995). *Končna in neskončna analiza*. *Problemi*, 33, 4–5, 63–94.
8. Greene, S. (1999). *Child development: old themes, new directions*. V: M. Woodhead, D. Faulkner in K. Littelton (ur.), *Making sense of social development*. London, New York: The Open University.
9. Hart, S. N. (1990). *Zgodovina psiholoških pravic otroka*. V: Z. Pavlovič (ur.), *Psihološke pravice otrok (simbioza in avtonomija)*. *Gradivo 10. Mednarodne poletne šole Sekcije za skupinsko dinamiko*. Ljubljana: Društvo psihologov Slovenije.
10. Lansdown, G. (1996). *Respecting the right of children to be heard*. V: G. Pugh (ur.), *Contemporary issues in the early years*. London: Paul Chapman Publishing and National Children's Bureau.
11. Lasch, C. (1986). *Narcisistička kultura*. Zagreb: Biblioteka Psiha.
12. Lubeck, S. (1996). *Deconstructing »child developmental knowledge« and »teacher preparation«*. *Early Childhood Research Quarterly*, 11, 147–167.
13. Malaguzzi, L. (1993). *History, ideas and basic philosophy*. V: C. Edwards, L. Gandini in G. Forman (ur.), *The hundred languages of children: The Reggio Emilia approach to early childhood education*. New Jersey: Ablex Publishing Corporation.
14. Miljak, A. (1988). *Od intuitivskega do znanstveno zasnovanog predšolskega programa*. *Predšolsko dete*, 3, 167–170.
15. Pešić, M. (1987). *Vrednovanje predšolskih vaspitnih programov*. Beograd: Zavod za udžbenike i nastavna sredstva.
16. Rinaldi, C. (1993). *The emergent curriculum and social constructivism*. V: C. Edwards, L. Gandini in G. Forman (ur.), *The hundred languages of children: The Reggio Emilia approach to early childhood education*. New Jersey: Ablex Publishing Corporation.
17. Short, G. (1999). *Children's grasp of controversial issues*. V: M. Woodhead, D. Faulkner in K. Littelton (ur.), *Making sense of social development*. London, New York: The Open University.

18. Singer, E. (1992). Child care and the psychology of development. London and New York: Routledge.
19. Singer, E. (1996). Children, parents and caregivers. Three views of care and education. V: E. Hujala (ur.), Childhood Education – International Perspectives. Oulu: University of Oulu, Early Education Center.
20. Thornton, L. in Brunton, P. (2007). Bringing the Reggio Approach to your early years practice. London in New York: Routledge.
21. Woodhead, M. (1991). Psychology and the cultural construction of »children's needs«. V: M Woodhead, P. Light in R. Carr (ur.), Growing up in a changing society. London in New York: Routledge.
22. Woodhead, M. (1999). Towards a global paradigm for research into early childhood education. European Early Childhood Education Research Journal, 1, 5–22.

PREDNOST UČENJA PRED POUČEVANJEM

THE ADVANTAGE OF LEARNING OVER TEACHING

POVZETEK

V uvodnem delu prispevka so predstavljeni pogledi na učenje in poučevanje v različnih pedagoških konceptih skozi zgodovino ter razlaga M. Montesori in Vigotskega, da otroci v predšolskem obdobju prehajajo iz spontanega (nenamerne) v reaktivno in namerno učenje, ki je pomembno vplivalo na sodobne predšolske kurikulumne. Tretje, osrednje poglavje obravnava ključna teoretska izhodišča o razvoju mišljenja, učenju in o poučevanju, ki so vplivali na pristop Reggio Emilia: razlage M. Montessori, Deweyja, Piageta, Vigotskega, Brunerja, M. Donaldson in Gardnerja. Teoretska izhodišča avtorja dopolnjujeta z razlagami in s primeri s področja naravoslovja. V sklepnem poglavju sta avtorja primerjala (postmoderni) pristop Reggio z modernimi, k otroku usmerjenimi oz. razvojno ustreznimi programi predšolske vzgoje.

Ključne besede: razvoj mišljenja, učenje, poučevanje, metakognicija, naravoslovje, medpodročno povezovanje, projektno delo, vzgojni pristopi

ABSTRACT

In the introduction the views on learning and teaching in different pedagogical concepts through the history are presented, followed by the explanation of M. Montesori and Vigotsky that in pre-school age children pass on from spontaneous (unintentional) to reactive and intentional learning, which significantly influenced the contemporary pre-school curricula. The third, central chapter deals with the key theoretical starting points of the development of thinking, learning and teaching that influenced the Reggio Emilia approach: the explanations of M. Montessori, Dewey, Piaget, Vigotsky, Bruner, M. Donaldson and Gardner. The theoretical starting points are supplemented by the explanations and cases from the field of natural sciences. In the final chapter the authors compared (the postmodern) Reggio approach to (the modern), towards a child oriented and developmentally appropriate programmes of pre-school education.

KEY WORDS: development of thinking, learning, teaching, metacognition, natural sciences, inter-subject relations, project work, approaches to education.

Učenje in poučevanje v različnih pedagoških konceptih

V zgodovini predšolske vzgoje sta se večkrat izmenjavali dve nasprotnitežnji, in sicer težnja po čim bolj načrtnem, sistematičnem in domnevno učinkovitem učenju ter temu nasprotna težnja, da se otrokom omogoči živeti brezskrbno in igrivo otroštvo. Kamenov (1987: 37) pravi, da gre za vprašanje, ali se mora učenje prilagajati razvoju ali pa je razvoj podrejen organiziranim učnim vplivom oz. med čakanjem na razvojne spremembe in izzivanjem le-teh. Skrajni pojmovanji v tem smislu predstavljajo na eni strani visoko strukturirani didaktično usmerjeni programi, na drugi pa npr. waldorfska pedagogika, ki nasprotuje prezgodnjemu spodbujanju razvoja mišljenja in namernemu poučevanju v zgodnjem otroštvu.

Tradicionalni programi vrtcev so – kljub velikim razlikam med njimi – poudarjali igro, socialno-čustveni razvoj in učenje navad, manj pa kognitivni razvoj in učenje. Bistveno spremembo je povzročilo t. i. kompenzacijsko gibanje, ki se je začelo s programom Head Start v Združenih državah Amerike. Omenjeno gibanje je bilo povezano z ugotovitvami psihologov o izjemnem pomenu predšolskega obdobja za nadaljnji kognitivni razvoj ter uspešnost v šoli. Raziskovalci so dokazovali, da imajo otroci iz manj spodbudnih okolij že ob vstopu v šolo primanjkljaj, ki ga ne le ni mogoče nadomestiti, ampak se z leti šolanja še povečuje. Pod vplivom kompenzacijskega gibanja je nastala vrsta po konceptualni usmeritvi zelo različnih programov predšolske vzgoje (od didaktično usmerjenih do »piagetovskih«, kot npr. High/Scope), ki jim je skupno spodbujanje zgodnjega kognitivnega razvoja in učenja (Batistič Zorec 2003).

V 60. letih in 70. letih prejšnjega stoletja so v svetu prevladovali didaktično usmerjeni programi, ki so bili pretežno visoko strukturirani (vnaprej določeni) in so poudarjali pripravo otrok na šolo. K. Špoljar (1993) razlaga, da so se njihovi vzgojno-izobraževalni cilji postavljali z dedukcijo psihičnih funkcij oz. iz vsebine šolskih predmetov in bazičnih pojmov znanstvenih disciplin. M. Lay Dopyera in Dopyera (1990) pravita, da je za te programe značilno učenje po korakih, poudarek je na skupnem delu (vsi delajo enako), prevladujejo besedni in pogosto enoglasni odgovori otrok. Visokocenjeni so pravilni odgovori in trdo delo, zato vzgojiteljice niso ravno

tolerantne do otrok, ki ne izražajo pripravljenosti za sodelovanje pri nalogah. Prevladujoča metoda motiviranja otrok je nagrajevanje, npr. pohvala, ki sledi sodelovanju in pravilnim odgovorom otrok. Tipični didaktično usmerjeni program je tudi naš Vzgojni program za vzgojo in varstvo otrok (1985).

Od 80. let prejšnjega stoletja naprej zasledimo vse številnejše kritike didaktično orientiranih programov. Kritike se nanašajo zlasti na visoko strukturiranost teh programov, ki naj bi jih nadomestili manj strukturirani oz. »odprti« programi (npr. Špoljar 1993), v katerih je več možnosti za upoštevanje individualnih značilnosti, interesov in želja otrok. Veliko avtorjev in avtoric govori o »k otroku usmerjenem« (npr. Bruce 1997; Kamenov 1987) ali o »razvojno ustreznem« (npr. Bredekamp 1996) kurikulumu, ki predstavlja opozicijo in kritiko »s strani vzgojiteljice in programa usmerjenemu« kurikulu.

Sodobni kurikulumi predšolske vzgoje implicitno (v obliki priporočenih pristopov, oblik in metod vzgojnega dela) ali eksplicitno (npr. High/Scope, Kurikulum za vrtce) poudarjajo načelo aktivnega učenja. B. Marentič Požarnik (2000: 12) pravi, da je aktivno učenje tisto učenje, ki učenca celostno, miselno in čustveno aktivira, je zanj osebno pomembno in vpeto v resnične življenjske okoliščine. Meni, da zlasti v šolah še vedno prevladuje pojmovanje učenja kot kopičenja in zapomnitve spoznanj, ki so jih oblikovali drugi. Prenašanju gotovega znanja (transmisiji) postavlja nasproti učenje kot transakcijo, torej množstvo smiselnih interakcij med učiteljem in učenci ter med učenci samimi. Aktivno učenje je končno tudi transformacija – spreminjanje pojmovanj o svetu in spreminjanje lastne osebnosti.

Načelo aktivnega učenja temelji na spoznanju kognitivnih psiholoških teorij, da je otrok aktiven v procesu pridobivanja in konstruiranja znanja. Najdemo ga že v teoriji M. Montessori pa tudi Piagetova razlaga razvoja mišljenja in razlaga Vigotskega temeljita na prepričanju, da pri sprejemanju informacij iz okolja ne gre za »polnjenje prazne posode«, ampak da otrok informacije iz okolja preoblikuje in prilagaja svojemu načinu razmišljanja, hkrati pa se pod njihovim vplivom tudi spreminja oz. razvija njegov način razmišljanja.

Predšolsko obdobje: prehod od spontanega k reaktivnemu učenju

Za razumevanje zgodnjega učenja se nam zdi ena ključnih razlaga Vigotskega o prehodu med spontanim in reaktivnim učenjem. Pravi, da so za vsako razvojno obdobje značilni različni odnosi med procesi učenja in intelektualnim razvojem. Učenje je v začetku nezavedno, kot je npr. učenje jezika pri dveletnem otroku, šele postopoma pa

otrok začne vse bolj zavestno nadzorovati svoje učenje (Sutherland 1992: 42). Vigotski (1971: 365) pravi, da približno do tretjega leta starosti prevladuje spontano učenje, ko se otrok uči pretežno po osebnem programu, medtem ko je za šolskega otroka značilno reaktivno učenje, torej učenje po programu učitelja. Pri starejšem predšolskem otroku gre za prehod med obema tipoma učenja, ki ga Vigotski imenuje spontano-reaktivno učenje. Otrok se še vedno uči po svojem lastnem programu, hkrati pa že lahko do neke mere sprejema program vzgojiteljice. Vigotski (prav tam: 366, 370) trdi, da se predšolski otrok uči v tolikšni meri, v kolikšni je program vzgojiteljice postal njegov program, kar je ena najtežjih nalog pedagogov.

Razlaga Vigotskega je zelo podobna pogledu M. Montessori, ki piše, da so v predšolskem obdobju otrokovi potenciali za učenje največji. Otroci živijo z vsemi svojimi čutili, so radovedni, želijo ustvarjati stike ter imajo neizmerno sposobnost sprejemanja in prilagajanja. Pravi, da imajo otroci do približno šestega leta »duh, ki vse vpija« (Seitz in Hallwachs 1996: 28), za katerega je značilno, da brez posebne namere srka informacije iz okolja. To obdobje deli na obdobje nezavednega vsrkavanja okolja, ki traja do tretjega leta, in na obdobje zavestnega vsrkavanja okolja do šestega leta (Britton 1992; Chatten McNichols 1992). Zgodnje otroštvo ima velik pomen za duhovni razvoj otroka, ki poteka v polju napetosti med odvisnostjo in samostojnostjo. Otrok v začetku vse vpija pretežno nezavedno, uči se vedno in povsod ter postopoma prehaja od nezavednega k zavednemu učenju, k zavestnemu usmerjanju pozornosti in koncentracije.

Otrok in sence

V obdobju med četrtem in petim letom otroci odkrijejo moč, ki jo ima empirično raziskovanje; sence postanejo zunanji, fizikalni pojav in ne le spremljevalec otroške igre. Postanejo objekt, ki se ne prilagaja vedno otrokovim željam in predvidevanjem, ampak ima svoje zakonitosti. Prav to sproži novo, drugačno radovednost. Otrok začne intenzivno in usmerjeno opazovati, sposoben je miselno koordinirati različne akcije in se vživljati v različne poglede (svoj pogled, pogled drugega, pogled samega objekta). Vse to vodi h globljemu razumevanju pojava in gibkejši presoji. Ko namesto sonca kot vira svetlobe uporabi baterijsko svetilko, se spremeni v eksperimentatorja, ko lahko sam spreminja pogoje in poskuse poljubno ponavlja (Malaguzzi 2000).

Na osnovi obeh teorij lahko sklenemo, da je v predšolskem obdobju zelo pomembno dobro poznavanje vsakega otroka, ki vzgojitelju predstavljajo izhodišče za načrtovanje

dejavnosti. Za uspešno učenje je ključno, da ima otrok možnost izbire, kar pomeni, da je notranje motiviran za dejavnost, ki si jo izbere sam ali mu jo ponudi vzgojiteljica.

Teoretska izhodišča pristopa Reggio Emilia

Za pristop Reggio je značilno, da eklektično integrira različne psihološke in pedagoške teorije ter spoznanja drugih ved. Malaguzzi (1993) poudarja, da njihove ideje ne izhajajo le iz uradnih modelov ali priznanih teorij, ampak tudi iz lastnega zgodovinskega in kulturnega okolja. Pravi (prav tam: 82), da je vloga teorije zlasti v tem, da pomaga vzgojiteljem bolje razumeti naravo njihovih problemov v praksi. Vsak napredek je povezan s težavnimi pogajanji za preživetje in pomeni tudi nujno preoblikovanje v začetku zastavljenih idej (prav tam: 51) ter nenehno iskanje ravnovesja med znanstvenimi dejstvi in njihovo socialno implikacijo. Meni, da mora govor o predšolski vzgoji, ki je tudi politični govor, nujno upoštevati socialne spremembe v ekonomiji, znanosti, umetnosti, človeških odnosih in v navadah. Vse to vpliva na otrokov odnos do življenjske realnosti, ki določa nastajanje novih edukacijskih vsebin in praks ter novih problemov in njihovih rešitev (prav tam: 54).

G. Dahlberg, Moss in Pence (2000) razlagajo, da v vrtcih Reggio ne gre za implementacijo določenega modela, ampak za skupno delo z namenom iskanja najboljšega, kar lahko ponudijo otrokom, ne da bi kdaj trdili, da je njihovo razumevanje ali delo končano. Pristop Reggio ni samo uporabil raznolikih teorij in konceptov, ampak jih je kritično reflektiral in eksperimentiral z njimi ter s tem ustvarjal svoj pomen in implikacije za pedagoško prakso. Teorije so inspiracija, vendar niso vezani nanje; uporabljajo jih, da gradijo svoje lastno razumevanje. V kritičnosti do novih znanstvenih spoznanj in konceptov nenehno odpirajo vprašanja, kaj je znanstvena disciplina, zakaj je znanost organizirana in konceptualizirana na določen način (Dahlberg in Moss 2006).

Kot pravi Malaguzzi (1993), so pri konceptualizaciji vrtcev Reggio izhajali iz italijanske tradicije, zlasti dveh pomembnih avtoric iz začetka stoletja, to sta R. Agazzi in M. Montessori. V 60. letih prejšnjega stoletja, ko se je kot posledica fašizma in vojne zmanjšala izolacija Italije, so se začeli seznanjati z deli Deweyja, Wallona, Decrolyja, Makarenka, Piageta, Eriksona in Bronfenbrennerja, spoznavali so tudi različne progresivne pedagoške eksperimente iz Francije in Združenih držav Amerike. Od 80. let naprej je na njihovo prakso pomembno vplivala teorija Vigotskega (Dahlberg in Moss 2006). Na njihovo filozofijo in prakso so vplivala dela psihologov (npr. Shafferja, Kagana, Gardnerja), filozofov in drugih teoretikov (Malaguzzi 1993).

V nadaljevanju bomo na kratko predstavili ključne teorije o učenju, ki so vplivale na delo v vrtcih Reggio Emilia.

M. Montessori: Spoštovanje otroka

V teoretskih delih M. Montessori nas preseneča sodobnost njenih idej, čeprav so ti vrtci deležni tudi nekaterih upravičenih kritik. Načelo njene pedagogike je spoštovanje otroka, njegove osebnosti in dostojanstva. Posebno pozornost so M. Montessori in njeni sodelavci namenjali upoštevanju individualnosti in pozornosti odraslih do vsakega otroka. M. Montessori (1990: 49) meni, da je otroku treba omogočiti odgovornost za lasten razvoj. Otrok lahko sam razvije svoje sposobnosti, če občuti, da ga odrasli brezpogojno ljubijo in sprejemajo in če odrašča v okolju, ki je primerno za njegove razvojne zmožnosti in če mu znotraj nujnih meja nudi možnosti za svobodni razvoj (Seitz in Hallwachs 1997).

Za vrtce Montessori je značilno skrbno pripravljeno okolje, ki otroku nudi smiselne dražljaje in spodbude, ki pomagajo njegovemu razvoju (Seitz in Hallwachs 1997). Opremljeni so s pohištvom, primernim velikosti otrok, ki je svetlo in dovolj lahko, da ga otroci lahko premikajo. Zelo pomembno je, da so omare odprte in nizke, da lahko vsak otrok sam doseže vzgojne materiale. Otrok lahko svobodno vzame material, ki je shranjeno na točno določenem mestu, in ga mora po končani uporabi tja tudi vrniti. V vrtcu so naslanjači, kavči, preproge, sobne rastline ter na stenah table in slike (Pollard 1997: 47). Pedagogi programa Montessori menijo, da otrok za svoje delovanje potrebuje pomirjajoče ozračje, ki spodbuja sposobnost zbranosti.

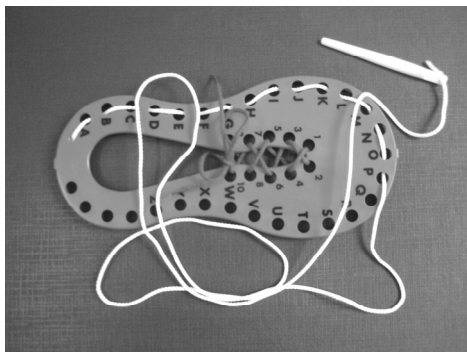
Po mnenju M. Montessori so v predšolskem obdobju otrokovi potenciali za učenje največji. Otroci živijo z vsemi svojimi čutili, so radovedni, želijo ustvarjati stike; imajo neizmerno sposobnost sprejemanja in prilagajanja. Prepričana je bila, da je napačno otroke siliti k učenju, ker se radi učijo in sami najbolj vedo, kako naj se učijo (prav tam: 25, 29). Otroci se učijo z aktivno udeležbo in s tem, da so vključeni v praktične aktivnosti (Montessori 1990: 324). M. Montessori (v Quatrocchi Montanaro 1996: 34) poudarja tudi aktivno udeležbo otrok v družbenem življenju socialne skupine, ki temelji na sodelovanju.

Vzgoja v zgodnjem otroštvu mora popolnoma upoštevati princip asistence naravnemu razvoju otroka (Montessori 1990: 144). Pravi (prav tam: 176), da moramo od otroka pričakovati več, kot lahko doseže z lastnimi naporji brez pomoči, in da imajo otroci veliko večje sposobnosti učenja, kot se domneva (prav tam: 325). Pomembne aktivnosti predšolskih otrok so: vzgoja čutov, gibanje, razvoj jezika in sodelovanje pri dejavnostih iz praktičnega življenja. Izkušnje, ki ga oblikuje otrok z uporabo vseh čutil, mu pomagata, da komunicira s svetom in vstopa v odnose. Pomembno je tudi pripovedovanje in branje knjig, saj »otrokom ni nobena beseda pretežka« (Quatrocchi Montanaro 1996: 34). Otrok že v vrtcu spoznava črke in števila ter druge znake. M. Montessori (v Crain 1992: 68) je menila, da se otroci pisanja in branja lahko začno učiti pri približno štirih letih in

da to počno z velikim navdušenjem, ker so v tem obdobju občutljivi za jezik, pri šestih ali sedmih letih pa je to učenje veliko težje.

Poučevanje v vrtcih Montessori temelji na avtonomnem delovanju otroka, ki se uči prek poskusov in napak brez vzgojiteljičinega posredovanja (Seitz in Hallwachs 1997). V ospredju ni prenašanje določenih vsebin, ampak svoboda pri izbiri aktivnosti, ki omogoča otrokom, da se razvijajo skladno s svojimi sposobnostmi. Zelo pomembno je, da odrasli sledijo otrokovemu interesu, saj se vsak posameznik uči skladno z lastnim tempom in ob zanj primernem času. Učinkovito poučevanje otrok je, da jim pomagamo, da napredujejo k vedno večji neodvisnosti. Prek razvoja čutil in gibanja se želi otrok osamosvojiti, zato je temeljno načelo vzgoje v tem obdobju »pomagaj mi, da sam to napravim«.

Najočitnejša razlika med programom Montessori in drugimi programi so predmeti in materiali, prirejeni za različne dejavnosti otrok. Veliko je narejenih iz lesa in tako oblikovanih, da spodbujajo njihovo raziskovanje s kar največ čutili. Barve, teksture in tudi natančna izdelava pritegnejo oko; vabijo k dotikanju, prijemanju, obračanju, razstavljanju in k sestavljanju. Besede gladko in hrapavo, okroglo in oglato dobijo nov smisel, ko se otrok dotika in raziskuje te zbirke predmetov. Zbirke iz programa Montessori pa se poleg čutnih zaznav odlikujejo še po tem, da otroka same napeljujejo na neki red ali organizacijo, so samoregulirajoče. Zbirke so pripravljene tako, da je večinoma mogoča ena sama pravilna postavitev, zato otroci takoj vedo, ali so pri dejavnosti uspešni ali ne. Dejavnosti po programu Montessori so organizirane stopenjsko – od preprostih do zahtevnejših. Veliko jih ima tudi predpisan vrstni red izvajanja, pa naj si bo to brisanje mize ali urejanje valjev po velikosti. Zbirke, materiali in predmeti so razviti tako, da podpirajo dejavnosti iz vsakdanjega oz. praktičnega življenja, npr.: čiščenje (umivanje rok, brisanje mize, pometanje tal), oblačenje (zavezovanje vezalk, zapenjanje gumbov ...), pripravljanje pogrinjka in podobno. Otroci so pri izbiri dejavnosti svobodni, vendar morajo dejavnost končati, preden izberejo drugo. H končani dejavnosti sodi tudi pospravljanje pripomočkov na ustrezno mesto, kjer so na voljo drugemu otroku (Gordon in Browne 2007).



Slika 1: »Čevelj« z vezalkami iz zbirke programa Montessori.

Dewey: Demokratična šola, praktična udeležba in medpodročno povezovanje

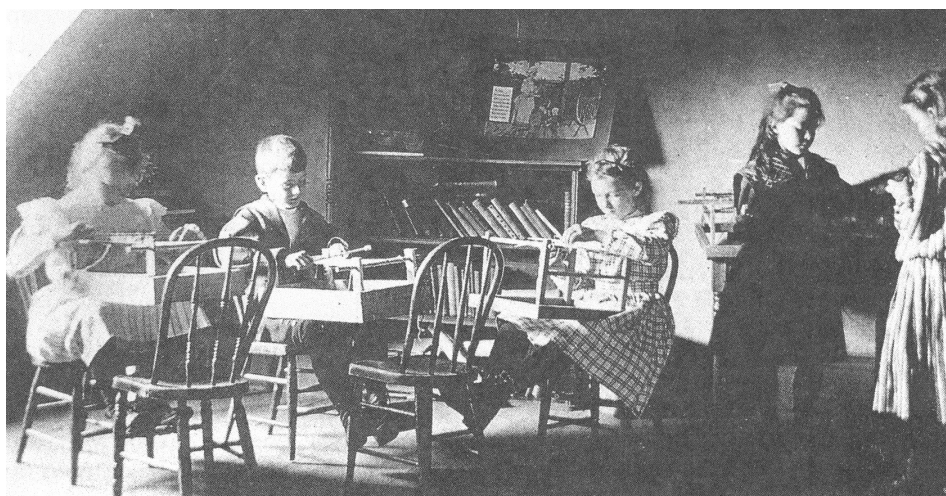
Dewey (v Dýrfjörð 2006: 112) je s svojimi razmišljanji o izobraževanju in demokraciji pomembno vplival na zahodno vzgojo in izobraževanje. Eden njegovih ključnih konceptov je vzgoja in izobraževanje prek delovanja, kar v vrtcih pomeni, da otroci sodelujejo pri oblikovanju svojega sveta. Znanje se po njegovem mnenju ne prenaša v vnaprej določeni formi; učenje je aktivni proces, ki ga otroci gradijo skozi aktivnosti, emancipatorno raziskovanje in udeležbo (Dahlberg in Moss 2006). Verjel je v pomen povezanosti in konteksta pri vzgoji in izobraževanju, ki sta za otroke pomembnejša od poučevanja posameznega predmeta. Učenje v kontekstu je način povezovanja otrok s svetom in način poučevanja v kontekstu (Dýrfjörð 2006: 112).

Medpodročno povezovanje povezuje in koordinira različna področja, uporablja celostni pristop k učenju, povezuje vsebine ter razvijanje spretnosti in veščin. Od drugih pristopov se loči po tem, da poskuša določeno temo podati čim bolj celostno, zato izhaja iz povezovanja učnih vsebin. Medpredmetno povezujemo vsebine, s katerimi hkrati lahko uresničujemo več ciljev z različnih področij. Tako se pouk oz. vzgoja v vrtcu z medpredmetnim povezovanjem približuje ciljem holističnega (celostnega) učenja in poučevanja, ki bolje odraža realni, interaktivni svet in njegovo kompleksnost, odpravlja meje med posameznimi disciplinami in podpira načelo, da je vse znanje povezano. Zato je poudarek na širših tematskih enotah in projektne delu. Medpredmetnost ali interdisciplinarnost pomeni tudi zavestno uporabo metodologij (didaktik) in jezika različnih disciplin pri odkrivanju skupne učne teme, skupne izkušnje ali pri reševanju problema. Pri medpredmetnem učenju poteka »metaučenje«, učenje procesa povezovanja področij. Pri tem se otroci učijo povezovanja, prepoznavajo relacije, iščejo smiselne povezave in ne nazadnje – vzpostavljajo trdnejše relacije med pojmi.

Učenje, ki poteka čez okvire posameznega učnega področja, omogoča tudi povezovanje in združevanje različnih učnih ciljev v smiselno celoto. Tovrstno celostno (holistično) učenje ne zagotavlja le povezave in poenotenja znanja, ampak otroke motivira k drugačnemu zaznavanju in h kreativnemu povezovanju vsebin in oblikovanju novih, drugačnih miselnih modelov (Krnel, Hodnik Čadež in Zupančič 2008).

Tabela 1: Primer povezovanja – projekt Moja preproga

Narava in tehnika	Lastnosti volne, pridobivanje volne. Izdelava preprostih statev. Predenje in tkanje, barvanje volne.
Matematika	Štetje, zaporedje, vzorci.
Družba	Spoznavanje dežel, kjer ro no izdelujejo preproge.
Jezik	Pravljica o lete i preprogi.
Glasba	Glasba in glasbila iz dežel preprog.
Gibanje	Prepletanje, rok, teles...
Likovna umetnost	Vzorci in okraski.



Slika 2: Deweyjeva poskusna šola, otroci pri tkanju (Gordon in Browne 2007)

Demokratsko šolo (po Deweyju) lahko opišemo kot šolo v nastajanju, šolo, ki se je pripravljena vedno znova opredeljevati in izumljati skladno z novimi idejami, s kulturo in z družbo ter na podlagi človekovih pravic in enakopravnosti ljudi. To je šola, ki je pripravljena videti otroke, starše, učitelje in družbo kot celoto, ne kot posamezne dele (Dýrfjörð 2006: 112).

Navedene ideje se povsem skladajo z usmerjenostjo vrtcev Reggio, ki zagovarjajo odprt, »nastajajoči kurikulum«, medpodročno povezovanje, delo v projektih, tesno povezanost s starši in krajevnim okoljem ter demokratični dialog med vsemi akterji vzgoje.

Piagetova teorija: Aktivna vloga otroka pri razvoju mišljenja in učenju

G. Dahlberg in Moss (2006: 5, 6) navajata, da so bili v vrtcih Reggio Emilia v 70. letih prejšnjega stoletja inspirirani s Piagetom, zlasti z njegovo epistemologijo in idejo, da je cilj poučevanja zagotoviti pogoje za učenje. Kmalu pa so se zavedeli tudi slabosti njegove teorije, npr. dekontekstualizacije in izolacije otroka, linearnosti razvoja ter pretiranega poudarjanja stadijev. Malaguzzi (1993) pravi, da so v Piagetovem delu pomembni predvsem njegova epistemologija, analiza razvoja in poudarjanje aktivne vloge otroka v lastnem razvoju. Meni pa, da je zanemaril vlogo odraslega in pomen socialnih interakcij. Kritike je vredna ločenost jezika in mišljenja ter ločenost kognitivnega, čustvenega in moralnega razvoja. Piaget preveč poudarja stopnje v razvoju, egocentrizem predšolskih otrok ter pomen sposobnosti klasifikacije in logično-matematičnih izkušenj, premalo pa se je zavedal vloge spomina.

Piaget (v Labinowicz 1989: 55) je zavračal pojmovanje, da je znanje kvantitativno nabiranje informacij in reprezentacija tega, kar smo se naučili ali izkusili. Strinjal se je, da znanje z zrelostjo in izkušnjami narašča, vendar je verjel v aktivni spomin, ki sproti rekonstruira pretekle izkušnje. Spoznanje se oblikuje prek interakcije med miselnimi strukturami in okoljem.

Labinowicz (1989), ki se je pri poučevanju opiral na Piagetovo teorijo, poudarja pomen dobrega poznavanja otrok, saj obstajajo precejšnje razlike med otroki iste starosti. Učiteljice bi morale zanimati razmišljanje otroka, ne le njegov (ne)pravilen odgovor. Učenje se začne s prepoznavanjem problema, zato mora biti naloga dovolj blizu otrokovemu miselnemu okviru. Pri učenju so ključna obdobja prehoda oz. stanja neravnotežja v mišljenju, ki se kažejo kot negotovost, zato navidezno najbolj »zmedeni« otroci navadno najdejo rešitve na najvišji ravni razumevanja.

Kognitivni konflikt – otrokove zamisli na preizkušnji

Vzgojiteljica je pred otroki v kozarcu vode raztopila žlico sladkorja. Na vprašanje, kaj se je zgodilo s sladkorjem, so otroci odgovorili:

- *Sladkor je izginil.*
- *Sladkorja ni več.*
- *Sladkor se je stopil. Tako kot se stopi sneženi mož in ga ni več.*
- *Kakšna pa je voda, v katero sem dala sladkor? Sladka, so si bili edini otroci.*
- *Kaj pa je v vodi, če ni sladkorja?*
- *V vodi je ostal le sladek okus, sladkor izgine, tako kot lizika, ko jo polizeš in je sladka.*
- *Kaj pa, če bi v vodo dali sol? Kakšna bi bila voda?*
- *Slana, so odgovorili otroci. Kot morje.*
- *Iz morja pa lahko dobimo sol, se je oglasil eden izmed otrok. To delajo v solinah.*
- *Res je, iz morja, ki je slana voda, lahko dobimo sol. Ali lahko dobimo tudi sladkor iz sladke vode?*
- *Naredimo majhne soline za sol in majhne soline za sladkor.*
- *Kako bi to naredili?*

Za učenje so bistveni ustrezna organizacija okolja in materiali, ki spodbujajo raziskovanje, preizkušanje in preverjanje idej. Labinowicz (1989) pravi, da je temelj učenja v predšolskem obdobju spontana igra – od igre s kockami, peskom, z vodo pa do družabnih iger.

V večini igralnic v vrtcih je že organiziranih vsaj nekaj interesnih koticikov ali učnih centrov. Odločitev in načrtovanje opremljenosti igralnice z različnimi koticiki imata za vse nadaljnje dejavnosti daljnosežne posledice. Dovolj prostora omogoča, da se igralnica opremi z naslednjimi koticiki, tj. učnimi centri: za umetnost, igranje s kockami in z zbirkami, dramski in lutkovni koticik, knjižnica, delovna miza za različne ročne dejavnosti, raziskovalni koticik (mivka in voda), glasbeni in gibalni koticik in računalniški koticik.

Seveda se pri projektne delu dejavnosti izvajajo v vseh delih igralnice, pogosto pa še zunaj nje, na primer v umivalnici, kuhinji, na dvorišču ali vrtu. Nekatere izkušnje in doživetja si otroci lahko naberejo le zunaj v čim bolj naravnem okolju. Zato urejeno, pospravljeno, tlakovano igrišče z v vrsto postavljenimi igrali ne predstavlja spodbudnega in zanimivega okolja za zunanje dejavnosti. Otrokom so ljubši vrtovi z opremo, ki jo lahko prilagajajo, spreminjajo in premikajo (leseni zaboji, večje lesene in

plastične posode, cevi, valji za kotaljenje, večje kocke in drug material za gradnjo in drugo. Voda in mivka naj bi bili obvezna zunanja oprema.



Slika 3: Igralnica v vrtcu Reggio (Giudici in Rinaldi 2001)

Poleg omogočanja dejavnosti in izkušenj z različnimi materiali, s predmeti in pripomočki pa naj bi prostori omogočali in spodbujali srečanja, komuniciranje in povezovanje otrok v delovne skupine. Že sama oprema in postavitve naj bi spodbujali raziskovanje in reševanje problemov, sodelovanje v večji skupini, samostojno delo z vzgojiteljico, delo v paru ali popolnoma samostojno ustvarjanje.

Zakaj ne vidim tega, kar gledam?

Opazovanje je pogosto obravnavano kot tista najpreprostejša dejavnost ali naravoslovni postopek, za katerega je potrebna najmanjša miselna aktivnost. Tako so otroci včasih obsojeni le na opazovanje, saj česa drugega še niso sposobni. Kaj otroci opazijo, pa je spet odvisno od tega, koliko pojav že poznajo ali kakšne izkušnje imajo z njim. Znana je anekdota o treh slepcih, ki so opazovali slona. Prvi, ki je otipal slonov rilec, se je prestrašil, da ima opraviti s kačo. Drugi, ki je objemal slonovo nogo, je menil, da gre za neke vrste drevo. Tretji je le po slonovem repu sklepal, da mora biti žival v velikosti osla.

Samo opazovanje ni bilo dovolj, pomagali so si s predstavami ali z znanjem, ki so ga že imeli. Tako je naključno opazovanje nečesa novega pa tudi usmerjeno opazovanje,

opazovanje s ciljem in z namenom, ki ga organiziramo v vrtcu, odvisno od intuitivnih pojmov ali t. i. predpojmov pa tudi od stopnje kognitivnega razvoja. To dobro ilustrira Piagetov poskus z nagnjeno steklenico (Labinowicz 1989). Otrokom so pokazali nagnjeno steklenico, v kateri je bila tekočina, nato pa so steklenico prekrili ali odstranili in otroke prosili, naj narišejo, kar so videli.



To so otroci videli.



Tako so otroci narisali.

Slika 4: Piagetov poskus z nagnjeno steklenico

S stališča kognitivne psihologije je gladina narisana napačna, ker otroci še niso sposobni ohranjanja vodoravnosti gladine pri spreminjanju lege steklenice. Ko se spremeni lega steklenice, se spremeni tudi lega gladine.

Razlaga konstruktivistov je nekoliko drugačna. Dokazujejo, da obstoječa miselna struktura določa in usmerja opazovanje. Predpojmi o pojavu in namenu opazovanja usmerjajo izbiro pojavnih ciljev. Tako pridobljene zaznave pa spet interpretiramo skladno z lastno miselno strukturo. Poenostavljeno povedano, ne narišemo tega, kar vidimo, ampak to, kar vemo.

Dokaz za zgornjo trditev so raziskave, podobne tej, pri kateri so otroci risali skodelico. Najprej so narisali skodelico po spominu. Vse narisane skodelice otrok so imele ročaj. Nato pa so otrokom pokazali pravo skodelico. Vendar je bila obrnjena tako, da ročaja niso videli. Večina otrok, mlajših od 8 let, je poskušala skodelici narisati tudi ročaj. Risbe starejših otrok pa se približujejo realni sliki predmeta. Glede na to raziskovalci dokazujejo, da otroci narišejo ključne lastnosti, po katerih predmet ali pojav razvrstijo v skupni razred, in tako oblikujejo pojem. Narišejo torej to, kar vedo in le malo pozornosti namenijo temu, kar vidijo.

Model, po katerem rišejo, je pojem, ki ga imajo v glavi, in ne predmet, ki stoji pred njimi. Nekateri zato govorijo o notranjem modelu, ki ga otroci rišejo (Cox 1992). Zgled za to naj bi bile tudi risbe ljudi, ki jih rišejo otroci. Narisani ljudje so si zelo podobni med seboj, malo pa je podobnosti z aktualnim modelom. Za predšolske otroke je

notranji model človeškega obraza sestavljen iz dveh oči, nosa in iz ust. Če morajo narisati človeško glavo v profilu, nekaterim uspe narisati obris profila, a temu dodajo dvoje oči in usta.



Slika 5: Dva pogleda v eni sliki, to kar vem in to kar vidim.

Sodobne teorije miselnega razvoja odkrivajo pomen zgodnjega tvorjenja razlag ali mini teorij, ne le intuitivnih pojmov. Tako bi lahko poševno gladino vode na otroških risbah razložili z intuitivnim pravilom, da sprememba A (nagnjenost steklenice) povzroči enako spremembo B (nagnjenost gladine). Včasih je vpliv teorije tako močen, da otroci spregledajo očitna dejstva ali priredijo svoje zaznave. S tem je spet potrjena odvisnost mišljenja in zaznavanja. Z opazovanjem spreminjamo svoje mišljenje, vendar je to, kar opazimo, ponovno odvisno od tega, kar mislimo. Opisana je raziskava o pojmovanju sil (akcija in reakcija ali kompenzacijske sile). Kaj se zgodi, če na primer postavimo kos lesa na penasto gumo ali pa kos železa na trdno leseno površino? Za otroke, stare okoli osem let, je značilna teorija, da vsi predmeti delujejo z neko silo na podlago in da imajo vsi vzroki posledice, ki jih lahko opazimo. Pomislili bi, da bi primer, ko položimo na trdno leseno površino neki železen predmet, otroke pri njihovem teoretskem razmišljanju zmedel. Vendar ni tako. Da bi potrdili veljavnost svoje teorije, so otroci (in ne samo otroci) sposobni prirediti opažanja. Trdili so, da so videli, kako se je miza pod težo železa za trenutek upognila, vendar je bilo to zelo hitro.

Čprav je tako ustvarjeno znanje osebno, pa vendar težimo po oblikovanju nekaterih posplošenih in za vse sprejemljivih spoznanj. To nam omogoča skupen zaznavni aparat. Vsako oko in vsako uho deluje na enak način. Zato se lahko zedinimo glede barve predmeta, višine tona in podobno. Posplošitve in nastajanje skupnega, univerzalnega znanja pa poleg skupne zaznave pojavov temelji tudi na logičnem razmišljanju, ki je prav tako eno samo.

Izhodišča sodobnega naravoslovja

Znanost in še posebej naravoslovje težita k iskanju skupnih enotnih teorij o naravi, njenem razvoju in o procesih, ki v njej potekajo. Da je to mogoče, se je skozi zgodovino znanosti in njeno refleksijo prek filozofije znanosti oblikovalo nekaj izhodišč, ki naj bi veljala za vse, ki se z znanostjo ukvarjajo, pa tudi za tiste, ki del tega znanja posredujejo otrokom (Krncl 2001b).

Realizem. *Obstaja materialni svet, neodvisen od človeških izkušenj. Realizem temelji na priznavanju realnosti zunanjega sveta. Ta ontološki vidik je v nasprotju z različnimi idealizmi, ki trdijo, da ni sveta, razen notranjega človeškega sveta, sveta znotraj človeške izkušnje. Realistična znanost predpostavlja, da sta svet in vesolje ogromen, a enoten sistem, v katerem veljajo enake zakonitosti. Sklep, da v vsem vesolju veljajo enaki zakoni, je le izdelan realistični pogled na svet. Kako globoko so te meje raziskane in do kod segajo enake zakonitosti za vse vesolje, pa je vprašanje znanosti in znanstvenikov.*

Objektivnost. *Znanosti se danes priznava veliko bolj človeški vidik, kot ga je imela še pred kratkim. Pa vendar kljub vsej subjektivnosti in individualnosti napreduje prav zaradi preseganja subjektivnih naporov in interesov v približevanju resnici. Znanstveni dokazi so lahko pristranski zaradi načina zajemanja podatkov, izbire in obdelave podatkov in zaradi interpretacije izsledkov. K pristranosti prispevajo nacionalnost, spol, starost, veroizpoved in politično prepričanje. Vendar se znanost ukvarja tudi s tem, kako vse te subjektivne vzroke nevtralizirati. V tem je pomen znanstvene skupnosti in javnost raziskav.*

Racionalizem. *Sodobne teorije znanosti se nagibajo k modificiranemu ali mehkeemu racionalizmu. Vendar pa se slej ko prej znanstvena mnenja oblikujejo po zakonitostih logičnega razmišljanja, kar pomeni, da veljavnost argumentov presoja s sklepanjem, z demonstracijo in zdravo pametjo. Uveljavljeno dozdejšnje stališče je bilo, da je znanost vedno racionalna in da je prav racionalno razmišljanje orodje, s katerim presojamo konkurenčna mnenja, teorije in raziskovalne programe.*

Znanstvena metoda. *Racionalizem še ne vodi k temu, da bi vztrajali pri pravilnosti ene same metode raziskovanja. To pomeni, da ni le ene poti, le enega zaporedja postopkov, ki bi vodilo k znanstvenemu odkritju. Vse večjo veljavo dobiva kreativen odnos do znanstvenega raziskovanja. Novi pojmi in zakonitosti ne izhajajo neposredno iz podatkov ali količine opravljenih analiz. Postavljati hipoteze ali teorije o tem, kako svet deluje, in nato iskati poti in načine, kako jih preizkušati, je prav tako kreativno početje*

kot pisanje poezije, skladanje glasbe ali načrtovanje nebotičnikov. Pogosto je ta vidik znanosti spregledan.

***Etika.** Znanost je povezana z etiko v dveh kontekstih. Prvi – zunanji – določa, kaj raziskovati in kaj opustiti. Drugi pa je notranji kontekst, ki vpliva na raziskavo samo. Medicina je tipičen primer, kjer etika vpliva na to, kaj raziskovati in česa ne.. Nekaterih postopkov in metod se preprosto ne izbere, ker so etično sporni ali ker so sporni glede etike raziskovanja. Etika raziskovanja je dosežek tradicije, skrbnega zapisovanja podatkov, javnosti podatkov, odzivanja na mnenja, kritičnega preverjanja in podobno. Drugo področje etike pa je potencialna škoda, ki bi jo povzročilo raziskovanje (zdravje, udobje, blagostanje). Prevzem tovrstnih raziskav je po mnenju veliko ljudi v osebni presoji ter odvisno od osebne in profesionalne etike znanstvenika. Nasprotno pa znanstvena dejavnost prav tako vpliva na etiko celotne družbe.*

Vigotski: Pomen socialno-kulturnega konteksta

Od 80. let prejšnjega stoletja naprej so se v vrtcih Reggio Emilia začeli vse bolj zavedati, da je otrokovo učenje situacijsko, poteka v socialno-kulturnem kontekstu in interakcijah, ki zahtevajo oblikovanje okolja, ki spodbuja gibanje, neodvisnost in interakcije (Malaguzzi 1994, v Dahlberg in Moss 2006). Pri tem so se naslonili zlasti na teorijo Vigotskega, čigar dela so se z večdesetletno zamudo ta čas začela uveljavljati v zahodnem svetu.

Podobno kot Piaget je tudi Vigotski zagovarjal aktivno vlogo otroka pri lastnem učenju. Njegovo stališče je, da so specifične človeške funkcije pridobljene in da njihov razvoj poteka s pomočjo učenja. Vigotski (1977: 229) pravi, da je učenje neke vrste nadgradnja dozorevanja. Učenje ne le spremlja razvoj, ampak je lahko tudi njegov predhodnik, ga spodbuja in izziva nove pojavne oblike v razvoju (prav tam: 234).

Vigotski (v Berger 1994) torej ne zanika vloge spontanega razvoja, vendar mu pripisuje manjšo vlogo kot Piaget, bolj pa poudarja vlogo kulture in jezika v procesu razvoja mišljenja in pri učenju. Izhodišče njegove teorije je, da miselne sposobnosti niso toliko odvisne od prirojenih dejavnikov, ampak so predvsem produkt posameznikove aktivnosti v socialnih »institucijah kulture«, v kateri odrača (Thomas 1992). Medtem ko npr. Piagetova teorija poudarja pomen zrelosti, je Vigotski menil, da »naravna linija« razvoja prevladuje le na začetku, približno prvi dve leti, nato pa ima vedno pomembnejšo vlogo kultura (Crain 1992: 199). Socialni dejavniki, kot so: skupne praktične aktivnosti, socialna interakcija in komunikacija s pomočjo znakovnih sistemov, so konstruktivni elementi višjih miselnih funkcij. To, kar je najbolj specifično

in najbolj osebno v psihološki konstituciji posameznika, nastane samo v izmenjavi znotraj socialne skupine (Ivić 1977: 22).

Po njegovem mnenju je učenje torej bolj socialna izkušnja kot stvar individualnega odkrivanja. Učenje poganjajo kulturni cilji in ne težnja po notranjem ravnotežju, ki je »gonilo razvoja« v teoriji Piageta. Meni, da mora otroku družba – vzgojiteljice, učiteljice in bolj izkušeni vrstniki – nuditi poučevanje in intelektualno pomoč (Short 1999). Nasprotuje enostranskemu pristopu pri preučevanju odnosa med razvojem in učenjem, pri katerem je pozornost usmerjena le na to, da naravne razvojne možnosti otroka pedagogu določajo, kako ga uvajati v kulturo. Zanimarjen pa je nasprotni odnos, in sicer kako učenje določenih kulturnih vsebin spreminja naravne funkcije otroka, prekinja in potiska stare smeri in tendence v razvoju. Meni, da otrok ne le osvaja kulturo, ampak kultura hkrati globoko spreminja njegovo vedènje in tok razvoja (v Kamenov 1987).

Po Malaguzzijevem (1993) mnenju so v teoriji Vigotskega pomembne predvsem njegove ideje o povezanem delovanju mišljenja in govora ter območju bližnjega razvoja.

Po Vigotskem mora biti poučevanje korak pred razvojem, pomagati mora otroku, da postopoma obvlada tisto, česar sam ne bi zmožel (Crain 1992). Območje bližnjega razvoja predstavlja razdaljo med dvema razvojnima linijama, to je med ravnijo aktualnega razvoja, ki jo ugotavljamo skozi samostojno reševanje nalog, in ravnijo potencialnega razvoja, ki jo predstavlja reševanje problemov pod vodstvom odraslih ali v sodelovanju s sposobnejšimi vrstniki. Raziskovanja so pokazala, da ima območje bližnjega razvoja bolj neposreden pomen za dinamiko intelektualnega razvoja kot aktualni razvoj (Vigotski 1977: 254). Najuspešnejše je poučevanje, ki je pred razvojem in ga vodi za seboj (prav tam: 258). Poučevanje ne dodaja novega k mišljenju, ampak povzroča, da se mišljenje razvija naprej.

Vigotski (1971: 371) poudarja, da se mora predšolski program razlikovati od šolskega, ki daje sistem znanj iz posameznih znanosti na osnovi logike teh znanosti. Predšolski otrok sam ustvarja teorije o izvoru stvari in sveta, poskuša si pojasniti odvisnosti in odnose, njegovo mišljenje na tej stopnji pa je slikovito in konkretno. To pomeni, da ne osvaja le posameznih dejstev, ampak že posplošuje. Meni (prav tam: 372), da mora predšolska vzgoja te otrokove tendence izkoristiti tako, da ga spodbuja k posploševanju in diferenciaciji. Pomemben del priprave na šolsko učenje je učenje pismenosti. Vigotski, ki se tu sklicuje na teorijo in prakso M. Montessori, poudarja, da gre predvsem za pripravo na prihodnje učenje branja in pisanja. Meni, da ima vsako učenje tudi svojo predstopnjo, ki jo imenuje »embrionalno učenje« oziroma »predučenje«.

Ob navedenih različnih razlagah se zastavlja vprašanje o koristnosti pospeševanja razvoja. Danes med strokovnjaki prevladuje mnenje, da hitrejši razvoj ne zagotavlja nujno dolgoročne višje ravni kognitivnega funkcioniranja (npr. Zigler in Stevenson 1993: 233). Tudi sodobni predšolski kurikulumi, ki temeljijo na Piagetovi teoriji, zagovarjajo konstruktivistično interpretacijo te teorije, po kateri je cilj predšolske vzgoje podpiranje (in ne pospeševanje) otrokovega razvoja (npr. De Vries in Kohlberg 1990: 48). Trditve Vigotskega (v Kamenov 1987), da je treba razvoju sicer slediti, vendar z namenom, da ga presežemo, prav tako ne gre razumeti kot pospeševanja razvoja. Razumemo jo kot poziv vzgojiteljicam in učiteljicam, da upoštevajo otrokove porajajoče se kapacitete (območje bližnjega razvoja) in z ustreznimi spodbudami vplivajo na njegov razvoj. Pomembno je torej izkoriščanje možnosti razvoja v določenem razvojnem obdobju in ne čim hitrejše napredovanje na višji razvojni stadij. Vigotski (1977: 259) namreč poudarja pomen optimalnega obdobja za učenje in meni, da tako prehitavanje kot zaostajanje učenja škodujeta razvoju.

V vrtcih Reggio Emilia vzgojiteljica išče situacije, v katerih lahko otrok vidi nekaj, česar še ne zmore sam spoznati. Vendar je zelo pomembno, da pri tem ne hiti. Tudi otrokom ni treba hiteti, saj jim ne gospodari ura, ampak njihov lastni občutek za čas in zadovoljstvo pri aktivnostih (Dahlberg, Moss in Pence 2000: 60).

Tudi raziskave pri nas (Zupančič 2001) so pokazale, da otroci eno izmed optimalnih spodbud dobijo v igri z razvitejšim vrtnikom ali odraslim (tj. mentalno razvitejšim partnerjem). Primeri simbolne igre kažejo, da je igra malčkov zrelejša, kadar se igrajo z mentalno razvitejšim partnerjem kot pri samostojni igri. Mentalno razvitejši partner je model za posnemanje: besedno, čustveno, znakovno razlaga; označuje, kategorizira in poenostavlja besede in dejanja; daje oporo in povezuje igralna dejanja.

Zakaj spodbujati vprašanja otrok?

(prirejeno po Harlen 2007 in Krnel 2001)

- *Odrasli in otroci sprašujemo takrat, ko nečesa ne vemo ali ne razumemo. To omogoča drugim, da nam priskočijo na pomoč.*
- *Otroška vprašanja nakazujejo meje razumljivosti, s čimer nakazujejo vzgojitelju smer prihodnjih aktivnosti.*
- *Vprašanja odkrivajo naivne in napačne pojme ter s tem pomagajo vzgojitelju pri konstrukciji popolnejšega razumevanja.*
- *Zlasti pri naravoslovnih dejavnostih otroci odkrijejo, da na nekatera vprašanja lahko sami odgovorijo s preprostim opazovanjem ali poskusom, kar poveča zadovoljstvo in motivacijo za učenje.*

Vprašanja otrok glede narave in naravoslovja lahko razvrstimo v nekaj skupin.

- *Pogosta so vprašanja, ki izražajo čudenje in zanimanje: »Poglej, kakšne barve je!«, »Kako je velik?«. S tovrstnimi vprašanji otroci običajno ne sprašujejo po podatku, izražajo le svoje presenečenje, navdušenje in zanimanje. Zato tudi ne pričakujejo odgovora. Dovolj je, da z njimi delimo navdušenje in zanimanje ter jih z dodatnimi vprašanji usmerjamo pri opazovanju. Ob tovrstnih vprašanjih mora učitelj ali vzgojitelj znati presoditi, ali jih res zanima barva in velikost ali le komentirajo svoje navdušenje.*
- *Vprašanja po podatkih so neposredna vprašanja po imenih, krajih, vrstah, dejstvih, po definicijah in potrebujejo odgovor. Npr.: »Kako se imenuje ta rastlina?«, »Kje ste našli ta kamen?«. Odgovori na ta vprašanja širijo védenje in postopno pripomorejo tudi k razumevanju.*
- *Kompleksna vprašanja so za vzgojitelje in učitelje najzahtevnejša, ker potrebujejo naravoslovno razlago. »Zakaj se sladkor v vodi raztopi?« Tudi če učitelj ali vzgojitelj razlago pozna, je običajno prezahtevna za otroke. V tem primeru je najbolje vprašanja odložiti na poznejši čas. Včasih pa se taka kompleksa vprašanja da preoblikovati v raziskovalna vprašanja: »Koliko sladkorja se raztopi v kozarcu vode? Ali se v enakem času raztopi sladkor v kockah kot sladkor v prahu?«.*
- *Filozofska vprašanja se običajno začnejo z zakaj: »Zakaj sem jaz deček, ona pa deklica?«, »Zakaj ptiči valijo jajca?«, »Zakaj so gore na Zemlji?«. Običajno sprašujejo po nekem končnem vzroku in je na vprašanja z znanstvenega vidika težko odgovoriti. V najboljšem primeru postanejo kompleksa vprašanja in ponovno prezahtevna za otroško razumevanje. Nekatera (Zakaj ptiči valijo jajca?) lahko preoblikujemo v raziskovalna vprašanja: »Ali so vsa jajca enaka?«.*
- *Raziskovalna vprašanja so tista, na katera lahko odgovorimo s preprosto raziskavo. »Katera je najtrša kamnina?« »Kateri kamen bo v vodi najpočasneje potonil?« »S katerim kamnom lahko rišem po kamniti plošči?« Običajno otroci v predšolskem obdobju še nimajo dovolj izkušenj in spontano ne oblikujejo raziskovalnih vprašanj, je pa mogoče veliko drugih njihovih vprašanj spremeniti v raziskovalna vprašanja.*

Na veliko otroških vprašanj je težko odgovoriti, zlasti na vprašanja, zakaj so stvari takšne, kot so. Včasih odgovora ne poznamo (ker vsega ne moremo vedeti); takrat bi morali poseči na področja, ki so daleč stran od otroških izkušenj. Naravoslovje v predšolskem obdobju naj bi bilo postavljanje novih in novih vprašanj, na katera bi otroci znali odgovoriti. Vzgojiteljica naj bi poskušala zapletena vprašanja poenostaviti, jih razčleniti in razstaviti na več preprostejših vprašanj. Tako bi otroci lažje našli odgovore, ki bi jim bili razumljivi in bi jih lahko vgradili v svoj pojmovni svet.

Delitev vprašanj na produktivna in neproduktivna se je uveljavila v slovenski strokovni literaturi (Krnel 2001a). Neproduktivna vprašanja so tista, ki zahtevajo le enobesedni odgovor in zapomnitev. Včasih so neizbežna, saj širijo besedni zaklad in urijo spomin. Na ta vprašanja lahko odgovorimo kar z da ali ne ali pa z eno besedo.

Ker se omejujejo na en sam odgovor in predvsem sprašujejo po podatkih, se imenujejo tudi »zaprta« vprašanja. V zgodnjem naravoslovju imajo večjo težo vprašanja, pri katerih morajo otroci nekaj narediti, da dobijo odgovor. Dejanja so lahko zelo preprosta, kot na primer ozreti se v nebo. S tem je omogočeno, da vsi otroci, ne le besedno sposobnejši, poiščejo odgovore. Tovrstna vprašanja so akcijska, zahtevajo neko dejanje, akcijo oziroma dajejo neki rezultat, produkt. Delimo jih na šest podskupin, ki si sledijo po zahtevnosti.

- a) *Vprašanja za usmerjanje zaznav: Vprašanja, ki izražajo čudenje in zanimanje. Pri teh vprašanjih gre za opozarjanje na drobne posebnosti in zanimivosti, ki so pogosto ključne za razumevanje nekega pojava ali lastnosti teles in snovi. Najpreprostejša vprašanja te vrste so: ste videli, ste opazili in ste začutili.*
- b) *Vprašanja za primerjanje: Vprašanja, ki izražajo čudenje in zanimanje. Vprašanja spodbujajo iskanje podobnosti in razlik; vodijo k razvrščanju in urejanju zbranih podatkov. Pri primerjanju dveh predmetov, rastlin ... lahko sprašujemo po kakovostnih razlikah. Kako se razlikujeta po barvi (po obliki, vonju, otipu, po uporabi ...)? Sprašujemo lahko tudi po semikvantitativnih razlikah. Kaj je večje (daljše, težje, trdnejše ...)? Sprašujemo lahko po podobnostih. Po čem sta si podobna? Po čem ali v čem sta si enaka?*
- c) *Vprašanja za spodbujanje štetja in merjenja: Raziskovalna vprašanja Cilja teh vprašanj sta zbiranje kvantitativnih podatkov in uporaba različnih merilnih naprav. Štejemo lahko telesa, ki so drug od drugega razmejena z mejnimi ploskvami: Koliko kapljic je v kozarcu? Koliko nog ima pajek? Štejemo lahko tudi pojave: Koliko mavric je na nebu? Kolikokrat je danes snežilo (deževalo)?*
- d) *Akcijska vprašanja: Raziskovalna vprašanja Z akcijskimi vprašanji spodbujamo eksperimentiranje (operacijsko določanje lastnosti) in ugotavljanje posledic dejanj. Nekatera vprašanja za primerjanje so že akcijska, saj morajo otroci najprej nekaj prešteti ali izmeriti, da lahko nanja odgovorijo. Akcijska vprašanja sprašujejo po rezultatu poskusa in se običajno*

začnejo s »Kaj bi se zgodilo, če ...«. Nekaj je treba narediti, da lahko nanja odgovorimo.

e) *Raziskovalna vprašanja*

Problemska vprašanja vodijo k reševanju problemov, v iskanje vzrokov za vnaprej opredeljene posledice. Rezultat je znan, treba je najti poti, tj. načine, da bi do njega prišli.

Vprašanja ne sprašujejo le po rezultatu ali izidu, ampak tudi po poti oziroma načinu, kako priti do rezultata.

f) *Vprašanja po razumevanju: Kompleksa vprašanja, filozofska vprašanja*

Cilj teh vprašanj je spodbujanje sklepanja, pojasnjevanje razlaganja in oblikovanja domnev. Sodobne teorije učenja poudarjajo individualni vidik razumevanja, zato naj bi vzgojitelji spraševali »Zakaj tako misliš?« ali »Kaj ti misliš, kako se to zgodi?« ipd. S tem se poskušamo izogniti temu, da bi otroci zaradi strahu pred »napačnimi« odgovori raje molčali.

Bruner in M. Donaldson: Pomen metakognicije

Bruner (1977) se strinja s Piagetom, da ima otrok v vsakem obdobju razvoja za to obdobje značilen način videnja in razlaganja sveta. Naloga poučevanja katerega koli predmeta je, da predstavlja strukturo tega predmeta na način, kot otrok te starosti vidi stvari. Meni pa, da »vsakega otroka katere koli starosti lahko učimo česar koli, če to storimo na zanj primeren način« (prav tam: IX). Bruner (prav tam: 17) pravi, da nas učenje ne sme le voditi k določenemu rezultatu, ampak mora omogočiti, da pozneje lažje napredujemo, kar pomeni, da opozarja na pomen (samo)zavedanja o učenju oz. metakognicijo.

M. Donaldson (1982: 107–109) meni, da so klasične zahteve šole do otroka v naši kulturi povzročile kritiko, da so te zahteve »nenaravne«, in pozivanje k zmanjšanju vseh zahtev. Po mnenju teh kritikov je treba otrokom samo nuditi možnost za učenje, jih spodbujati k postavljanju lastnih vprašanj, jim pomagati le, kadar zares želijo spoznati odgovor, in jim pustiti, da so spontani in neovirani. M. Donaldson (prav tam) se strinja, da so nevarnosti neprimerne ravnanja z otroki realne, vendar pa otroci po njenem mnenju niso »rastline« z le enim »naravnim« načinom rasti, ampak bitja bogatih in raznolikih možnosti, ki imajo potencial, da usmerjajo svoje mišljenje in delo ter odločajo, v kakšne namene ga bodo uporabljali. Zato zagovarja mnenje, da mora otrok v razvoju mišljenja doseči določen nadzor nad lastnim mišljenjem (metakognicija), kar se lahko zgodi le, če se ga zaveda, to pa pomeni, da gre prek »meja človeškega pomena«. To se ne zgodi spontano, je v nekem smislu »nenaravno«, ker se v življenju

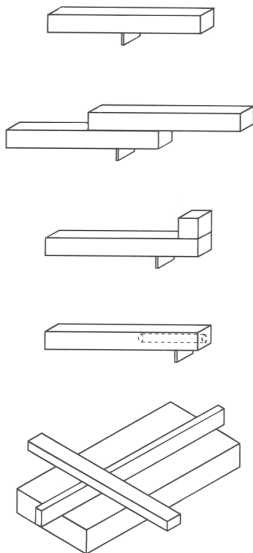
posameznega otroka ta možnost udejanji le prek sredstev in bogastva kulture. Po drugi strani pa to gibanje ni niti malo nenaravno, če ga razumemo kot negovanje latentne sposobnosti, za katero niso potrebni stroga disciplina, mehanično treniranje in neživljenjski pouk.

Pomen »prepisovanja predstavitev« za razvoj metakognicije in znanja

(Karmiloff Smith 1995)

Otroci niso le »reševalci problemov«, kmalu postanejo tudi generatorji in ustvarjalci problemov in se od uspešnih akcij, ki jih vodijo podatki, premaknejo k akcijam, ki jih usmerjajo teorije. Tako so otroci empiriki le ob prvem srečanju z nekim problemom. Pozneje pa uporabijo podatke, ki so jih že shranili kot notranje reprezentacije. Nastajajo teorije, ki poenostavljajo in preoblikujejo nove podatke, tako da ustrezajo teoriji. To pa ima za učenje hkrati pozitivne in negativne posledice.

Pri nalogi, ki je zahtevala uravnoteženje preproste »gugalnice«, ki je bila različno obtežena, a se to ni videlo, so imeli podobne rezultate štiri in osem let stari otroci, šest let stari pa so imeli težave. Štiriletniki so nalogo preprosto rešili z metodo poskusov in napak. Osemletniki so upoštevali teorijo, vendar tudi nova dejstva, da ta ne drži. Šestletniki pa so se oklepali teorije o težišču, ki je vedno na sredini deščice, zato so bili najmanj uspešni.



Slika 6: Neuravnotežene »gugalnice«.

Pri spoznavanju novega gre za oblikovanje reprezentacij, ki so drugačne od podatkov, ki jih sprejmemo s čutili. Ko otrok prvič vidi zebro, nastane reprezentacija »progasta žival«. Reprezentacija izgubi veliko značilnosti realnega objekta, je pa zato fleksibilnejša in prilagodljivejša. Prav ta okleščena reprezentacija omogoča, da otrok razume analogijo med zebro živaljo in zebro kot prehodom za pešce. Na začetni stopnji reprezentacije niso zavestno dostopne in jih otroci ne zmorejo verbalizirati. Na naslednji stopnji lahko to reprezentacijo »prepišejo« v drugo-prostorsko obliko in je tako zavestno dostopna. Reprezentacijo lahko narišejo. To pogosto delamo takrat, ko rišemo skice in diagrame, ker tega ne zmoremo besedno izraziti. Na naslednji stopnji pa reprezentacije lahko besedno izrazijo in na tem temelji metakognicija. Pri prepisovanju reprezentacij stopnje niso odvisne od starosti ali kognitivnega razvoja, ampak bolj od števila izkušenj in poznavanja nekega mikropodročja. S spodbujanjem »prepisovanja« reprezentacij iz ene oblike v drugo (kar vidim, povem, kar naredim, narišem) nastaja poenotenje različnih reprezentacij istega pojava, objekta itd. na isti format. S tem se znanje razširja in pogloblja.

Gardner: Mnogotere inteligentnosti

Pomemben vpliv na pristop Reggio je imela tudi Gardnerjeva (1991, 1995) teorija o raznoterih človekovih sposobnostih (inteligentnostih), ki je vplivala na njihovo prepričanje, da se otrok izraža v »sto jezikih«.

Gardner (v Marentič Požarnik 2000: 146) je izhajal iz kritike klasičnega (psihometričnega) merjenja inteligentnosti in zlorab, ki iz tega izhajajo. Inteligentnost je opredelil kot »zmožnost reševanja problemov ali ustvarjanja izdelkov, ki so cenjeni v enem ali več kulturnih okoljih«, pri čemer ni pomembno, ali gre za reševanje resničnih življenjskih problemov ali zastavljanje novih problemov. Gardner (1991) analizira izobraževalne procese v različnih obdobjih in družbah ter ugotavlja, da danes močno prevladuje razvijanje logično-matematične in jezikovne inteligentnosti, medtem ko se je pomen telesne, glasbene in medosebne inteligentnosti zmanjšal in prenesel na zunajšolske dejavnosti. Daje vrsto praktičnih pobud, kako netestno ugotavljati razvoj različnih inteligentnosti pri otrocih ter jim tako pomagati, da pridejo do enakih ciljev »skozi različna vrata«.

Pikapolonica in lestvica talentov*(Dias Ward in Dias 2004)*

Ko je eden izmed otrok nekega dne prinesel v vrtec pikapolonice, so te postale središče dogajanja. Otroci so spraševali: kaj pikapolonica je, kdaj leti, kako dolgo živi in še druga vprašanja. To je bilo izhodišče za načrtovanje vrste dejavnosti.

Pikapolonice smo prenesli v njihovo novo prebivališče – kartonasto hišico, ki je imela z vseh strani okna za opazovanje. Otroci so prevzeli vloge entomologov in raziskovali žive primerke kot skrbni raziskovalci. V naslednjih dveh tednih so uporabljali povečevalna stekla, posodice za opazovanje in ogledalca za napovedovanje, postavljanje hipotez, razvrščanje, merjenje in za opazovanje pikapolonic med premikanjem, hranjenjem ali med mirovanjem. Ta izkušnja, ki je povezovala različna področja kurikuluma, je bila tudi priložnost, da so se otroci sami usmerili v dejavnosti, ki so jim ljubše. Izbirali so med različnimi učnimi koticiki, kjer so širili svoje zanje o pikapolonicah.

Lestvica talentov

Verujejo v to, da se vsak otrok lahko razvija v smislu raznoterih inteligentnosti, smo zasnovali in izdelali vrsto učnih izkušenj, ki zaposlijo vsako izmed naštetih sposobnosti. Naš projekt je bil za otroke priložnost, da se učijo na vsaj osem različnih načinov. Pri tem smo vsaj za nekaj časa vsakemu dali priložnost, da se je učil na sebi najprimernejši način.

Tabela 2: Različne dejavnosti, s katerimi smo razvijali raznotere inteligentnosti

Jezikovna	Vsakdanja opazovanja in opisovanja ter »pisanje« dnevnika. Koticček za poslušanje, skupinske razprave, plakati za označevanje delov pikapolonice, skupni izdelek – knjiga o pikapolonici: <i>Kaj vemo o pikapolonici.</i>
Logično- matematična	Štetje in ocenjevanje števila pikapolonic, spoznavanje različnih strategij štetja, primerjanje in merjenje.
Vizualno- prostorska	Risanje, upodabljanje, oblikovanje, branje diagrama življenjskega kroga, uporaba diagramov poteka za predstavitev dogajanj in dejavnosti.
Glasbena	Prepoznavanje in izvajanje ritmov in melodij, ustvarjanje kratkih besedil in napevov.
Gibalna	Raziskovanje »hands on«, igranje vlog, izdelava pikapolonice, delo s sestavljanjami, ples, lutke.
Medosebna	Opazovanje v dvoje, uporaba strategije »pomisli v paru«, skupno oblikovanje akcijskih vprašanj.
Osebna	Tiha refleksija v bralnem koticčku, pisanje dnevnika, zagotavljanje izbirtnosti.
Naravoslovna	Odkrivanje, iskanje in opisovanje vzorcev (zakonitosti) – življenjski krog, razvrščanje in urejanje, opazovanje organizmov v naravi in učilnici.

Načrtovanje izkušenj, kjer otroci odkrivajo, iščejo dokaze in oblikujejo razlage, je metoda učenja z raziskovanjem. V tovrstno učno izkušnjo je mogoče integrirati vsako izmed Gardnerjevih inteligentnosti.

Razlika med pristopom Reggio Emilia in razvojno ustreznimi programi

Kot smo že rekli, so se od 80. let prejšnjega stoletja naprej okrepile kritike sholariziranih in didaktično usmerjenih programov, ki poudarjajo, da mora vzgoja upoštevati otroka, njegove značilnosti, potrebe in interese, ne pa izhajati samo iz vnaprej določenega programa. Danes bi težko našli sodoben kurikulum oz. program, ki ne poudarja osredinjenosti na otroka; to velja za waldorfske vrtce ali vrtce Montessori pa tudi za sodobnejše avtorske (npr. High/Scope, razvojno ustrežna praksa) ali nacionalne programe oz. kurikulume. Po našem mnenju je s temi zahtevami razvojna psihologija v predšolski vzgoji dobila pomembnejše mesto, kot jo je imela kdaj koli do zdaj. Zato se nam zdijo pozornosti vredne zlasti že omenjene kritike psihologije in pretirane »psihologizacije« predšolske vzgoje. Poleg izrinjanja in ignoriranja drugih znanosti, ki bi lahko prispevale k vzgoji in učenju predšolskih otrok (zlasti znanosti, ki razširjajo razvojno-psihološki teoretični diskurz o otrokovem razvoju in učenju na teoriji družbe, politike in ideologije), je za »psihologizacijo« značilno tudi verjetje v nevprašljive in nespremenljive znanstvene »resnice«.

Več avtorjev (npr. Dahlberg, Moss in Pence 2000; Lubeck 1996) govori o razliki med modernim in postmodernim pojmovanjem predšolske vzgoje. Po mnenju G. Dahlberg, Moss in Pence (2000: 43) usmerjenost k otroku izhaja iz modernega pojmovanja otroka kot enotnega, materialnega in esencialnega subjekta, ki je viden in obravnavan ločeno od odnosov in konteksta. Nasprotno temu je v postmoderni perspektivi otrok decentriran, viden skozi odnose z drugimi in vedno v kontekstu. Z vidika postmoderna razumevanja ne obstajata »otrok« in »otročstvo« kot danosti, ki ju je treba odkriti, ampak veliko otrok in veliko otroštev, ki so konstruirani z našim razumevanjem otroka in otroštva. Namesto da nam znanost ponudi določen odgovor, imamo možnost, da sami izberemo svoje razumevanje; te izbire pomembno vplivajo na konstrukcijo otroka in otroštva ter soustvarjajo ustanove in pedagoško delo za otroke.

G. Dahlberg, Moss in Pence (2000: 54) menijo, da pristop Reggio predstavlja postmoderno socialno konstruktivistično perspektivo, ki se razlikuje od zadnja desetletja popularnega konstruktivističnega (razvojno ustreznega) pedagoškega pristopa. Obema pristopoma je skupno, da otroka vidita kot aktivnega in fleksibilnega, od pedagoga pa se pričakuje, da izhaja iz otrokovega vsakodnevnega razumevanja in konstrukcije sveta, ki

ga obkroža. Razlika pa je, da konstruktivistična perspektiva znanost pojmuje kot absolutno in nespremenljivo, kot od otroka ločena dejstva, ki jih otrok sprejema. Kljub zagovarjanju ponotranjenja znanja s pomočjo fleksibilnih strategij in reševanja problemov konstruktivistična perspektiva temelji na danih in določenih znanjih po predmetnih področjih. Razvojno ustreznih praksi avtorji očitajo moderno pojmovanje, za katerega je značilno, da svoje postavke jemlje kot nevtralne in neproblematične ter da temelji na splošno sprejetih principih in dualistični delitvi med razvojno ustreznim in razvojno neustreznim ravnanjem (prav tam: 119). Nasprotno pa socialno konstruktivistična perspektiva pri otroku spodbuja lastne alternativne razlage, preden mu posreduje znanstveno sprejete razlage. To otroku omogoča, da svoje razlage sooča z znanstvenimi, izbira med različnimi razlagami in jim določa pomene. V opisanem procesu učenja se uči otrok in pedagog (prav tam: 55).

Podobno ugotavlja tudi R. New (1993), ki pravi, da so vzgojiteljice v Združenih državah Amerike, čeprav svoj pristop razglašajo za k otroku usmerjenega, bolj vezane na kurikularne vsebine in manj na aktualna dogajanja in izkušnje otrok, ker menijo, da morajo usmerjati otrokov interes. V pristopu Reggio pa je bistveno več sodelovanja med vzgojiteljicami in doživljanja vzgoje kot odprtega problema.

Tudi K. Dýrfjörð (2006) v svojem članku kritično analizira razlike med razvojno ustreznimi programi, kakršen je npr. pri nas zelo razširjen program Korak za korakom, in pristopom Reggio Emilia. Avtorica pravi, da se v razvojno ustreznih programih kaže močna vera v psihološke vede in univerzalistični pogled na ljudi, saj ponujajo gotovost glede tega, katero vzgojno ravnanje je ustrezno in katero ne. Po Malaguzzijevem mnenju (v Dahlberg in Moss 2006: 7) učenje ni linearno in determinirano s predvidljivimi stadiji razvoja, ampak je konstruirano skozi občasne napredke, zastoje, »odmike«, ki potekajo v veliko smereh (metafora je drevo).

Po mnenju G. Mac Naughton (v Dýrfjörð 2006: 116) razvojno primerna praksa »okrepi konservativne družbene predstave in znanje, saj učitelji pogosto delujejo kot kulturni vratarji za tisto, kar naj bi otroci vedeli in znali«. Učitelji se ne dotikajo neprijetnih vprašanj, ki so mogoče del izkušenj nekaterih otrok, ampak izhajajo iz svojih predstav o tem, kaj je »pravo otroštvo«. Razvojno ustrezna praksa se razglašča za kulturno neodvisno in univerzalno, hkrati pa pretežno temelji na raziskavah, opravljenih v ZDA (prav tam). Podobno razmišlja J. Rodd (1994), ki pravi, da se prikriti kurikulum razvojno ustrezne prakse kaže v tem, da temelji na določeni kulturni in razredni osnovi, ki je elitistična v odnosu do drugih kultur. A. B. Smith (1996) pa pod vprašaj postavlja trditev, da je otrokov razvoj osnovni in edini cilj kurikulumu. Taka trditev je mogoča le, če gledamo na otroka kot na izoliranega posameznika. Avtorica pravi, da so cilji razvoja od kulture do kulture različni, saj so določeni s sposobnostmi, ki jih družba ceni.

K. Dýrfjörð (2006) meni, da lahko samo s spremembo malenkosti spremeniš celoten sistem. Navidezno podobna sistema se bistveno razlikujeta v podobi otroka: pristop Reggio zagovarja medsebojno odvisnost, v razvojno ustrezni praksi pa je v ospredju otrokova neodvisnost. Za prvo je otrok nastajajoči državlján, medtem ko je v drugi viden kot državlján prihodnosti. Pristop Reggio zagovarja nastajajoč in odprt sistem, za katerega sta značilni negotovost in možnost spreminjanja, razvojno ustrezna praksa pa je strukturirana (npr. poenoteni standardi kakovosti), zakoreninjena v obstoječih vrednotah in verjetju v znanstvene »resnice«.

Tudi R. New (1993) meni, da sta v razvojno ustrezni praksi bolj cenjena individualizem in neodvisnost, v pristopu Reggio pa spodbujajo nestrinjanja med otroki, razgovore in reševanje problemov brez vmešavanja odraslega. Razlike med programi torej v tem primeru odražajo različna stališča do vzgoje, ki odsevajo tudi medkulturne razliko v pojmovanju tega, kaj je socialno zaželeno vedénje.

Na razliko med razvojno ustrezno prakso in pristopom Reggio Emilia ista avtorica (prav tam) pokaže na primeru njune razlage procesov in rezultatov otrokovega učenja in dela. Za razvojno ustrezno prakso je značilno prepričanje, da je končni produkt sorazmerno nepomemben in da izdelkov otrok ni niti mogoče niti dobro ocenjevati. Temu nasprotno so v pristopu Reggio pomembni produkti (ponavljanje, izpopolnjevanje ... simbolno izražanje), pohvale in spodbude najbolj večšim otrokom pa imajo namen, da se drugi otroci od njih učijo. Avtorica meni, da v razvojno ustreznem kurikulumu otroka bolj ščitijo pred negativnimi čustvi, v pristopu Reggio pa se predvsem uči soočati se s svojimi – tudi z negativnimi – čustvi v varnem skupinskem okolju.

Sklep

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

Bistveno razliko med sodobnimi pedagoškimi koncepti pa vidimo v tem, ali izhajajo iz »modernega« ali »postmodernega« pojmovanja znanosti in vzgoje otrok. Za pristop Reggio Emilia je značilno postmoderno pojmovanje, po katerem znanost ni nekaj, kar »posedujemo« odrasli in kar prenašamo otrokom oz. učencem. V Reggio vrtcih se v projektih učijo otroci in odrasli: ne le da znanstvena spoznanja odkrivajo, temveč so do

njih tudi kritični in inovativni. Pedagogi se skušajo oddaljiti od vnaprej postavljenih prepričanj in sodb o tem, katere vsebine in vzgojna ravnanja so »pravilna« in »primerna«. Namesto tega v dialogu in timskem sodelovanju z otroki, njihovimi starši in krajevnim okoljem vsi skupaj odkrivajo, kaj je za otroke najboljše.

Literatura in viri

1. Batistič Zorec, M. (2003). *Razvojna psihologija in vzgoja v vrtcih*. Ljubljana: Inštitut za psihologijo osebnosti.
2. Berger, K. S. (1994). *The developing person through the life span*. New York: Worth Publishers.
3. Bredekamp, S. (ur.) (1996). *Developmentally appropriate practice in early childhood programs serving children from birth through age 8*. Washington, DC: National Association for the Education of Young Children (NAEYC).
4. Britton, L. (1992). *Montessori play and learn: a Parent's guide to purposeful play from two to six*. London: Vermilion.
5. Bruce, T. (1997). *Early childhood education*. London: Hodger & Stoughton.
6. Bruner, J. (1996). What we have learned from early learning. *European Early Childhood Education Research Journal*, 1, str. 5–16.
7. Chattin - McNichols, J. (1992). *The Montessori Controversy*. New York: Delmar.
8. Cox, M. (1992). *Children's drawings*. London: Penguin Books.
9. Crain, W. (1992). *Theories of Development: Concepts and Applications*. New Jersey: Prentice Hall, Englewood Cliffs.
10. Dahlberg, G. in Moss, P. (2006). Introduction. *Our Reggio Emilia*. V: C. Rinaldi, In dialogue with Reggio Emilia: listening, research and learning. Routledge: London, New York.
11. Dahlberg, G., Moss, P. in Pence, A. (2000). *Beyond quality in early childhood education and care: postmodern perspective*. London: Falmer Press.
12. De Vries, R. in Kohlberg, L. (1990). *Constructivist Early Education*. Washington, D. C.: NAEYC.
13. Dias Ward, C. in Dias M. J. (2004). *Pikapolonica povezuje kurikulum*. *Naravoslovna solnica*, 9(1), str. 4–7.
14. Donaldson, M. (1982). *Um deteta*. Beograd: Zavod za udžbenike i nastavna sredstva.
15. Dýrfjörð, K. (2006). *Primerjava praks v zvezi z demokracijo v vzgoji in izobraževanju v zgodnjem otroštvu*. *Sodobna pedagogika*, št. 5, str. 110–122.
16. Gandini, L. (1993). *Educational and caring spaces*. V: C. Edwards, L. Gandini in G. Forman (ur.), *The hundred languages of children: The Reggio Emilia approach to early childhood education*. New Jersey: Ablex Publishing Corporation.
17. Gardner, H. (1991). *The unschooled mind. How children think and how schools should teach*. New York: Basic Books.
18. Gardner, H. (1995). *Razsežnost uma. Teorija o več inteligencah*. Ljubljana: Tangram.
19. Giudici, C. in Rinaldi, C. (ur.) (2001). *Making learning visible*. Reggio Emilia: Reggio Children.

20. Gordon, A. M. in Browne, K. W. (2007). *Begining Essential in Early Childhood Education*. New York: Thomson, Delmar Learning.
21. Harlen, W. (2007). *Teaching, learning and assessing science*. London: Sage Publications.
22. Ivić, I. (1977). *Kulturno-istorijska teorija psiholoških pojav* L. S. Vigotskog. V: L. S. Vigotski, *Mišljenje i govor*. Beograd: Nolit.
23. Kamenov, E. (1987). *Predškolska pedagogija I*, Beograd: Zavod za udžbenike i nastavna sredstva.
24. Karmiloff Smith, A. (1995). *Beyond modularity*. Cambridge MA: MIT Press.
25. Krnel, D., Hodnik Čadež, T. in Zupančič N. (2008). *Medpredmetno povezovanje v 1. razredu – večpredmetni delovni učbenik*. Naravoslovna solnica, pomlad 2008, letn. 12, št. 3, str. 6–9.
26. Krnel, D. (2001a). *Narava*. V: Marjanovič Umek, Ljubica (ur.). *Otrok v vrtcu : priročnik h kurikulumu za vrtce*. 1. natis. Maribor: Obzorja.
27. Krnel, D. (2001b). *Temelji naravoslovja (filozofija in zgodovina naravoslovja) kot del naravoslovnega kurikulumu*. *Sodobna pedagogika*, letn. 52, št. 1, str. 164–185.
28. Labinowicz, E. (1989). *Izvirni Piaget*. Ljubljana: Državna založba Slovenije.
29. Lay Dopyera, M. in Dopyera, J. (1990). *Becoming a teacher of a young children*. Mc Graw Hill Publishing Company.
30. Lubeck, S. (1996). *Deconstructing »child developmental knowledge« and »teacher preparation«*. *Early Childhood Research Quaterly*, 11, str. 147–167.
31. Malaguzzi, L. (1993). *History, ideas and basic philosophy*. V: C. Edwards, L. Gandini in G. Forman (ur.), *The hundred languages of children: The Reggio Emilia approach to early childhood education*. New Jersey: Ablex Publishing Corporation.
32. Malaguzzi, L. (2000). *Everyting has a shadow, except ants*. Reggio Emilia: Reggio Children.
33. Marentič Požarnik, B. (2000). *Psihologija učenja in pouka*. Ljubljana: Državna založba Slovenije.
34. Matthews, M. R. (1994). *Science Teaching, the Role of History and Philosophy of Science*. London: Routledge.
35. Montessori, M. (1990). *The discovery of the child*. New York: Ballantine Books.
36. Newcombe, N. (1996). *Child development: change over time*. New York: Harper Collins College Publishers.
37. Newcombe, N. (1996). *Child development: change over time*. New York: Harper Collins College Publishers.
38. O'Hagan, M. in Smith, M. (1993). *Special issues in child care*. London: Bailliere Tindall.
39. Pollard, M. (1997). *Maria Montessori*. Celje: Mohorjeva družba.
40. Quatrocchi Montanaro, S. (1996). *Vzgoja in življenje*. V: Montessori pedagogika. Ljubljana: Glotta Nova.
41. Rodd, J. (1994). *Children, culture and education*. V: E. Hujala (ur.), *Childhood education – international perspectives*. University of Oulu, Early Education Center. Finland Association for Childhood Education International.
42. Seitz, M. in Hallwachs, U. (1996). *Montessori ili Waldorf? Zagreb*: Educa.
43. Smith, A. B. (1996). *Early childhood educate: quality programmes which care and educate*. V: E. Hujala (ur.), *Childhood education – international perspectives*. Oulu: University of Oulu, Early Education Center.

44. Sutherland, P. (1992). *Cognitive Development Today. Piaget and His Critics*. London: Paul Chapman Publishing Ltd.
45. Špoljar, K. (1993). Novi pristopi k vzgojnoizobraževalnim programom v sodobnih konceptih predšolske vzgoje. *Educa*, 5, str. 13–20.
46. Thomas, M. R. (1992). *Comparing Theories of Child Development*. Belmont, California: Wadsworth Publishing Company.
47. Thornton, L. in Brunton, P. (2007). Bringing the Reggio Approach to your early years practice. London in New York: Routledge.
48. Vigotski, L. S. (1971). Učenje i razvoj u predškolskom uzrastu. *Predšolsko dete*, 4, str. 365–375.
49. Vigotski, L. S. (1977). *Mišljenje i govor*. Beograd: Nolit.
50. Vzgojni program za vzgojo in varstvo predšolskih otrok, 1. del: smernice (1985). Ljubljana: Zavod SR Slovenije za šolstvo.
51. Zigler, E. in Stevenson, M. F. (1993). *Children in a changing world: development and social issues*. Brooks/Cole Publishing Company. California: Pacific Grove.
52. Zupančič, M. (2001). Vloga odraslega v otrokovi igri. V: L. Marjanovič Umek in M. Zupančič (ur.), *Psihologija otroške igre. Od rojstva do vstopa v šolo*. Ljubljana: Znanstveni inštitut Filozofske fakultete.

Alenka Polak

TIMSKO DELO Z VIDIKA PEDAGOŠKEGA PRISTOPA REGGIO EMILIA

TEAM WORK FROM THE POINT OF VIEW OF THE REGGIO EMILIA PEDAGOGICAL APPROACH

POVZETEK

Timsko delo strokovnih delavcev v oddelku vrtca vključuje timsko načrtovanje, timsko izvajanje dejavnosti in timsko evalvacijo dela, v okviru katerih pedagoški in drugi strokovni delavci proces dela in izvajane dejavnosti skrbno spremljajo, dokumentirajo ter načrtno pisno reflektirajo. Tim se v oddelku vrtca oblikuje na temelju pozitivne soodvisnosti, in sicer z namenom oblikovanja in doseganja skupnih ciljev, ki jih vsak posamezni strokovni delavec v oddelku ne bi mogel dosegati. Timsko delo je pogojeno s skupnimi ter timsko oblikovanimi cilji v okviru posameznih aktivnosti in dejavnosti, ki so v pedagoškem pristopu Reggio Emilia usmerjeni k poudarjanju in spodbujanju ustvarjalnosti ter k samostojnemu raziskovanju otrok. Pozitivna soodvisnost je temeljni psihološki proces, ki omogoča učinkovito timsko delo; prispeva k občutkom medsebojne povezanosti. Osnovni viri motivacije za timsko delo so povezani s psihološkimi potrebami, ki jih posameznik zadovoljuje znotraj tima, npr. potreba po varnosti, potreba po sprejetosti, potreba po potrditvi in priznanju, potreba po samoaktualizaciji. Vzdušje v timu je v veliki meri odvisno od tega, kako člani tima zaznavajo ovire in konflikte ter od strategij reševanja le-teh. Ko problemi v timu niso več zaznani kot ogrožajoči in predstavljajo vir zdrave timske interakcije, se tim razvija.

KLJUČNE BESEDE: Reggio Emilia, timsko delo, zaupanje, timsko načrtovanje, timsko izvajanje, timska evalvacija, refleksija

ABSTRACT

Team work of education professionals in the kindergarten includes team planning, team pursuing of activities and team evaluation of work, in the scope of which pedagogical and other education professionals in the kindergarten carefully monitor, document and systematically reflect in writing the work process and pursuing the activities. In the kindergarden a team is organized on the basis of positive co-dependence and with a

view to adopt and reach common objectives, which an education professional in the kindergarten could not reach on his own. Team work is conditioned by common objectives, adopted within teams in the scope of individual activities, oriented towards emphasizing and encouraging creativity and independent investigating of children in the Reggio Emilia pedagogical approach. Positive co-dependence is the fundamental psychological approach providing for efficient team work contributing to a sense of mutual connectiveness. The prime motivators for team work are linked to the psychological needs, which an individual satisfies within a team, i.e. the need for safety, the need for acceptance, the need for acknowledgement and recognition and the need for self-actualization. The atmosphere in the team largely depends on the sensitivity of the team members for obstacles and conflicts and on the strategies for their solving. The team develops when team problems are no longer perceived as threatening, but provide a source of healthy team interaction.

KEY WORDS: Reggio Emilia, team work, confidence, team planning, team activities, team evaluation, reflection

Uvod

Timsko delo vzgojiteljev in preostalih strokovnih ter drugih delavcev v vrtcu ima v pedagoškem pristopu Reggio Emilia pomembno mesto, saj temelji na vključevanju in sodelovanju različnih profilov strokovnih delavcev, tj. vzgojiteljic, pomočnic vzgojiteljic, pedagogov, ateljeristov, različnih zunanjih sodelavcev in staršev (Rinaldi 2001; Hertzog 2001; Edwards 2003). Vsakodnevno je timsko delo zagotovljeno z zaposlitvijo dveh strokovnih delavcev, najpogosteje vzgojiteljev¹, ki timsko načrtujeta, izvajata in evalvirata pedagoško delo. Z načrtnim opazovanjem otrok, interpretiranjem dejavnosti in aktivnosti, ki v oddelku potekajo, analizirata proces in odnose ter probleme z različnih vsebinskih ter situacijskih vidikov. Proces dela in izvajane dejavnosti skrbno spremljata in dokumentirata ter načrtno pisno reflektirata. Zbrano gradivo je osnova za izmenjavo izkušenj in strokovne diskusije s kolegi iz drugih oddelkov, pri čemer je timsko delo lahko doživeto kot »izvor energije, oddih in rast učiteljev« (Fyfe 1994: 9).

¹ Moško obliko besede vzgojitelj uporabljam enotno za predstavnike moškega in ženskega spola, čeprav je dejstvo, da je večina strokovnih delavk v slovenskih vrtcih ženskega spola.

V nadaljevanju prispevka bom podrobneje poudarila nekatere temeljne pojme in procese, pomembne za učinkovito timsko delo, in jih osvetlila z vidika koncepta Reggio Emilia.

Cilji timskega dela v konceptu Reggio Emilia

Tim v oddelku vrtca se oblikuje na temelju pozitivne soodvisnosti ter z namenom oblikovanja in doseganja skupnih ciljev, ki jih vsak posamezni strokovni delavec v oddelku ne bi mogel dosegati. Timsko delo je v bistvu pogojeno s skupnimi, timsko oblikovanimi cilji v okviru posameznih aktivnosti in dejavnosti, ki potekajo v oddelku. Biti morajo usmerjeni na posamezne otroke ali vzgojno skupino otrok. V konceptu Reggio Emilia so cilji pedagoškega dela v oddelku vrtca usmerjeni k poudarjanju in spodbujanju ustvarjalnosti ter k samostojnemu raziskovanju otrok ali kot poudarja Duckett (2001, 100): »Temeljni cilj koncepta Reggio Emilia je prepletanje ekspertnosti umetnikov in strokovnjakov s področja vzgoje in izobraževanja z namenom spodbuditi, da otroci samostojno raziskujejo svoj svet na socialnem, kognitivnem, fizičnem in na čustvenem področju. Reprerentacije oz. ustvarjalni dosežki (kreacije) so bolj orodje za globlje razumevanje sveta in izmenjavo idej kot pa končni cilj aktivnosti.« Avtor poudarja, da so zaželeni dosežki ali učni cilji predšolskega obdobja v bistvu novo razumevanje in novi odnosi, ki jih otrok doseže ob pozornem spremljanju procesa dela v oddelku vrtca. Pomembno je predvsem spodbujanje komunikacije med otroki in spodbujanje ustvarjalnih pristopov k reševanju problemov. Proces pedagoškega dela mora spodbujati in podpirati »teoretiziranje«, komunikacijo in domišljijo otrok ter izmenjavo njihovih idej. Ameriški predšolski učitelji so ob aplikaciji koncepta Reggio Emilia poudarili predvsem pomembnost naslednjih timskih ciljev: 1) pristopati k že znanim aktivnostim na drugačen način; 2) raziskovati različne reprerencijske medije; 3) načrtovanje porajajočega se kurikuluma; 4) učinkovito izkoristiti čas za načrtovanje in izvajanje aktivnosti; 5) aktivno sodelovati, si deliti in kritično evalvirati ideje ter tehnike dela; 6) spodbujati in podpirati vključevanje staršev (Fyfe 1994).

V tem kontekstu je seveda samoumevno pričakovanje, da morajo biti cilji timskega dela pozitivno naravnani (spodbujanje napredka otroka, iskanje in poudarjanje njegovih močnih področij in posebnosti) in jasno zastavljeni (timu strokovnih delavcev morajo biti jasna konceptualna izhodišča pristopa Reggio Emilia in osnovna načela pedagoškega odnosa do otrok ter njihovih aktivnosti). Ker pedagoško delo v oddelku temelji na t. i. »porajajočem se« kurikulumu, ki ni vnaprej vedno predvidljiv, je doseganje timskih ciljev težje časovno opredeliti, kriteriji za uspešno izvedbo pa morajo biti postavljeni predvsem v smeri procesov v otrocih in odnosov med njimi, ne pa kot jasno predvidljivi rezultati raziskovanja otrok.

Pozitivna soodvisnost, medsebojna povezanost in zaupanje v timu

Pozitivna soodvisnost je temeljni psihološki dejavnik, na katerem temelji učinkovito timsko delo. Kot psihološki fenomen se oblikuje že v procesu postavljanja skupnih ciljev; v povratni zvezi vpliva na njihovo oblikovanje in doseganje. Brez pozitivne soodvisnosti članov tima skupnih ciljev tima ni mogoče dosegati. Pozitivna soodvisnost se v timu oblikuje na osnovi vzpostavljanja zaupanja in občutkov soodgovornosti med člani tima, gradi se s primerno delitvijo dela ter ob sodelovanju in konstruktivni komunikaciji. Pozitivna soodvisnost se povezuje z medsebojno povezanostjo članov tima, ki jo strokovno imenujemo kohezivnost. Kohezivnost (tudi kohezija) pomeni "težnjo biti povezan in držati skupaj, mišljeno v fizičnem in psihološkem smislu" (Reber 1995: 135). V širšem smislu je rezultat skupinske/timske odločitve za skupno delo in razvijanje medsebojne povezanosti. Schneider Corey in Corey (2002) poudarjata, da jo člani tima oblikujejo, s tem ko se odločijo, da se bodo predstavili in razkrili drugim v timu. Tako si lahko izmenjajo različna mnenja, izkušnje, težave, pozitivne in negativne občutke ter povratne informacije drug o drugem. Kohezivnost v timu se oblikuje tudi na podlagi skupne vizije in skupnih ciljev, utrjuje pa jo pozitivna soodvisnost članov tima. Carroll in Wiggins (1997) menita, da se najintenzivneje razvija, ko se člani tima ukvarjajo s pomembnimi (tudi z bolečimi) problemi in ko na zabaven način skupaj preživljajo čas. Nizka kohezivnost pa se po mnenju Rusa (1994) pojavlja, če posamezniki sicer pripadajo skupini/timu, vendar to članstvo zanje ni privlačno. Pojem privlačnosti članstva je namreč zelo pomembna sestavina skupinske kohezivnosti.

Medsebojno povezanost članov tima so tudi empirično proučevali (Carroll in Wiggins 1997; Guzzo in Dickson 1996). Raziskave so pokazale, da občutek medsebojne povezanosti prispeva k drugačnemu zaznavanju problemov in konfliktov; ti niso več zaznani kot ogrožajoči, ampak predstavljajo vir zdrave timske interakcije. Empirično je bila potrjena pozitivna povezanost med medsebojno povezanostjo in učinkovitostjo tima, med povezanostjo članov vodstvenih timov majhnih podjetij in finančno uspešnostjo ter med medsebojno povezanostjo in časovnim pritiskom pri timskem delu. Večja medsebojna povezanost članov tima naj bi pomembno izboljšala kakovost timskega odločanja, ko je tim pod časovnim pritiskom.

Zaupanje izhaja iz posameznikove potrebe po varnosti. Kot osnovni pogoj uspešnega timskega dela in dobrih odnosov v timu ga obravnava dejansko vsako strokovno delo ali članek s tega področja. Aranda, Aranda in Conlon (1998) govorijo o t. i. kulturi zaupanja, pri čemer zaupanje definirajo kot zmožnost zanesti se na druge. Učinkoviti

timi razvijejo kulturo zaupanja in čustvene varnosti na področju pripisovanja idej, izmenjave informacij, osebnostne sprejetosti in priznavanja kompetentnosti.

Zaupanje je nujen pogoj, da se odnosi v timu razvijejo; na njem temelji tudi pripravljenost za samorazkrivanje. Zaupanje je najpogosteje na "preizkušnji" pri izmenjavi informacij. Člane tima je strah, da bo nekdo informacije, ki so jih prispevali v timu, uporabil v njihovo škodo. Pomanjkanje zaupanja člani tima navadno pripisujejo drugim, redko pa se zavedajo, da gradijo zaupanje v timu predvsem s svojim lastnim vedenjem – takim, ki kaže, da so sami vredni zaupanja. Zaupanje se oblikuje in razvija ob sprejemanju misli, čustev in odzivov drugega, ob nudenju podpore in sodelovanju. Oblikuje se postopoma in skupaj z drugimi spremljajočimi skupinskimi procesi. Med te Schneider Corey in Corey uvrščata (2002) pozornost in aktivno poslušanje, sledenje in razumevanje nebesedne komunikacije, empatijo, osebnostno pristnost, spoštovanje, sprejemajoče soočenje in samorazkrivanje. Pozorno spremljanje besednih in nebesednih sporočil drugih je temelj zaupanja, saj so s tem izpolnjeni osnovni pogoji za pristne odnose; posameznik, ki čuti, da ga v timu poslušajo in sprejemajo, verjame, da je drugim mar zanj, s tem pa gradi svoje zaupanje vanje. Nebesedno izražanje je po navadi bolj pristno in iskreno od besednega, saj je manj zavedno in nadzorovano: Če člani tima pri nekom začutijo razhajanje med nebesednimi in besednimi sporočili, bodo postali nezaupljivejši do njega. Empatija omogoča sprejemanje in razumevanje izkušnje drugih ljudi, ne da bi jih pri tem kritično presojali; kritično presojanje ali celo negativno vrednotenje običajno zmanjšuje zaupanje v timu. Osebnostna pristnost pomeni usklajenost med posameznikovim notranjim doživljanjem in manifestnim vedenjem. Pristnost pomeni skladnost med posameznikovo notranjo izkušnjo in tisto, ki jo kaže navzven; pomembno je, da se posameznik ne pretvarja ali vede tako, kot od njega pričakujejo drugi. Pretvarjanje in sprenevedanje sta povezana z nepripravljenostjo razkriti se pred drugimi in negativno vplivata na zaupanje do takega posameznika. Mnenja in vedenje, v katerih se kaže spoštovanje do drugih članov tima, vključuje izogibanje negativnemu vrednotenju in etiketiranju posameznikov, izražanje topline in iskrene podpore, pristnost in pripravljenost biti tak, kot si, ter priznavanje in sprejemanje drugačnosti drugih. Način, kako se soočamo z drugimi, lahko gradi ali pa zavira razvoj zaupanja v timu. Zlobno napadanje mnenj ali idej drugih spodbuja njihovo obrambno naravnost; sprejemajoče soočanje pa pripomore k izražanju negativnih občutkov, nestrinjanja ali negativnih odzivov. Samorazkrivanje je pripravljenost za odprto izražanje svojih čustev in sebe ter pomembno prispeva k oblikovanju vzajemnega zaupanja.

Lamovec (1994, 275) je nazorno pojasnila: "Medsebojno zaupanje se razvija, če sprejemamo misli, čustva in odzive drugega, mu nudimo podporo in sodelovanje. Če drugi začuti, da ga ne sprejemamo, se bo umaknil vase ali pa bo izbral kak drug način

obrambnega vedenja". Zaupanje je lažje ustvariti kot obdržati. Zapravimo ga lahko s posmehovanjem, z zavračanjem, moraliziranjem, nespoštovanjem, negativnim vrednotenjem, s pomanjkljivim odzivanjem, z vzajemnim samorazkrivanjem in neodzivanjem na izraze naklonjenosti.

Zadovoljene psihosocialne potrebe v timu kot izvori motivacije za timsko delo

Osnovni izvori motivacije za timsko delo so povezani s potrebami, ki jih posameznik zadovoljuje znotraj tima. Izhajajoč iz holističnodinamične teorije Maslowa (Bečaj 1995; 2001c; Bell 1997; Maslow 1982; Riches 1997; Robertson, Smith in Cooper, 1994), so to predvsem psihološke potrebe. Potrebe po varnosti so za posameznika v timu temeljnega pomena, saj občutki negotovosti in ogroženosti nakazujejo na nezadovoljene potrebe na tej ravni. Občutke varnosti v timu povečujejo pravila v timu in njihovo spoštovanje. Zadovoljene potrebe po sprejetosti omogočajo posameznikovo "varno" pristnost, ki se kaže npr. v prostem izražanju strahu, razočaranja in negotovosti, v odsotnosti bojazni, da bo kot član tima odklonjen in zasmehovan. Občutki sprejetosti so pomembni tudi za konstruktivno soočanje s problemi in konflikti, ki spremljajo timsko delo, pogoj za tako soodločanje pa je predvsem odprta komunikacija med člani tima. Med potrebe po potrditvi in priznanju sodijo potrebe po samocenjenju ter potrebe po spoštovanju in cenjenju s strani drugih ljudi. Zadovoljitev omenjenih potreb pri posamezniku spodbuja občutke samozaupanja, lastne vrednosti in moči, sposobnosti, zadostnosti ter lastne koristnosti in potrebnosti. Ko so navedene potrebe pri posamezniku nezadovoljene, pa ima ta pogosto občutke manjvrednosti in nemoči. Potreba po samoaktualizaciji je po Maslowu (1982) psihološka potreba najvišjega reda, ki usmerja človeka, da uresniči ali postane tisto, za kar ima osebne možnosti in potencialne.

Bell (1997) glede timskega dela učiteljev poudarja tudi druge motive po Maslowu, ki jih preoblikuje v obliko nagrad. Tako naj bi člani tima, ki imajo močno izražene potrebe po dosežkih, lažje prevzemali osebne zadolžitve, cenili svoj trud za doseganje uspehov in bili dovzetnejši za povratne informacije o svojem delu. Delo članov tima se zato lahko nagrajuje s prepuščanjem večje odgovornosti, z zanimivejšimi aktivnostmi, večjo svobodo pri načrtovanju in izpopolnjevanju dela, pri spreminjanju delovnih pogojev (prostor in čas), z zagotavljanjem večjih možnosti za izražanje osebnih talentov članov tima, njihovega znanja in spretnosti ter z dajanjem možnosti popolnega nadzora nad določenimi timske aktivnostmi. Zadovoljevanje potrebe po pripadnosti se v timu kaže v večji skrbi za razvijanje in vzdrževanje dobrih odnosov kot pa za odločanje in doseganje ciljev. Nagrajevanje dela članov tima je lahko v obliki dajanja potrditev, v sodelovanju in prijateljstvu ter v zagotavljanju možnosti timskega dela, pomoči in

podpore drugih članov. Zadovoljevanje potrebe po moči se običajno izraža v želji po doseganju rezultatov prek dela drugih ljudi. Pri timskem delu je potrebe mogoče preoblikovati v nagrajevanje, tako da se članom tima daje več priložnosti za načrtovanje in izpopolnjevanje obsežnejših projektov, tj. z vključevanjem v širše vodenje tima ali šole, s prepuščanjem odgovornosti za del obveznosti kolegov.

Tjosvold (1991) vidi največji izvor motivacije za timsko delo v zaupanju v vizijo in cilje tima ter v zmožnosti tima, tj. v zaupanju v sposobnosti članov tima, razpoložljivo tehnologijo in v druge vire. Podobno menita Guzzo in Dickson (1996), ki sta z metaanalizo različnih raziskav s področja timskega dela zbrala najpomembnejše ugotovitve glede motivacijskih dejavnikov za timsko delo. Tako ima veliko motivacijsko moč zlasti kolektivna prepričanost o moči in učinkovitosti tima, za timsko delo pa so bolj motivirani kolektivistično naravnani posamezniki.

Streshly in DeMitchell (1994) poudarjata, da sta za uspešno timsko delo pomembni notranja (intrinzična) in zunanja (ekstrinzična) motivacija članov tima. Po njunem mnenju naj bi bili člani tima predvsem notranje motivirani, zlasti za razvijanje svojih obstoječih in novih spretnosti ter za kakovostno izpopolnjevanje idej in procesa timskega dela. Če člani tima ne sprejmejo in ne spodbujajo osebnostne različnosti znotraj tima kot nekaj pozitivnega, je zelo verjetno, da bo ta na delo tima vplivala negativno. Šele ko je član tima motiviran za razvoj določenih odnosov, ko zaupa in se doživlja kot vrednega zaupanja, lahko izraža svojo inovativnost in divergentno mišljenje, to pa je pogoj za uspešne sistemske spremembe.

Mayer (1995) poudarja še spontane izvore motivacije za timsko delo, kot sta radost in navdušenje članov tima za sodelovanje in doseganje skupnih ciljev. Pri tem je pomembno, da so individualni motivi skladni s skupnimi. Avtor meni, da je v tem primeru dovolj motivacijsko že samo sodelovanje v timu, ki daje posameznikom na eni strani skupno vizijo, jih navdušuje nad dosežki in jim nudi čustveno zavetje, na drugi strani pa jim omogoča tveganje za ustvarjalne pobude.

Chiverjeva (1995) poudarja, da je motivacija vsakega posameznika za timsko delo pomemben dejavnik oblikovanja učinkovitega tima. Pozitivno naravnani člani tima z zelo navdušenim (entuziastičnim) odnosom do svojega dela prispevajo k večji delovni učinkovitosti tima.

Na področju motiviranja slovenskih pedagoških delavcev bi gotovo lahko našli še veliko drugih učinkovitih motivatorjev za njihovo timsko delo. Ti motivacijski dejavniki so lahko nova oprema igralnic in učilnic, nove didaktične igrače, učila in učni pripomočki, dostop do tehničnih podpornih sredstev, prirejen delovni čas, pogostejši stiki s šolsko svetovalno službo ali večja finančna podpora določenim projektom.

Etape timskega dela v vrtcu

Timsko delo strokovnih delavcev v oddelku vrtca vključuje več etap: timsko načrtovanje pouka, timsko poučevanje in timsko evalvacijo. Pri timskem izvajanju timsko načrtovanih dejavnosti je stik vzgojiteljev in drugih strokovnih delavcev z otroki neposreden, pri timskem načrtovanju in timski evalvaciji pa se nanje usmerjajo posredno: v mislih, diskusiji, z upoštevanjem njihove razvojne stopnje in individualnih posebnosti (prim. Polak 2008).

Timsko načrtovanje vzgojnega-izobraževalnega dela je ključni del timskega dela, saj je od sistematičnosti in vsebinske ter procesne poglobljenosti timskega načrtovanja odvisno, kako bosta pozneje potekala timsko delo z otroki (timsko izvajanje aktivnosti) in timska evalvacija. S temeljitim timskim načrtovanjem je mogoče usklajevati pedagoško naravnost različnih strokovnih delavcev v odnosu do otrok, predvidevati potencialne težave, ki lahko spremljajo delo v oddelku vrtca. Timsko načrtovanje običajno poteka kot srečanje članov tima, in sicer z namenom, da v ustvarjalnem procesu oblikujejo metodično, snovno, materialno in psihološko pripravo na timsko izvajanje dejavnosti ter zagotavljanje učnih situacij. Sodobnejši avtorji, ki se strokovno poglobljajo v timsko delo pedagoških delavcev v vrtcu in šoli, izrazito poudarjajo pomembnost skrbnega timskega načrtovanja (Chivers 1995; Arcaro 1995; DiPardo 1999; Buckley 2000; Polak 2007; Polak 2008) in opozarjajo na potrebo po več fleksibilnosti, upoštevanju ustvarjalnosti članov tima in po manj strogo strukturiranem procesu načrtovanja. Večja sproščenost v odnosih, osebnostna odprtost in ustvarjalno vzdušje naj bi v timu spodbujali inovativnost in učinkovitost timskega načrtovanja ter posledično tudi timskega izvajanja pouka in timske evalvacije.

Timsko načrtovanje naj bi po Buckleyju (2000) vključevalo predvsem opredelitev najpomembnejših timsko postavljenih ciljev (kognitivnih, socialno-čustvenih in vedenjskih) ter pričakovanih učinkov timskega izvajanja pedagoškega dela (npr. katere vrednote, spretnosti in občutke želimo neposredno ali posredno pri otrocih oblikovati ali jih izzvati). Timska priprava kot rezultat timskega načrtovanja mora temeljiti na analizi različnih dejavnikov, ki vplivajo na izbiro metodičnega/didaktičnega pristopa (npr. čas izvajanja, oprema, pripomočki, velikost skupine/razreda) in osebnostnih dejavnikov (npr. upoštevanje močnih področij članov tima, njihovih interesov in želja, sposobnosti, starosti, spola, spretnosti in izkušenj). Na osnovi evalvacije že opravljene timskega dela strokovni delavci oblikujejo strategije dela z otroki in glede na pretekle izkušnje ter učenje iz napak izbirajo najustreznejše. Avtor (prav tam) priporoča, da načrtovanje timskega dela vključuje tudi načrtovanje evalvacije timskega dela (doseganje ciljev in doživljanje procesov timskega dela), nadgrajevanje procesov v timu (npr. načini spodbujanja še večje ustvarjalnosti, sodelovanja, pozitivne kritičnosti, vzajemne

odgovornosti in samozaupanja članov tima) ter načine posredovanja povratnih informacij o delu tima vodstvu vrtca in kolegom. V procesu timskega načrtovanja je pomembno tudi spodbujanje komunikacije med člani tima z namenom večje jasnosti, odprtosti in sproščenih odnosov. Upoštevanje navedenih usmeritev še ne zagotavlja uspešnega timskega načrtovanja, po mnenju Buckleyja (prav tam) pa gotovo zmanjša verjetnost neuspeha in strokovnih napak.

Čas je zelo pomemben dejavnik timskega načrtovanja. Zahtevnost in s tem časovna obsežnost timskega načrtovanja je tako odvisna od vsebinske zahtevnosti načrtovanih aktivnosti, načinov, metod in oblik dela, števila otrok pri delu v skupinah, časovne razporeditve ipd. Kompleksnejša kot je organizacija in več kot je v timsko delo vključenih strokovnih delavcev, več časa je potrebnega za diskusijo in pripravo, pri čemer je interdisciplinarno timsko načrtovanje navadno časovno obsežnejše od timskega načrtovanja strokovnih delavcev iste smeri izobrazbe. Smiselno je čas za timsko načrtovanje vnaprej načrtovati (npr. tedensko v delovnem urniku), z dovolj možnostmi za vse druge oblike nepredvidenih (dnevni, tedenskih) srečanj in pogovorov.

Timsko izvajanje dejavnosti v vrtcu je najzahtevnejša oblika timskega dela. Medsebojno delitev dela in organizacijo neposrednega dela z učenci je mogoče izpeljati na zelo različne načine: kot medsebojno prepletanje in dopolnjevanje v načinih motiviranja otrok, izmenjava aktivnega dialoga z njimi, hkratno vodenje različnih aktivnosti, prepletanje pogovora in demonstracije določenih aktivnosti ali spretnosti, prepletanje pogovora in spremljanja samostojnega dela otrok, prepletanje pogovora in spodbujanje učenja, raziskovanja in razvijanja različnih spretnosti, aktivno vodenje določenih aktivnosti in asistiranje, prepletanje razgovora in postavljanja vprašanj, hkratno vodenje in izvajanje lutkovnih, glasbenih, likovnih in športnih dejavnosti ipd.

V pristopu Reggio Emilija je osnovni cilj timskega izvajanja dejavnosti v oddelku vrtca zagotavljanje primernih pogojev za učenje oz. kot Jaruszewitz citira Malaguzzija (Jaruszewitz 1994: 13): »učitelji se morajo naučiti, da otrok nič ne učijo (poučujejo), ampak da se ti učijo sami ...«. Strokovni delavci v vrtcu tega učenja ne spodbujajo tako, da ga otrokom čim bolj olajšajo, ampak tako, da ga naredijo čim kompleksnejšega, da so otroci čim bolj izzvani. Pedagoško delo torej temelji na spodbujanju samostojnega raziskovanja otrok in ne na načrtnem vodenem poučevanju.

Timska evalvacija je pri timskem delu v vrtcu izvedljiva na dveh ravneh: kot timska evalvacija (analiza) pedagoškega dela in evalvacija dogajanja v timu strokovnih delavcev. Z upoštevanjem načel profesionalnega razvoja naj bi strokovne delavce v vrtcu poleg napredka učencev zanimalo tudi, kako bi se kot tim razvijali v smeri ustvarjalnejšega dela, boljše organizacije timskega dela, primernejše delitve dela in vlog

v timu, racionalnejše uporabe različnih didaktičnih sredstev in druge tehnične opreme, izboljšanja odnosov in komunikacije v timu idr.

Timska evalvacija pedagoškega dela najpogosteje obsega pregled doseženih vzgojno-izobraževalnih ciljev, npr. v kolikšni meri smo jih z izpeljanimi dejavnostmi dosegli, kako smo jih prilagajali posebnostim otrok, zakaj jih (mogoče) nismo dosegli, analizo metodičnih/didaktičnih pristopov, ki smo jih izvajali, analizo različnih načinov motiviranja skupine ali posameznih otrok, analizo skupinske interakcije ob timskem izvajanju, predvidevanje dodatnega individualiziranega dela s posameznim otrokom idr. K evalvaciji vzgojno-izobraževalnega dela je smiselno pritegniti tudi otroke, pedagoške in nepedagoške delavce, ki so bili vključeni v timsko delo, starše, administrativno osebje, opazovalce idr. Otroci so neposredni udeleženci timskega izvajanja aktivnosti v oddelku vrtca, zato je njihov "pogled" zelo dobrodošla povratna informacija o izvedenih dejavnostih. Ovrednotijo lahko npr. proces dela, svojo lastno motivacijo pri različnih dejavnostih, svoje rezultate, najpomembnejša osebna spoznanja, vrednote in spretnosti, ki so se jih ob aktivnostih naučili. V pristopu Reggio Emilija med timskim izvajanjem pedagoški delavci z vprašanji spodbujajo otroke k upodobitvi idej, hipotez in teorij, za kar jim je treba dati predvsem dovolj časa. Vse to pozneje ob zbranem gradivu in dokumentaciji prediskutirajo ter na tej osnovi načrtujejo svoje prihodnje pedagoško delo in pripravljajo nove aktivnosti (Edwards 2003).

Za evalvacijo lahko uporabimo različne metode in tehnike evalviranja: npr. razgovor, diskusijo, anketne vprašalnike, anonimne nestrukturirane zapise in mnenja. Neko aktivnost lahko evalviramo tudi z vidika gmotnih stroškov, ki so bili potrebni za njeno izpeljavo, uporabe različnih tehničnih sredstev, časovne, prostorske in kadrovske organiziranosti, porabljenih finančnih sredstev idr.

Evalvacija timskega dogajanja pa je usmerjena navznoter, k timu samemu, in lahko poteka na več različnih načinov, npr. v obliki reflektivnih in dnevniških zapisov, razgovora, usmerjene ali proste diskusije idr.

Proces evalvacija igra pomembno vlogo tudi pri oblikovanju teorij v otrokovem spoznavnem sistemu. Kot pomemben teoretik vidika pristopa Reggio Emilia Rinaldijeva (2001, 342) poudarja, da naloga strokovnih delavcev v vrtcu ni le zagotavljanje vsakodnevnih izkušenj in aktivnosti, ampak tudi kritično presojanje in izgrajevanje teorij: »praksa ni le polje akcije, potrebne za uspeh teorije, ampak aktivni del teorije same; akcija teorijo vsebuje, generira in je od nje generirana«.

Refleksija in spremljanje timskega dela

Pedagoško delo in dogajanje v oddelku vrtca je treba sproti evalvirati. Ključni proces, na katerem temelji evalvacija timskega dela in dejavnosti, je refleksija (Tjosvold 1991; Aranda, Aranda in Conlon 1998; Buckley 2000). Poteka lahko neformalno, spontano in neusmerjeno. Timsko delo je bogat izvor različnih izkušenj in občutij; posamezniku daje priložnost za zadovoljevanje njegovih potreb, aspiracij, potrditev in spoštovanja. Razumevanje zapletenega timskega dogajanja je za posameznika tudi neke vrste intelektualni izziv. Zaradi vsega navedenega člani tima svoja doživetja in občutja glede timskega dela pogosto zaupajo svojim partnerjem, prijateljem in drugim. Opisujejo jim dogajanje, analizirajo odnose, se pritožujejo, kritizirajo, hvalijo, izražajo priznanje ali celo obtožujejo. Zlasti velika je potreba po izpovedi takrat, ko je tim v konfliktni situaciji in ko so s problemom povezane potrebe ter vrednote članov tima. Pri timskem delu pa spontana in naključna evalvacija procesa ni dovolj, saj se tako pogosto ne zgodi izmenjava povratnih informacij, mnenj in osebnih doživetij, kar bistveno zoži vpogled v življenje in delo tima.

Evalvacija in refleksija sta na področju spremljanja timskega dela in procesov v timu pogosto prepletajoča se pojma. Evalvacija² označuje procese, kot so: vrednotenje, ocenjevanje in presojanje, vključuje objektivne pristope in metode; njeni rezultati so običajno tudi javno dostopni. Refleksija³ pa je poseben način samoevalvacije, za katerega so značilni osebna vpletenost, subjektivnost, (samo)kritičnost, osebna raven doživljanja in nestrukturiran, poljuben zapis, v katerem posameznik oriše svoje doživljanje.

Ena izmed tehnik spremljanja in dokumentiranja timskega dela ter dogajanja v oddelku vrtca je tudi pisanje refleksivnih zapisov, ki so lahko tudi v obliki dnevnika vzgojitelja ali drugega strokovnega delavca. Na osnovnošolskem področju se je kot zelo uporabna refleksivna tehnika spremljanja pedagoškega dela in dogajanja v razredu pri prihodnjih učiteljih (študenti pedagoških smeri študija) izkazalo pisanje dnevniških zapisov (prim. Polak 1994a, 1994b, 1995a, 1995b, 1998). Z navedeno tehniko osebne pisne refleksije in evalvacije strokovni delavci predvsem kronološko zapisujejo dogodke in občutke vseh udeleženih, ki jih dogajanje vzbuja. Pisanje refleksivnih zapisov temelji na introspekciji⁴ oz. »opazovanju samega sebe« in na ekstrospekciji⁵ oz. »opazovanju drugih«. Vodenje dnevniških ali drugih refleksivnih zapisov pisca spodbuja, da

² Evalvacija: ovrednotenje, ocenitev, določitev vrednosti (Veliki slovar tujk 2002: 312)

³ Refleksija: miselno spremljanje lastnih zavestnih dejavnosti, poglobljanje vase, razglabljanje, premišljevanje (Veliki slovar tujk 2002: 977)

⁴ Introspekcija: samoopazovanje, opazovanje svoje duševnosti (Veliki slovar tujk 2002: 511)

⁵ Ekstrospekcija: opazovanje zunanosti, zunanjih pojavov (Veliki slovar tujk 2002: 270)

intenzivno razmišlja o lastnem in tujem pedagoškem delu ter ravnanju v odnosu do otrok. Povečata se samozavedanje in kritično opazovanje samega sebe in drugih v oddelku vrtca. Spodbujeno je ozaveščanje osebnih pojmovanj in subjektivnih teorij strokovnih delavcev o različnih področjih pedagoškega dela, npr. o aktivnosti otrok, primernem vedenju, vzgojiteljevi vlogi ter o nezavednih nagibih in ravnanjih do otrok in kolegov. Pisanje reflektivnih zapisov ima tudi dokumentacijski in raziskovalni pomen, saj lahko predstavlja osnovo za zbiranje podatkov o različnih področjih in priložnostih timskega pedagoškega dela (npr. dokumentiranje procesa, projektnege dela, akcijskega raziskovanja, zbiranje izkušenj, postavljanje hipotez, razumevanje dogajanja). Posameznik pa je ob pisnem reflektiranju in dokumentiranju pedagoškega dela ob izvorih napetosti in stresa deležen tudi terapevtskih učinkov. Vse navedene priložnostih in situacije reflektiranja spodbujajo pripravljenost posameznika in tima kot celote za spreminjanje in profesionalno rast.

V pristopu Reggio Emilia je poudarjen zlasti dokumentacijski pomen pisanja dnevniških in drugih reflektivnih zapisov (Rinaldi 2001; Hertzog 2001). Iz teh zapisov pedagoški delavci črpajo informacije za komunikacijo s starši, timsko evalvacijo dela in za timsko načrtovanje novih aktivnosti z otroki.

Izvori problemov v timu in njihovo reševanje

Ovire, problemi in konflikti so v vseh delovnih okoljih redni spremljevalci timskega dela, tudi v vzgoji in izobraževanju. Najpogostejše ovire in problemi, ki jih pri timskem delu identificirajo pedagoški delavci, so (prim. Polak 2001, 2007):

- neugodni prostorski, kadrovski in časovni pogoji za timsko delo, ki otežujejo timsko delo;
- nejasno zastavljeni cilji tima, zaradi katerih timu ni jasna vizija dela in razvoja;
- neizražena ali neuskklajena medosebna pričakovanja in prešibki občutki pripadnosti timu;
- nestvarno doživljanje lastnega statusa in strokovne kompetentnosti sebe ali drugih v timu;
- napačno razumljeni besedna ali nebesedna komunikacija med člani tima in trenutni situaciji neprilagojena usmerjenost komunikacije (npr. v vsebino, potek, osebno doživljanje, odnose, v čustva ...);
- različne ovire medosebne narave, npr. nezaupanje med člani tima, osebnotna zaprtost posameznikov v timu, pomanjkanje empatije, zaznavanje bojzani, strahu in osebne ogroženosti posameznih članov tima ipd.

Vzdušje v timu je v veliki meri odvisno od tega, kako člani tima zaznavajo ovire in rešujejo težave (tudi konflikte) ter od strategij reševanja problemov, ki jih udeležajo posamezni člani v timu ali tim kot celota. Če jim ti predstavljajo nekaj nenaravnega, ogrožajočega, se jim bodo z veliko verjetnostjo člani tima izogibali, lahko na način njihovega zanikanja, zatajevanja, skrivanja, kar pa lahko s psihodinamičnega vidika krožno negativno vpliva na dogajanje in doživljanje v timu. V takem primeru odnosi znotraj tima postanejo konfliktni in uspešnost timskega dela ogrožena. To se zgodi, če znotraj tima ni mogoče zadovoljiti potreb posameznih članov, ko je pri enem izmed članov pretirano izražena potreba po vodenju ali prevladovanju nad drugimi, ko je ovirano zadovoljevanje potrebe po ugledu ali če obstajajo premočna nasprotujoča si mnenja med člani tima. Osnovne strategije reševanja težav je kot načela oz. dogovor tima najbolje oblikovati in ponotranjiti kot pravila timskega dela. Problemi so sicer pomembni za razvoj tima in dogajanje v njem, saj so gibalno dogajanja in odnosov, vendar jih je treba reševati na primeren način in skladno z načeli konstruktivne komunikacije.

Za dogajanje in odnose v timu je odločujoče, kako člani tima gledajo na konflikte in spremljajoče probleme. Med ustreznimi strategijami reševanja konfliktov pri timskem delu sta najprej priznanje konflikta ter pripravljenost za njegovo analizo in reševanje. Probleme in konflikte je dobro reševati z osebno odprtostjo in s spoštovanjem do timskih sodelavcev. V procesu analize problemov je pomembno vrednotiti ideje in delo, ne pa ljudi, ki so dali te ideje ali v neki situaciji strokovno sporno ravnali. Z zavedanjem in s priznavanjem osebne in strokovne integritete lahko neugodne individualne posebnosti posameznih članov tima manj čustveno doživljamo in bolj profesionalno sprejemamo. Upoštevati je treba različne poglede vseh udeleženi ali vseh članov tima na konkretni konflikt, pri čemer se pogosto izkaže, da so v timu prisotne različne socialne resničnosti (Bečaj 1997). Ubeseiditev (verbalizacija) konflikta je z vidika čustvenega doživljanja pomemben način sproščanja negativne čustvene energije in katarzični učinek⁶. Neustrezne strategije reševanja konfliktov pri timskem delu pa so poleg izogibanja in zanikanja konfliktov še nepremišljen izstop iz tima (»jaz se tega ne grem več /.../«), uveljavljanje odločitev z nadvladovanjem in s pritiskom s položaja »moči« (»jaz kot vzgojiteljica in vodja tima odločam tako /.../«), prepričevanje in siljenje (»mi vsi razen tebe menimo, da je treba tako delati /.../«), sklicevanje na avtoriteto ustanove ali vodstva (»Zavod za šolstvo naroča /.../«, »ravnatelj je tako ukazal /.../«) ter navidezni kompromis, pri katerem član tima izraža navidezno strinjanje z odločitvami tima, v praksi pa ravna mimo teh odločitev. Vsekakor je bolj kot to, s kakšnimi problemi in konflikti se tim srečuje, pomembno, kako se z njimi

⁶Katarza: očiščenje, osvoboditev psihičnih travm s spominjanjem in z intenzivnim čustvenim podoživljanjem (Veliki slovar tujk: 558)

sooča in kakšne strategije reševanja uporablja. Strokovnjaki s področja timskega dela soglasno menijo, da se brez soočanja in reševanja problemov tim ne razvija.

Sklep

Pedagoško delo v pristopu Reggio Emilija temelji na tinskem delu pedagoških in drugih strokovnih delavcev; je gibalno osnovne naravnosti k poudarjanju spontanega razvoja vsakega posameznega otroka. Timsko načrtovane situacije in aktivnosti ter medsebojno prepletanje pri organiziranju in izvajanju pedagoškega dela spodbuja otroško raziskovanje, aktivno preizkušanje ter preverjanje otroških pojmovanj o življenjski stvarnosti. Timska evalvacija z refleksijo pa zagotavlja fleksibilno načrtovanje in izvajanje, predvsem pa prepletanje procesa učenja s procesom nenehnega raziskovanja in razvijanja za otroke in pedagoške delavce.

Literatura in viri

1. Aranda, E. K., Aranda, L. in Conlon, K. (1998). Teams: structure, process, culture and politics. Uppre Saddle River, New Jersey: Prentice Hall.
2. Arcaro, J. S. (1995). Teams in education: Creating an integrated approach. Delray Beach, Florida: St. Lucie Presss.
3. Bečaj, J. (1995). Skupinskodinamične zakonitosti vodenja. V: M. Velikonja (ur.), Menedžment v vzgoji in izobraževanju, Ljubljana: Zavod Republike Slovenije za šolstvo, str. 11–64.
4. Bečaj, J. (1997). Temelji socialnega vplivanja. Ljubljana: Filozofska fakulteta.
5. Bečaj, J. (2001). Dinamika medosebnih odnosov v timu. V: J. Mayer s sod.: Skrivnosti ustvarjalnega tima. Ljubljana: Dedalus – Center za razvoj vodilnih osebnosti in skupin.
6. Bell, L. (1997). Staff teams and their management. V: M. Crawford, L. Kydd, C. Riches (ur.), Leadership and teams in educational management. Buckingham, Philadelphia: Open University Press, str. 119–129.
7. Buckley, S. J. (2000). Team teaching – what, why and how? Thousand Oaks, London: sage Publications.
8. Carroll, M. R., Wiggins, J. D. (1997). Elements of group counseling. 2nd edition. Denver, London: Love Publishing Company.
9. Chivers, J. (1995). Team building with teachers. London, Philadelphia: Kogan page.
10. Dipardo, A. (1999). Teaching in Common. New York: Teachers College Press, Columbia University.
11. Duckett, R. (2001). Journeying above the »sea of fog«: reflections on personal professional development inspired by Reggio. V: L. Abbott, C. Nutbrown (ur.): Experiencing Reggio Emilia: implications for Pre-school provision. Buckingham: Open University Press, 93–105.

12. Edwards, C. P. (2003). „Fine designs“ from Italy: Montessori education and the Reggio Approach. Lincoln: University of Nebraska, Faculty publications, Department of Family and Consumer Sciences.
13. Fyfe, B. (1994). Images from St.Luis: considerations and interpretations from teachers who are applying the Reggio approach in the United States. Paper presented at the Study seminar on the experience of the Minicipal infant-toddler centers and preprimary schools of Reggio Emilia, Reggio Emilia, Italy: May 30th–June 10th.
14. Guzzo, R. A. in Dickson, M. W. (1996). Teams in organizations: resent research on performans and effectiveness. *Annual. Review of Psychology*, 47, str. 307–338.
15. Hertzog, N. B. (2001). Reflections and impressions from Reggio Emilia: „It’s not about art.“ *Early Childhood research & Practice*, Vol. 3, No. 1, str. 75–83.
16. Jaruszewicz, C. (1994). Reggio Emilia: An in-depth view. Report. Erie, Pensylvania: Gannon University School of Education.
17. Lamovec, T. (1994). Psihodiagnostika osebnosti – 2. del. Ljubljana: Znanstveni inštitut Filozofske fakultete, Univerza v Ljubljani, str. 270–290.
18. Maslow, A. H. (1982). Motivacija i ličnost. Beograd: Nolit.
19. Mayer, J. (1995). Timsko vodenje in upravljanje. V: M. Velikonja (ur.), Menedžment v vzgoji in izobraževanju, Ljubljana: Zavod Republike Slovenije za šolstvo, str. 65–78.
20. Polak, A. (1994a). Učiteljev dnevnik. Vzgoja in izobraževanje, letnik XXV. št. 5, str. 12–16.
21. Polak, A. (1994b). Dnevnik pedagoške prakse – pot do refleksije (bodočih) učiteljev. V: Kožuh, Boris (ur.), Kramar, Martin (ur.). Vzgoja in izobraževanje danes – za danes in jutri: zbornik gradiv s posveta, Portorož, 24.–26. november 1994. Ljubljana: Zveza društev pedagoških delavcev Slovenije, 1994, str. 63–70.
22. Polak, A. (1995a). Developing professional reflection through student teachers' journal writing. *School field, spring/summer 1995*, let. 6, št. 1–2, str. 85–97.
23. Polak, A. (1995b). Kaj nam razkrivajo dnevniki pedagoške prakse? Vsebinske ravni pisanja dnevnika kot kazalniki zmožnosti strokovne refleksije učitelja. *Vzgoja in izobraževanje*, 26, št. 2 (1995), str. 19–22.
24. Polak, A. (1998). Učiteljev dnevnik kot spremljevalec strokovne rasti. *Razredni pouk*, november 1998, let. 1, št. 1, str. 16–19.
25. Polak, A. (2001). Aktivnosti za spodbujanje in razvijanje timskega dela: priročnik za timsko delo v šoli. 1. izdaja, drugi natis, Ljubljana: Pedagoška fakulteta.
26. Polak, A. (2007). Timsko delo v vzgoji in izobraževanju. Ljubljana: Modrijan.
27. Polak, A. (2008). Timsko delo kot vzvod kakovosti pedagoškega dela v vrtcu. V: Metka Vrbovšek (ur.) Timsko načrtovanje in izvajanje predšolske vzgoje. Ljubljana: Supra, str. 18–24.
28. Reber, A. S. (1995). *The Penguin Dictionary of Psychology*. London: Penguin Books.
29. Riches, C. (1997). Motivation in education. V: M. Crawford, L. Kydd, C. Riches (ur.), *Leadership and teams in educational management*. Buckingham, Philadelphia: Open University Press, str. 88–102.
30. Rinaldi, C. (2001). Dialogues. In: Giudici C., Rinaldi, C. (eds): *Making learning visible: children as individual and group learners*. Reggio Emilia, Italy: Reggio Children, str. 341–343.

A. POLAK TIMSKO DELO Z VIDIKA PEDAGOŠKEGA PRISTOPA REGGIO EMILIA

31. Robertson, I. T., Smith, M. in Cooper, D. (1994). *Motivation: strategies, theory and practice*. Melksham, Wiltshire: The Cromwell Press, str. 19–119.
32. Rus, V. (1994). *Socialna psihologija: teorija, empirija, eksperiment, uporaba – 2. del*. Ljubljana: Davean, d. o. o.
33. Schneider Corey, M., Corey, G. (2002). *Groups: process and practice*, 6th edition. Pacific Grove, California: Wadsworth Group. Books/Cole.
34. Streshly, W. A. in De Mitchell, T. A. (1994). *Building meaningful interpersonal relationships*. V: Downey, C. J., Frase L. E. in Peters J. J. (ur.), *The quality education challenge*. California: Corwin Press, Sage Publication, str. 91–107.
35. Tjosvold, D. (1991). *Team organization. An enduring competitive advantage*. Chichester, New York: John Wiley & Sons Press.
36. *Veliki slovar tujk* (2002). Ljubljana: Cankarjeva založba.

LIKOVNA UMETNINA V PREDŠOLSKI VZGOJI: VZPOREDNICE MED NAČELI PEDAGOŠKEGA PRISTOPA REGGIO EMILIA IN SPOZNANJI KOMUNIKATIVNE MUZEJSKE PEDAGOGIKE

*A WORK OF ART IN PRE-SCHOOL EDUCATION: PARALLELS BETWEEN
THE PRINCIPLES OF THE REGGIO EMILIA PEDAGOGICAL APPROACH
AND COGNITIONS OF THE MUSEUM COMMUNICATION PEDAGOGY*

POVZETEK

V prispevku so predstavljeni nekateri vidiki vključevanja likovne umetnine v umetnostno dejavnost na predšolski stopnji, ki temeljijo na načelih pedagoškega pristopa Reggio Emilia kot so: večsenzorna zaznava, spodbujanje in omogočanje različnih oblik izražanja, vpetost vrtca v kulturno okolje. Opredelimo razloge za vključevanje likovnih umetnin v predšolsko vzgojo in osvetlimo različne metode interpretacije oziroma vrednotenja likovnih umetnin. Pri tem se opiramo na spoznanja komunikativne pedagogike umetnostnih muzejev, ki temelji na različnih metodičnih pristopih, oblikovanih na podlagi razvojne stopnje obiskovalcev pa tudi specifičnosti zbirk.

KLJUČNE BESEDE: umetnostna vzgoja, muzejska pedagogika

ABSTRACT

In the article some viewpoints of integrating the work of art into the artistic performance at the pre-school level are presented, which is based on the principles of the Reggio Emilia pedagogical approach, such as multisensory perception, encouraging and allowing for various expression forms, placement of the kindergarten in the cultural environment. The reasons for integrating the works of art in the pre-school education are identified and different methods of interpretation and evaluation of works of art are highlighted, based on the cognitions of the communication pedagogy of art museums

drawing on different adopted methodic approaches, taking into consideration the level of development of the visitors as well as the collections specifics.

KEY WORDS: the Reggio Emilia pedagogical approach, art education, art, pre-school education, museum pedagogy.

Uvod

Izrazito celosten pedagoški pristop Reggio Emilia, pri katerem iščemo zglede za izboljševanje prakse v slovenskih vrtcih in njihovih socialnih okoljih, se izogiba parcialnostim vseh vrst. Tako tudi umetnost, eno izrazitejših dejavnosti v vrtcu, obravnava kot celovito vsebino in metodo, s pomočjo katere se otrok čustveno, socialno, spoznavno in gibalno razvija. Razumljivo torej je, da pedagoški pristop Reggio Emilia ne zanemari vloge kakovostnega (odraslega) umetniškega dela (Vecchi 1998: 145–146), čeprav nam na tem poročju ne ponuja konkretnjših teoretskih in praktičnih spoznanj.

V prispevku se osredinjamo na pomen neposrednega stika z likovno umetnino (ali reprodukcijo likovne umetnine), ki naj oplemeniti umetnostno izkušnjo starejšega predšolskega otroka.¹ Opredelimo razloge za vključevanje likovnih umetnin v predšolsko vzgojo in osvetlimo različne metode interpretacije oziroma vrednotenja likovnih umetnin v vrtcih oziroma avtentičnih kulturnih okoljih, ki jih umetniška dela sooblikujejo (muzej, razstavišče, krajinsko in urbano okolje). Pri tem izhajamo iz teze, da je umetniško delo enkratna organizirana struktura, večpomenski kulturni kontekst, katerega interpretacija temelji na načelu multidisciplinarnosti in ne na načelu parcialnosti, t.j. izvzemanja posameznih, npr. likovnih elementov.² Ravno razmišljanje o multidisciplinarnem pristopu k estetskemu vrednotenju umetniških del nas posredno navaja k vprašanju vloge pedagoga (vzgojitelja) in ateljerista za učinkovitost umetnostne izkušnje predšolskega otroka, ki pa ga za zdaj puščamo ob strani.

¹ Z izrazom likovna umetnina označujemo premični in nepremični predmet oz. spomenik slikarstva, kiparstva, arhitekture, umetne obrti in oblikovanja. V širšem pomenu besede z izbranim izrazom označujemo tudi produkte sodobnih umetniških praks (fotografija, multimedijaska umetnost, film).

² Večplastna razlaga likovnih umetnin temelji na oblikovanju pomenskih mrež, »ki so nujno heterogene in se zaradi tega dotikajo ena druge, hkrati pa razbijajo nedotakljivost in avtarkijo/samozadostnost posamezne znanstvene discipline in se skupaj z likovnim delom zapletajo v nize konotativnih struktur« (T. Brejc, Status slikarstva v slovenski civilizacijski izkušnji, Letopis svobodne katedre FF, FSPN 1981-82, cit. v. Tavčar 2007: 33).

Prispevek sledi ciljem slovenskega Kurikuluma za vrtce (Kurikulum 1999) in je podprt s smernicami in priporočili Priložnika h Kurikulumu za vrtce (Marjanovič Umek 2001).

»Otrok naj postane aktiven uživalec kulture« (C. Rinaldi)

Sodobna (umetnostna) vzgoja predšolskih otrok priznava pozitivno vlogo opazovanja in posnemanja likovnih umetnin zaradi dveh razlogov. Prvi razlog je ta, da umetniško delo kot likovni izraz otrokom omogoča pridobivanje novih vizualno-prostorskih izkušenj, jih spodbuja k likovnemu izražanju, razvijanju čuta za estetiko in h krepitvi čuta za likovni red. Drugi razlog, zakaj pri predšolski vzgoji uporabljati umetniška dela, pa je ta, da likovna umetnina, zunanji izraz kulturnozgodovinskega miljeja, v katerem je nastala, otroku posreduje tudi kulturo. Likovna umetnina bogati otrokove predstave o svetu, življenju, o kulturi; v usmerjenem dialogu z umetnino otrok razmišlja o sebi, se povezuje z vrstniki, s skupnostjo in svetom. Likovna umetnina potemtakem ni samo likovni, ampak kulturni pojav.

Zaradi kulturnih vrednosti arhitekturnih, slikarskih, kiparskih in drugih spomenikov likovne umetnosti, pri katerih je likovnost le ena izmed njih, je umetniško delo svojevrsten nosilec medpodročnega povezovanja – tudi v predšolski vzgoji. Ne samo da povezuje različne umetniške dejavnosti (ob temeljni likovni tudi glasbeno, plesno, dramsko, AV-dejavnost), ampak se kot nosilec kulturnega sporočila dotika tudi drugih področij (jezik, družba, narava, matematika). Ob ustaljenih in samoumevnih splošnih povezljivostih, kot so prepletenost likovnih del z dramo (oživljanje slik, uprizoritev motiva z lutkami), gibanjem (posnemanje drž kipov, izražanje čustvenih stanj upodobljencev) ali z jezikom (opisovanje umetnine, umetnina kot ilustracija besedila), umetnostni spomenik kot celosten zapis časa nudi tudi možnosti navidezno kompleksnejših medpodročnih povezovanj (spoznavanje različnih kultur, dojemanje zgodovinskih sprememb, odnos do narave). Z vključevanjem likovnih umetnin v predšolsko vzgojo otrokom omogočamo pridobivanje ne samo vizualnih, ampak tudi prostorskih, časovnih, slušnih in telesnih predstav ter predpojmovnih struktur.

Avtentična kulturna okolja, ki jih likovne umetnine sooblikujejo, in nepremična narava spomenikov likovne umetnosti narekujejo, da se v vzgojni proces vključuje širše, zunajvrtčevsko okolje v največji mogoči meri. Obiski muzejev, galerij, razstavišč, urbanih in krajinskih okolij so nepogrešljivi del celovite predšolske vzgoje, ki jih predvideva tudi pedagoški pristop Reggio Emilia. Praksa italijanskih kolegov in njihovih posnemovalcev kaže, da je okolje s svojimi kulturnimi in z naravnimi vzpodbudami pravzaprav nepogrešljiv vzgojitelj. Otroci v okviru nalog problemske in sodelovalne narave (projektno delo) raziskujejo elemente urbanih in krajinskih okolij,

spoznavajo kulturne spomenike in situ, se srečujejo z umetniki, ustvarjajo v galerijskih prostorih ipd. Avtentično okolje oziroma predmet otroka nagovarja neposredno in mu nudi pristno čutno doživetje (Thornton, Brunton 2007; Edwards, Gandini, Forman 1998).

»Sodelovanje med umetnino in obiskovalcem ne nastane samo po sebi« (B. Strnad)

V vrtcih vzgojitelj pri delu z otroki uporabljajo najrazličnejše likovne oz. umetnostne vzpodbude. Klasičnim likovnim predlogam, kot so tiskane reprodukcije umetniških del, fotografije in ilustracije v knjigah, slikanicah, revijah in v časopisih, tudi strip, se pridružujejo sodobne oblike vizualnih medijev, npr. virtualne umetnostne zbirke in didaktične igre v medmrežju, film (risanke) ipd. Vzgojiteljem so v pomoč didaktični kompleti (npr. Galerija v vrtcu, v šoli in doma, Tavčar, Schmidt 1995) in didaktični razstavniki (npr. Nevidne strani vidne umetnosti, Tavčar 1991; Vsaka slika ima svojo zgodbo, Tavčar 2003). Da mora vzgojitelj izbirati primerna likovna dela, ki ustrezajo razvojni stopnji otroka in zadostujejo kriteriju kakovosti, ni treba posebej poudarjati. A ker likovni umetniki v nasprotju s književniki, glasbeniki itd. ne ustvarjajo posebej za otroke posamičnih starosti, če pustimo ob strani knjižno ilustracijo, se postavlja vprašanje, katere likovne umetnine izbrati, da jih bodo otroci lahko dojeli, in kako jim jih približati. Posebnih omejitev pri izbiri likovnih del na predšolski stopnji ni, veljajo pa nekatera splošna pravila (Vrlič 2001).

Kriterijev, katera slikarska in kiparska dela izbrati za predšolskega otroka, se je v slovenskem prostoru v osemdesetih letih prejšnjega stoletja prva empirično lotila Narodna galerija v Ljubljani. Izsledki večletnega praktičnega in raziskovalnega dela s starejšo starostno skupino predšolskih otrok v galerijskih zbirkah starejše likovne umetnosti so pokazali, da otroke bolj nagovarjajo povedni motivi (žanr, krščanski in mitološki ikonografski motivi) in portret, nekoliko manj pa krajina ali tihožitje. Zanimive ugotovitve se nanašajo tudi na »odsotne« teme v predšolski umetnostni vzgoji, kot so: krutost, žalost, smrt in na drugi strani ljubezen, erotika, golota – te naj bi bile otrokom nedojemljive oziroma so v določenem smislu za njih celo »prepovedane«. Izbrani primeri nasprotno dokazujejo, da je z ustreznim izborom in predvsem interpretacijo tudi te teme mogoče otrokom predstaviti (Tavčar 1988, 1992, 2007).

Poleg umetnin, motivno vezanih na podobnost s svetom, lahko mlajšim otrokom približamo tudi abstraktna likovna dela. V primerjavi s figuralnimi kompozicijami, kjer otroci prepoznavajo predmete, ljudi in pojave vidnega sveta, abstraktna likovna govorica otroka nagovarja predvsem z likovnimi elementi in njihovimi odnosi. Sodobne likovne umetniške prakse (konceptualna umetnost, instalacije, performansi, krajinska

umetnost, umetnost telesa idr.) so ravno tako v določeni meri primerne za predšolsko umetnostno vzgojo. »Sodobna likovna dela in dejanja lahko otrokom nudijo precej zadovoljstva in zanimanja s svojimi ambienty, z zanimivo in razgibano uporabo materialov, drugačnimi pogledi na predmete, s svojim poigravanjem in z delovanjem na različne čute« (Vrlič 2001: 128). Če smo pri starejši likovni umetnosti suvereno povzemali obstoječe teorije o tem, kateri motivi ustrezajo otrokovemu pojmovnemu svetu, pa smo pri kriterijih primernosti sodobnih likovnih umetniških praks in abstrakcije nekoliko bolj zadržani.

Zavedamo se namreč, da odrasli v sebi nosimo že izoblikovanje sodbe o umetnosti in umetnikih, med katerimi so ne nazadnje tudi mnenja, da umetnosti ne razumemo. Otrok pa vsebinsko sporočilnost umetnin dojema brez predsodkov, doživlja jo spontano in odprto, znotraj njegovega razvijajočega se pojmovnega sveta. Ta odraslemu razkriva marsikdaj nerazumljive in nelogične vsebinske povezave.

Da otrok likovno umetnino doživlja na svoj način in da se njegova interpretacija navadno izmakne percepcijam, ki so lastne odraslim, kaže izbor najpogostejših vprašanj, ki so se otrokom porajala ob ogledovanju umetniških del v britanski umetnostni galeriji Tate (vir: www.tate.org.uk). Vprašanja se nanašajo na likovna dela, ki so nastala v časovnem razponu med 18. in 21. stoletjem, se pravi, da so otroci opazovali dela starejše, moderne in sodobne umetnosti. Dober preizkus kriterijev o smiselnih oziroma nesmiselnih likovnih izrazih, ki jih gojimo odrasli, predstavlja monokromno delo »Brez naslova« francoskega umetnika Yvesa Kleina (2002). Gre za slikarsko platno, katerega ploskev je v celoti prekrita s temno modro barvo in ne prikazuje nobenega figuralnega ali abstraktnega motiva. Logičen odziv odraslega gledalca bi bil mogoče ta, ali je to sploh slika. Razmišljanja otrok pa so šla v drugo smer; niso se spraševali o nesmiselnosti naslikanega in niso podvomili o tem, ali sploh gre za sliko, ampak so opazili druge sestavine likovnega dela: zanimalo jih je, zakaj je vse modro, opazili so, da ni upodobljenih ljudi, zaradi monokromnega temnejšega barvnega izraza pa so sklepali, da slika mogoče prikazuje noč.

Tudi na sliki »Lepi mesar« francoskega avtorja Francisa Picabia (1924–1926), kjer nam slikar prikaže kubistični portret moškega, odrasli opazovalec opazi vrsto elementov, ki niso skladni z njegovo percepcijo realnosti, otrok pa ti očitno niso zmotili. Pričesko moškega namreč zaznamuje vrsto v lase zataknenih glavnikov. Med štirimi vprašanji, ki so jih kustosi dodali tej sliki, tako otroci niso postavili vprašanja »Zakaj ima v glavi zataknjene glavnike?«, čeprav se ravno to vprašanje v mislih odraslega opazovalca mogoče najprej poraja. V tem primeru so otroci predvsem opazili možakovo neurejenost (zastavili so vprašanja »Zakaj je ta mož tako neurejen?« in »Zakaj je videti tako smešen?«), zanimivo pa je, da so očitno opazili tudi glavne značilnosti kubizma, ki pa jih seveda niso mogli razumeti. Zastavili so namreč vprašanje »Zakaj ima dva obraza?«,

s katerim so namignili na element gibanja, ki so ga kubisti predstavili s slikanjem istega predmeta z več zornih kotov na istem platnu.

Izbrani primeri potrjujejo razmišljanje likovnega pedagoga o »neobremenjenem« odnosu, ki ga zahteva likovna umetnost: »Odpri pristop k likovni umetnosti, brez odvečnih želja po racionalnih razlagah in vprašanj o smiselnosti umetniškega početja, moramo gojiti in ohranjati pri otrocih, še preden ga ti za vedno izgubijo« (Vrlič 2001, 128).

Za starejšo in sodobno likovno umetnost pa velja, da ne zadošča otrokom samo omogočiti neposrednega stika z umetniškimi deli, »treba jih je »naučiti« gledati, da bi lahko videli, potrebno jim je znanje, da bi lahko prepoznavali« (Tavčar 1992: 6).

Ali kot pravi muzejska pedagoginja na področju moderne in sodobne umetnosti: »Sodelovanje med umetnino in obiskovalcem ne nastane samo po sebi. Da umetniško delo doživimo in da za nas dobi smisel, moramo do njega prehoditi določeno pot – skozi opazovanja, razmišljanja, iskanja, primerjanja, spraševanja ...« (Strnad 2006: 37). Ker je ta pot subjektivno pogojena, moramo biti pri vseh otrocih, še posebej pa pri najmlajših, dovolj občutljivi za njihove individualne sposobnosti in želje, hkrati pa moramo omogočiti srečanje z umetnostjo, ki bo dovolj problemsko, da bo spodbujalo razvoj (prav tam).

Izsledki raziskav različnih avtorjev o otrokovi zmožnosti zaznavanja, razumevanja in interpretacije umetniških del oz. reprodukcij umetniških del, ki jih povzemata Marjanovič Umek in Fekonja Peklaj (2008, 77), kažejo zanimive ugotovitve. Šele otroci, starejši od deset let, v umetniških delih zaznajo ekspresivnost ter se zavedajo subjektivnosti in estetike, ki je vključena v interpretacijo umetniških del; otroci, stari od štiri do sedem let, se na umetniška dela odzivajo idosinkretično (določena slika jim je všeč, ker je na njej npr. pes in imajo tudi sami psa ali ker je na njej veliko modre barve, ki je všeč tudi njim), otroci, stari od sedem do približno deset let, pa so pri razlagi umetnine osredinjeni predvsem na njen predmetni svet (ljudje, živali, predmeti). Otroci kljub razumevanju, da slika ponazarja svet, med pogledom umetnika oz. avtorja umetnine in svojim pogledom oz. pogledom opazovalca ne razlikujejo (otroci verjamejo, da je bil, če je slika »vesela«, vesel tudi slikar, ko jo je slikal). Otroci, stari približno pet, šest let, razumejo že neliterarno dimenzijo umetnosti oz. vizualne metafore (otrok npr. razume, da je ilustrator želel prikazati veselje, ko je narisal sončen dan ali cvetoče drevo, čeprav ni narisal veselega obraza). Glede prepoznavanja čustev pa je značilno, da mlajši otroci prej prepoznajo preprosta čustva (veselje, žalost, jezo, strah) kot sestavljena čustva (npr. presenečenje, pri katerem mora otrok razumeti, da so bila pričakovanja nekoga izpolnjena), predšolski otroci pa imajo še težave pri

razumevanju opisov situacij, v katerih se zgodijo sestavljena čustva (npr. opis situacije, v kateri se je zgodilo določeno presenečenje).

»Zrela estetska občutljivost v določeni starosti preprosto ne pride na dan; razvija se ob srečevanju z umetniškimi deli« (L. Tavčar)

Lidija Tavčar je pri izoblikovanju likovne oz. umetnostne vzgoje predšolskih otrok v Narodni galeriji za teoretično osnovo vzela italijanski semiološki didaktični model,³ ki se opira na predpostavko, da je umetniško delo (tako kot vsak kulturni pojav) znak oziroma sistem znakov, torej nekaj, kar pripada komunikaciji. Model omogoča razvrščanje in analizo elementov likovnega dela na sintagmatski in paradigmatški ravni. Na prvi, tj. sintagmatski ravni se gledalec približa stičnim, dejansko prisotnim in neposredno zaznavnim elementom likovnega dela (npr. na sliki Sv. Jurij v boju z zmajem Hansa Geigerfelda je element »sv. Jurij« v neposrednem razmerju z elementi »zmaj«, »sulica« in »beli konj«). Na drugi, tj. paradigmatški ravni pa gre za asociacijske povezave, ki nastanejo ob opazovanju več umetnin (npr. povezovanje podobe sv. Jurija na zgodnjebaročni sliki s podobo sv. Jurija v gotskem kipu). Tako izbrani in povezani elementi izbranih likovnih del so osnova za usmerjeno igro v razstavnem prostoru, ki jo muzejski pedagog izvaja s kombinacijo različnih metod in oblik dela (Tavčar 1992).

Razlaga umetniških del mora biti večplastna, upoštevajoč ne le likovne elemente (linije, like ali oblike, barve, tonske vrednosti, fakturo idr.), ampak različne pomenske mreže, ki gledalca angažirajo na psihomotorični, kognitivni in na čustveni ravni (Hickman 2005). Vrednotenje umetniških del zahteva multidisciplinaren pristop, tj. takšen, ki »vključuje različne sodobne medije, likovne igre, eksperimente, glasovne, gibalne in igralske improvizacije« (Tavčar 2007: 33). Dialog z likovno umetnostjo se tako ne dogaja samo prek vida, čeprav je vidna zaznava pomembna in nenadomestljiva. Prek vida otrok vzpostavi prvi stik z likovno umetnino, nadaljnje raziskovanje njene vsebinske in formalne sporočilnosti pa je prepuščeno vzgojiteljevim metodam in načrtnemu oblikovanju multisenzornega okolja.

Metoda prikazovanja umetniškega dela predpostavlja gledalčevo pripravljenost za opazovanje likovne umetnine. »Smisel likovnega vzgajanja ni samo v razvijanju občutljivosti za vizualne informacije, ampak tudi v psihološki pripravljenosti, da jih obiskovalec sprejme« (Tavčar 2001: 26). Z metodo prikazovanja umetniškega dela

³ Gre za semiološki model, ki ga je na podlagi večletnih raziskovanj razvila C. Marrone v Galeriji Borghese v Rimu. Tavčar, L., Semiološki model, Šolsko polje, št. 3–4, 2004, str. 49–63.

otroka prek čuta vida postavimo v območje umetniške izkušnje. Gre za neposredno zaznavo pojmov vidnega sveta; otrok opazi, zazna likovne probleme (barve, oblike, linije, tonske vrednosti, barvni nanos ...) in jih, s tem ko jih besedno izrazi, ozavesti (osvoji). Metoda prikazovanja je najpomembnejša vizualna metoda, saj marsikatere likovne vrednosti, kot so na primer barve, z besedami ne moremo opisati niti jih pretopiti v tipno obliko.

Z besednimi metodami – z opisovanjem, s primerjanjem, sklepanjem, pripovedovanjem, z razgovorom – otroka spodbujamo k izražanju občutkov, doživljanju, spominov in miselnih povezav, ki se mu sprožajo ob opazovanju umetnine. V osnovi gre za ubesedovanje vsebinske (kaj umetnina prikazuje) in formalne sporočilnosti umetnin (likovna tehnika), pri čemer je pomembno, opozarjajo razvojni psihologi, da vzgojitelj otroke spodbuja k razvoju višjim ravnam ubesedovanja (na vprašanje »Kaj vse je na tej sliki?« naj bi otrok ne samo našteval vse, kar vidi, ampak tudi npr. opisal počutja upodobljenec, njihovih medsebojnih odnosov, dogodka povezal in primerjal, sam kaj dodal) (Marjanovič Umek, Fekonja Peklaj 2008). Izkušnje muzejske pedagogike nas učijo, da z govorom in s poslušanjem, ki ga prakticiramo ob aktivnem opazovanju umetnin, otroci razvijajo besednjak in druge komponente govora (Tavčar 2001; Grigg 2002). Z besednimi (in drugimi) metodami je mogoče tudi »opredeliti« abstraktne pojme, vpisane v kulturno dediščino, npr. pojem časa (Tavčar 2007). To pomeni nizanje časovnih dogodkov na ustrezen, za otroke dojemljiv način (dober literarni način predstavlja slikanica Gal v galeriji pesnice Svetlane Makarovič in ilustratorja Kostje Gatnika). Ob povednih motivih lahko otroka spodbujamo k razmišljanju in izražanju tega, kaj se je zgodilo pred upodobljenim dogodkom, kaj se trenutno dogaja in kaj se bo zgodilo pozneje.

Med besedne metode uvrščamo tudi metodo dela z besedilom, npr. branje literarne predloge umetnine. Besedne metode se delno prepletajo s praktičnimi, na primer pri igri vlog in dramatizaciji.

Praktične metode so najrazličnejše in poleg likovnega izražanja (poustvarjanje likovnega dela v različnih tehnikah) vključujejo mimiko, gib, ples, kostumiranje, dramatizacijo, igro vlog. Med praktične metode spoznavanja likovnih umetnin sodijo tudi sestavljanke in različne igre (npr. žrebanje: v večji škatli je veliko barvnih koščkov papirja; otrok vzame iz škatle naključni košček in na sliki poišče enako barvo; iskanje celote na osnovi detajla: sliki, ki jo vzgojitelj preslika na papir, manjkajo deli, otroci ugotavljajo, kaj manjka na sliki, in dorišejo manjkajoči del). Starejša prepričanja o tem, da likovno izražanje ob modelih in drugih likovnih predlogah vodi k stereotipnemu izražanju ter manjši ustvarjalnosti, so v slovenskem prostoru že dvajset let presežena (Tavčar 1988, 1996). Ker so odrasla likovna dela drugačna od otroških, sprožajo pri

otroku novo in drugačno izkušnjo. Kompleksno likovno zgradbo umetniških del otrok ne kopira, ampak jo prevaja v zase ustrezno likovno govorico.

Kombiniranje različnih metod služi predvsem temu, da otrok vzpostavlja dialog z umetnino prek vseh čutov, ne samo vida. Če vzgojitelj pri otroku vzpodbuja v likovno umetnino vpisano večsenzorno zaznavo in mu omogoči izražanje doživetij, ki nastanejo ob stiku z umetnino, z »različnimi jeziki« (z besedo, gibanjem, likovnim ustvarjanjem, igro vlog, s petjem), se bo sporočilnost likovne umetnine otroku nedvomno bolje vtisnila v spomin. Srečanje z likovno umetnostjo, zastavljeno dovolj problemsko in za otrokov razvoj primerno, bo tako postalo »nepozabno«.

Sklep

Izbrani vidiki vključevanja likovne umetnine v umetnostno dejavnost na predšolski stopnji, predstavljeni v tem prispevku, se povezujejo z načeli pedagoškega pristopa Reggio Emilia kot so: večsenzorna zaznava, spodbujanje in omogočanje različnih oblik izražanja, vpetost vrta v kulturno okolje. Ker likovna umetnina ni samo likovni, ampak, širše, kulturni pojav, moremo funkcijo kakovostnega umetniškega dela v predšolski vzgoji razumeti predvsem v luči povezovanja ali dopolnjevanja različnih dejavnosti oziroma področij. Likovne umetnine je mogoče prepletati z dramo, glasbo, plesom oz. gibanjem, z jezikom, družbo, naravo, matematiko in seveda z likovnim izražanjem. Primarni namen tega ni, da bi otrok izvedel več o umetnosti, ampak da bi ga umetnost spodbudila h komunikaciji, razmišljanju o sebi in drugih, k vzpostavljanju (pozitivnih) socialnih interakcij.

Pri opredeljevanju vsebinske in formalne ustreznosti ter metod vrednotenja oziroma interpretacije likovnih umetnin oziroma reprodukcij likovnih umetnin smo se oprli predvsem na spoznanja komunikativne pedagogike umetnostnih muzejev. Z ustreznimi metodami (in oblikami) dela lahko predšolskemu otroku približamo dela tako starejše kot sodobne umetnosti, figuralike in abstrakcije, izbor pa prilagajamo razvojni stopnji otroka, njegovi zmožnosti zaznavanja, razumevanja in interpretacije odraslih umetniških del. Vizualne, besedne in praktične metode vrednotenja likovnih umetnin, ki smo jih osvetlili v prispevku, se lahko med seboj povezujejo ali dopolnjujejo ali pa delujejo posamezno. Zanimivo teoretično osnovo za izoblikovanje umetniške oziroma kulturne izkušnje na podlagi likovnih umetnin v vrtcu ali v avtentičnih kulturnih okoljih, ki jih likovne umetnine sooblikujejo (muzejih, galerijah, razstaviščih, krajinskih in urbanih okoljih), predstavlja semiološki model.

Izoblikovane sodbe o likovni umetnosti in umetnikih, ki jih v sebi nosimo odrasli, ne smejo biti vodilo pri »prevajanju« odrasle likovne govorice najmlajšim. Upoštevajmo

otrokovo radovednost in neobremenjeno dojetje sveta, učenje pa povezujemo z otrokovimi življenjskimi situacijami in zanj zanimivimi problemi. Razvojno naravnano srečanje z likovno umetnostjo v predšolski dobi, ki temelji na dejavnem vključevanju otroka na spoznavni in izrazni ravni, je popotnica, ki je v zrelih letih ni mogoče nadoknaditi.

Literatura in viri

1. Edwards, C., Gandini, L., Forman, G. (ur.) (1998). *The Hundred Languages of Children: The Reggio Emilia Approach – Advanced Reflections*. Ablex Publishing, Westport, Connecticut in London.
2. Grigg, C. (ur.) (2002). *Visual Paths to Literacy: A Handbook for Gallery Educators and Teachers*, Headland, London.
3. Hickman, R. (2005). *Why we make art and why it is taught*, Intellect Books, Bristol.
4. Kinney, L., Wharton, P. (2008). *An Encounter with Reggio Emilia: children's learning made visible*. Routledge, London in New York.
5. Marjanovič Umek, L. (ur.) (2001). *Priročnik h Kurikulu za vrtce*. Obzorja, Ljubljana.
6. Marjanovič Umek, L., Fekonja Peklaj, U. (2008). *Sodoben vrtec: možnosti za otrokov razvoj in zgodnje učenje*, Znanstvenoraziskovalni inštitut Filozofske fakultete, Ljubljana.
7. Rinaldi, C. (2006). In *Dialogue with Reggio Emilia: listening, researching and learning*. Routledge, London in New York.
8. Strnad, B. (2006). *Kako pravilno narisati zajčka?* V: *Dialogi*, 10, 33–47.
9. Tate Gallery, www.tate.org.uk (dostop 13. 3. 2009)
10. Tavčar, L. (1988). *Stari mojstri na otroških risbah: didaktična razstava*. Narodna galerija, Ljubljana.
11. Tavčar, L. (1992). *Metamorfoze*. Narodna galerija, Ljubljana.
12. Tavčar L. (1996). *Likovna vzgoja tako ali drugače: vrtec v galeriji, galerija v vrtcu*. V: *Vrtci za današnji čas* (ur. Bahovec, E., Kodelja, Z.). Center za kulturološke raziskave pri Pedagoškem inštitutu in Društvo za kulturološke raziskave, Ljubljana.
13. Tavčar, L. (2001). *Otroci, mladostniki in odrasli v galeriji: priročnik za kustose pedagoge, učitelje, vzgojitelje in starše*. Narodna galerija, Ljubljana.
14. Tavčar, L. (2007). *Kulturna dediščina v otroških očeh*. V: *Kulturna dediščina v kurikulumu vrtca*, Skupnost vrtcev Slovenije, Portorož.
15. Tavčar, L., Schmidt M. (1995). *Galerija v vrtcu, v šoli in doma*. Narodna galerija, Ljubljana.
16. Thornton, L., Brunton, P. (2007). *Bringing the Reggio Approach to your Early Years Practice*. A David Fulton Book. Routledge, London, NY.
17. Vecchi, V. (1998). *The Role of the Atelierista: An Interview with Lella Gandini*. V: *The Hundred Languages of Children: The Reggio Emilia Approach – Advanced Reflections*. Ablex Publishing, Westport, Connecticut in London, 139–147.
18. Vrlič, T. (2001). *Likovno-ustvarjalni razvoj otrok v predšolskem obdobju*. Debora, Ljubljana.
19. *Kurikulum za vrtce* (1999). Ljubljana, Ministrstvo za šolstvo in šport.

RAZNOLIKOST IN SUBJEKTIVNOST IZRAŽANJA – POROK LIKOVNE PREPRIČLJIVOSTI IN IZVIRNOSTI

DIVERSITY AND SUBJECTIVITY OF EXPRESSION – A GUARANTOR OF ARTISTIC PERSUASIVENESS AND ORIGINALITY

POVZETEK

V prvem delu prispevka predstavljamo pedagoški pristop Reggio Emilia z vidika razvijanja sposobnosti opazovanja. Otroku naj bi bilo omogočeno čim bolj celostno zaznavanje, ob čemer bo lahko uspešno razvijal in uporabljal tudi tista čutila, ki sicer ostajajo nekoliko zapostavljena (tip, okus, vonj). V okviru likovnega izražanja imajo namreč zaznave svoje specifične izrazne možnosti in otroku nudijo zanimive likovne interpretacije, kar pedagoški pristop Reggio Emilia s pridom uporablja pri svojem delu z otroki v njihovih »raziskovalnih projektih«. V drugem delu se posvečamo omogočanju in spodbujanju različnih oblik izražanja, ki jih je kot t. i. sto jezikov poudaril Loris Malaguzzi. Temeljno vodilo pedagoškega pristopa Reggio Emilia je upoštevanje otroka kot aktivnega sooblikovalca v ustvarjalnem procesu. Otrok s tem dobi možnost, da skozi različne dejavnosti na različne načine izrazi lasten odnos do sebe, svoje socialne okolice, do prostora in časa, v katerem živi. S tem mu je omogočeno ohranjanje in razvijanje lastnih ustvarjalnih potencialov, glede na poudarjeno vlogo dela v manjših skupinah pa se sočasno razvija tudi otrokova sposobnost sodelovanja, komuniciranja, prilagajanja in občutek pripadnosti določeni sredini.

KLJUČNE BESEDE: čutila, zaznavanje, ozaveščanje zaznav, likovno izražanje, raznolikost, subjektivnost, ustvarjalnost

ABSTRACT

In the first part of the article the Reggio Emilia pedagogical approach is presented from the viewpoint of developing the observation ability. The child should be provided with the possibility of as comprehensive perception as possible, with a view to successfully

develop and use also those senses that are otherwise neglected to a certain extent (touch, taste, smell). Within the artistic expression the perceptions offer a variety of specific expressive possibilities allowing for interesting artistic interpretations of the child, the characteristic, which is beneficially used by the Reggio Emilia pedagogical approach at work with children, in their »investigating projects«. The second part is dedicated to enabling and fostering various forms of expression, that were described by Loris Malaguzzi as the so called hundred languages. The basic motto of the Reggio Emilia pedagogical approach is considering a child as an active co-author of the creative process. Thus, the child is provided with the possibility to express through various activities own attitude towards himself, his social environment, space and time in which he lives. In this way he can preserve and develop his own creative potentials; as regards the emphasized role of work in small groups the child's capability to cooperate, communicate, adjust and his sense of belonging to a certain environment are developed at the same time.

KEY WORDS: senses, perception, perceptive awareness, artistic expression, diversity, subjectivity, creativity

Čuti in čutne zaznave v predšolskem obdobju

Glede na dajanje prednosti zaznavam pred predstavami, ki jo je kot eno temeljnih značilnosti mišljenja v predšolskem obdobju poudaril že Piaget (Vrlič 2001: 22), pomembno vlogo igrajo čutila, ki jim posebno pozornost namenja tudi pedagoški pristop Reggio Emilia (Thornton, Brunton 2007: 7). Pozornost je namenjena zlasti razvijanju sposobnosti opazovanja, pri čemer naj bi otrok uporabil in razvijal vsa čutila, tudi tista, ki običajno ostajajo nekoliko zapostavljena (tip, okus, vonj). Prav zaradi želje po celostnem in doživetem zaznavanju si v pedagoškem pristopu Reggio Emilia prizadevajo s pogoji, z organiziranjem dela in tudi vsebinami, da bi otroku omogočili veččutno zaznavanje vsake izkušnje. Otrokom je tako omogočeno celostno opazovanje, doživljanje in spoznavanje sveta, ki jih obdaja (predmetov, pojavov in bitij v naravi, socialnih življenjskih situacij). Svoj odnos do opaženih in doživetih stvari otroci interpretirajo skozi dosežke, ki so na prvi pogled sicer močno vezani na področja umetniškega izražanja (zlasti likovnega), vendar pa se skozi njih zrcalijo vsebine, tesno povezane tudi z drugimi spoznavnimi področji. To je tudi vzrok, da se v pedagoškem pristopu Reggio Emilia dosledno izogibajo opredelitvi, da gre za »umetniški vrtec«, saj njihov namen nikakor ni vezan na razvijanje samo umetniških sposobnosti otrok

(Rabitti 1994: 51). Vtis predhodno omenjene »umetniškosti« je posledica dejstva, da ima večina otroških dosežkov dejansko določene karakteristike likovnega dela, a so vedno posledica različnih (čustvenih in miselnih) procesov, ki pa nikoli niso samo likovni.

V predšolskem obdobju dosežejo otroci velik napredek na vseh področjih zaznavanja, opazovanja in spoznavanja, kar je povezano tudi z vedno večjim številom različnih praktičnih izkušenj s predmeti in pojavi v okolju, v katerem prebivajo. Stik z različnimi predmeti se hitreje vzpostavlja predvsem od tistega trenutka naprej, ko se začne otrok aktivno gibati po prostoru, ob čemer postaja tudi vedno bolj sposoben obvladovati lastno telo ter tudi prostor in predmete v njem. Predstave o predmetih, ki jih otroci v tem obdobju imajo, so sicer preproste in enostranske, saj se v njih odražajo le posamezne lastnosti oz. značilnosti predmeta; otroci bodo šele s časom spoznali, da imajo različni predmeti različne lastnosti in da ima posamezni predmet lahko tudi več lastnosti (Djačenko, Lavrenti 1998: 55). Zato, da se bodo lahko razvile tudi zapletenejše oblike dela s predmeti, bodo morali z različnim primerjanjem lastnosti različnih predmetov med seboj spoznavati njihove značilnosti in na osnovi praktičnega manipuliranja z njimi ugotavljati tudi njihove uporabne možnosti.

Vendar pa ima lahko prav ne celostnost oziroma razdrobljenost otrokovega znanja oz. poznavanja, ki se pojavlja zaradi pomanjkanja izkušenj in katera je vzrok za nižjo stopnjo spoznavne vrednosti, v okviru področja (likovnega) izražanja, tudi izrazito pozitiven učinek. Prav zato otrokovo dožemanje sveta namreč še ni (pre)močno vpeto v izkustvene sheme, kar otroku omogoča neobičajno, nenavadno in izrazito subjektivno interpretiranje predmetov in pojavov, saj se še ne oklepa shematiziranih, privzetih in priučenih likovnih upodobitev (Vrlič 2001: 35). Vse to pa mu daje možnost, da vidi stvari »na novo«, drugače, kot jih vidimo odrasli, in »odkriva« tudi povezave med stvarmi, ki se odraslemu človeku zdijo nepovezljive in so pogosto v naši, odrasli logiki nelogične, imajo pa neko smiselno povezavo z resničnostjo, kot jo dožema otrok, in so obenem ali pa prav zaradi tega še simpatično sveže.

In želja pokazati to neobremenjeno svežino otrokovega razmišljanja in funkcioniranja je tudi ena ključnih značilnosti pedagoškega pristopa Reggio Emilia.

Razvoj in uporaba čutil v okviru likovnega izražanja

Odraslemu človeku daje dostop do največjega števila informacij širokega spektra predvsem vid; z njim zaznavamo vizualne značilnosti predmetov, delno tudi njihove lastnosti, njihovo mobilnost ter presojamo uporabnost in estetsko vrednost. Vid za večino ljudi velja za enega najbolj zanesljivih čutov. Vendar pa se je treba zavedati, da smo prav zaradi zelo vizualno usmerjenega pridobivanja informacij pogosto prikrajšani

za vrsto drugih občutkov in posledično podatkov, ki jih preprosto prezremo, saj se nam ne zdijo dovolj pomembni ali pa jih dojemamo kot ne dovolj relevantne, da bi se bolj posvetili njihovemu pridobivanju oz. ozaveščanju. Otrokov svet je s tega vidika bistveno bogatejši oz. pestrejši, njegove zaznave pa precej bolj celostne – vsak predmet si želi prijeti, ga okusiti, ga povohati, ob sočasnem preizkušanju tudi drugih možnosti manipuliranja z njim, kar mu pomaga pri pridobivanju podatkov o posameznem predmetu in spoznavanju okolja. Pedagoški pristop Reggio Emilia posebej poudarja načrtno oblikovanje multisenzornega okolja, v katerem se otrok nahaja oz. prebiva. Leto mu namreč nudi boljše pogoje za celostni razvoj čutnega zaznavanja, pripomore pa tudi k boljšemu zavedanju, ohranjanju in uporabi pridobljenih informacij.

Vidno zaznavanje

Vid, ki je za spoznavanje okolja, v katerem prebivamo, izredno pomemben čut, nam omogoča, da z očesom ne le ločimo svetlobo od teme, ampak zaznavamo tudi barvo, obliko, velikost, globino in oddaljenost predmeta pa tudi njegovo gibanje oz. premikanje, presojamo njegovo estetsko vrednost in na podlagi izkušenj celo njegovo uporabnost. Prag občutljivosti za vidne dražljaje je pri otroku sicer nekoliko višji kot pri odraslem (Pečjak 1975: 34), vendar pa vidna zaznava pri majhnem otroku tudi še ni dominantna – njena vodilnost se bo razvila šele v poznejših obdobjih.

Pri razvoju različnih značilnosti vidnega zaznavanja so v okviru likovnega izražanja pomembnejše naslednje zaznavne kategorije:

- *ločevanje oblike in ozadja* se bo v okviru likovnega izražanja začelo kazati v času, ko bo otrok zavestno izoblikoval prvo sklenjeno obliko (krompirjast krog);
- *opažanje drobnih elementov*, ki se začne razvijati že zelo zgodaj – otrok opaža, prijema in pobira vedno manjše predmete; svoje opažanje drobnih predmetov in drugih podrobnosti pa bo začel malček likovno udejanjati šele med 3. in 4. letom, ko se bodo začele v izpostavljenem krožnem znaku pojavljati oči, usta itd.; od takrat naprej pa bo njihova likovna pojavnost vedno pogostejša in detajlnejša;
- *zaznavanje barv* je sicer opazno že v zelo zgodnji dobi, postopno pa se razvija vedno bolj jasno razločevanje barv; zanimivo je, da barve pri začetnem likovnem izražanju ne igrajo nobene vloge (otrok ustvarja z risalom, ki mu pride pod roke, pomembna je le dejavnost, ki odraža vidno sled); vloga barv se bo začela krepite šele po 4. letu starosti, v likovni stopnji oblikovanja sestavljenih simbolov, ko bodo barve začele dobivati večji pomen, in pozneje, ko bodo postopoma začele »dopolnjevati« shemo za posamezni predmet (ok. 5. leta bo namreč sonce postalo rumeno, strehe rdeče, dimniki črni, oblaki modri ...);
- *občutek za kontrast* se pri otroku razvije v prvem letu starosti, njegova likovna realizacija pa se začne izraziteje kazati po 4. letu, ko začne otrok spontano iskati

predvsem svetlostni kontrast (svetla črta na temni podlagi in nasprotno), nekoliko pozneje se razvijejo tudi nekatere druge oblike kontrastov, npr. količinski, toplo-hladni idr. (Vrlič 2001);

Pomen vizualnega zaznavanja, ki ga zagovarja pedagoški pristop Reggio Emilia, je razviden predvsem v tesnem povezovanju z drugimi čutnimi zaznavami (Thornton, Brunton 2007: 48). Kadar pa gre vendarle pretežno za neposredno vizualno zaznavanje posameznega problema, pa je le-to otrokom omogočeno na zelo različne, tudi manj običajne načine (s povečevalnim steklom, z mikroskopom, osvetljevanjem, s projiciranjem ...). Vse to na opazovanih objektih omogoča uvideti tudi podrobnosti oz. posebnosti, ki bi jih otroci sicer prezrli, so pa pomembne za njihovo spoznavanje in razumevanje predmetov in imajo pozitiven vpliv tudi na njihovo likovno odzivanje oz. interpretacijo (film *Anywhere Else* 2003).

Tipno zaznavanje

Tip je sicer omejen na neposreden telesni dotik, kar pomeni, da se podatki, pridobljeni na njegovi osnovi, nanašajo predvsem na obliko, velikost, kakovost, težo in na površino, tj. teksturo objekta. Koliko pomembnih informacij je vezanih na tip, dokazuje predvsem sposobnost slepih ljudi, ki lahko pretežno s tipanjem dobijo sorazmerno zanesljive informacije o predmetih in prostoru. Tudi otrokom predstavlja tip enega pomembnejših čutov, saj je ključno za njihovo celostno doživljanje in spoznavanje prav dejstvo, da lahko posamezni predmet primejo, ga stisnejo, pogladijo, razdrejo itd. (odvisno od značilnosti in lastnosti posameznega objekta). Diferencirane tipne zaznave je mogoče pri večini likovnih področij zelo ustrezno likovno (vizualno) upodobiti, pri nekaterih pa so tudi fizično prisotne, tj. zaradi teksturno raznovrstnih materialov oz. tehničnih manipulacij, ki jih uporabljamo za ustvarjanje (npr. razbrzdana površina kipa, reliefnost, hrapavost slike ...). Zaznavanje posameznih tipnih značilnosti otrokom pogosto daje tudi inspiracijo za likovno interpretacijo občutenega.

Vloga vzgojitelja, ki jo poudarja pedagoški pristop Reggio Emilia pri zaznavanju tekstur, je, da otroku različne zaznave omogoči, približa in mu jih z zastavljanjem vprašanj ozavešča. Zato pedagoški pristop Reggio Emilia poudarja, da igrajo texture pomembno vlogo tudi v prostoru, kjer otroci prebivajo oz. se nahajajo. Otrok se tako prek različnih materialov spontano seznanja z različnimi taktilnimi značilnostmi predmetov, spoznava pa tudi druge lastnosti, npr. kakšnega vonja so in kakšen zvok oddajajo, kako jih je mogoče uporabljati in kako ne (Thornton, Brunton 2007: 49).

Slušno zaznavanje

Sluh omogoča zaznavanje zvoka (glasov, govora, glasbe idr.), ki človeka opremljajo z oddaljenejšimi informacijami iz okolice, daje pa mu tudi sposobnost, da se nanje besedno (ali kako drugače) odziva. Prag otrokovega slušnega zaznavanja naj bi bil v začetku sicer sorazmerno visok (Pečjak 1975: 34), a postaja sčasoma vedno bolj pretanjen. Sluh predstavlja čut, ki omogoča odlične možnosti artikuliranja, oblikovanja in prenašanja sporočil, o čemer govorita govor in glasba. Ti obliki imata v primerjavi z likovnim izražanjem tudi bistveno večjo nevezanost na pojavni svet in so njune izrazne variacije precej bolj svobodne (Butina 2000: 6).

Zvok kot slušni dražljaj predstavlja tudi enega izmed zelo uporabnih stimulatorjev za likovno interpretacijo, ki ji otroci pogosto sami poiščejo tudi novo izrazno obliko (npr. otrok lastno pesmico prenese v simbolični notni zapis ali z igro barvnih ploskev ponazori določeno glasbo). Vendar pa likovna interpretacija zvočne inspiracije daleč presega samo likovno ponazoritev glasbene predloge oz. možnosti likovnega izražanja, osnovanega na vizualizaciji določene glasbene izkušnje. Likovna interpretacija je pri otrocih namreč pogosto inspirirana tudi z zaznavanjem drugih, zvočno aktivnih dražljajev. Omenjene zaznave v otrocih pogosto vzbujajo zanimanje in jih znajo pretvoriti v zelo doživeto likovno formo, kar je pogosta praksa tudi v pedagoškem pristopu Reggio Emilia (Thornton, Brunton 2007: 49).

Okus in voh

Kot smo že omenili, ima vid v prvih mesecih življenja podrejeno vlogo, saj so glavni zaznavni vir in prevodnik informacij zlasti usta. Kljub tej v začetku primarni vlogi, ki jo ima okus, pa s časom postaja vedno bolj namenjen le zaznavanju nekaterih značilnosti hrane, ves čas pa ostaja v tesni povezavi predvsem z vohom.

Okus in voh sta po mnenju likovnih teoretikov sicer čuta z bogatimi zaznavami, ki pa naj človeku ne bi dajala izrazitejših možnosti za izražanje kompleksnejših čustev in misli (Butina 2000: 6). Kljub temu pa mlajši otroci ob ustreznem vodenju nimajo posebnih težav pri likovnem izražanju tudi »nepredmetnih« značilnosti – brez večjih zadržkov z linijo in barvo izrazijo različne zaznave vonja in okusa. Poleg tega je tudi tesno povezavo med vohom in spominom mogoče uspešno uporabiti v okviru likovnega izražanja. Pozneje začne otrok večino svojih zaznav vonja in okusa vezati na posamezne predmete in tudi to je pri likovni interpretaciji mogoče uporabiti.

Pri zaznavanju vonjev je pedagoški pristop Reggio Emilia osredinjen zlasti na ozaveščanje otrokovega zaznavanja, tj. z izpostavljanjem predmetov, ki imajo izrazit naraven ali umeten vonj. Zaznave vonja je mogoče poudarjati tudi pri dejavnostih zunaj,

npr. na prehodu, ozaveščanje vonjev pa se v pedagoškem pristopu Reggio Emilia vedno povezuje tudi z drugimi čutili (Thornton, Brunton 2007: 49).

Ozaveščanje čutnih zaznav

Po prevladujočih teorijah zaznavanja proces organiziranja čutnih podatkov ne predstavlja pasivne refleksije ali spontanega asociiranja, ampak se razvija s človekovo (z otrokovo) aktivnostjo in pod njenim vplivom (Pečjak 1975: 70). Zveze med dražljaji mora otrok odkriti, vključiti v spomin, se odzvati nanje in tako pridobiti nove podatke o odnosih med njimi. Čeprav se čutne danosti pri otroku pojavijo spontano, pa na njihovo izboljšanje oz. izostritev pozitivno vpliva zlasti otrokova aktivnost, ki pripomore k učinkovitejši zaznavi pojavov in predmetov v okolju. Pomembno vlogo pri tem imata zlasti otrokova igra in posnemanje odraslih. Pri tem pa se je treba zavedati, da se senzorni svet odraslega kvalitativno razlikuje od otrokovega; nekaj, kar je za odraslega del običajne zaznave in komaj opazi, je za otroka posebna realnost, na katero se tudi neposredno odziva (npr. lovljenje senc in svetlobe na steni). Značilnost otrokovega zaznavanja je, da jih takrat, kadar so vzorci dražljajev zelo zapleteni, otrok ne more organizirati v celoto, zato njegove zaznave razpadejo na posamezne dele ali pa ostanejo na preprostejši ravni.

Vloga vzgojiteljev, kakršno zagovarja pedagoški pristop Reggio Emilia pri ozaveščanju čutnih zaznav, je, da zna otrokom ponuditi priložnost, da pridejo v stik z najrazličnejšimi predmeti/pojavi in jih spoznajo čim bolj celostno:

- jih vidijo, si jih ogledujejo in opazujejo njihove značilnosti, posebnosti in funkcioniranje;
- jih slišijo, iz njih skušajo izvabiti zvok, se o njih pogovarjajo, o njih poslušajo;
- sami preizkusijo različne možnosti tipne zaznave (ki so odvisne od značilnosti in narave predmeta/pojava) in/ali pustijo, da se oni dotaknejo njih;
- jih povohajo in okusijo.

Vzgojitelj otrokom te izkušnje ne le omogoči, ampak jih skozi njih tudi na zabaven in nevsiljiv način vodi, jim jih približa in ozavešča z zastavljanjem vprašanj, s skupnim analiziranjem, z različnimi načini opazovanja in manipuliranja. Pri tem pa je pozoren na odzivanje otrok, zaupa njihovi presoji in spoštuje njihova mnenja ter se na podlagi tega odloča o nadaljnjih korakih (kaj in kako jim še ponuditi, kako organizirati delo, kako njihove vtise, spoznanja in ideje spraviti v »raziskovalni projekt« ...). Pogovor, ki se ob posamezni aktivnosti odvija, mora dajati otroku popolno zaupanje vase, vzgojitelj pa lahko skupaj z njim dejavnost analizira in mu daje iztočnice (ne navodil) za nadaljevanje, pri čemer se dosledno izogiba korigiranju otrokove interpretacije zaznav.

Ozaveščanje čutnih zaznav v zunanjem okolju

Ozaveščanje zaznav (vonjev, zvokov, oblik, barv, svetlob, kontrastov) je priporočljivo spodbujati z različnimi dejavnostmi tudi v zunanjščini vrta. Le-ta naj bi predstavljala razgibano oblikovan prostor, opremljen z večfunkcionalnimi igrali in različnim rastlinjem.

Pri pedagoškem pristopu Reggio Emilia priporočajo takšno oblikovanje zunanjega prostora, ki otrokom omogoča, da lahko med igro opazijo različne naravne pojave (npr. s spontanim dotikanjem rastlin aktivirajo njihove vonje, opazujejo igro svetlobe in senc ipd.). Različni vetrni mobilni, ki oddajajo vrsto različnih zvokov, odvisnih od materiala, iz katerega so izdelani (les, kovina, školjke, plastika), spodbujajo otroke, da pozorneje zaznavajo zvoke v svojem okolju. Poleg naštetega je otrokom v zunanjem okolju omogočeno pristnejše vidno in tipno zaznavanje, opazovanje in spoznavanje določenih predmetov, pojavov in živih bitij v njihovem naravnem okolju (Thornton, Brunton 2007: 49). Vse to je mogoče združiti ne le z neposrednim manipuliranjem z naštetimi objekti, ampak tudi z neposrednim likovnim prakticiranjem (likovno ustvarjanje v naravi), kar je otrokom še posebno privlačno ima za otroke še posebno privlačnost. Posamezne (likovne) aktivnosti, ki se sicer pretežno odvijajo v notranjih prostorih, je mogoče prenesti v zunanje prostore, kjer so otroci izpostavljeni drugačnim okoliščinam (drugačna svetloba, izrazitejša sence, veter, drugačen način slikanja (ob slikarskem stojalu ...)), ki vplivajo na nove izkušnje. Poleg tega je vsako ustvarjalno dejavnost zunaj mogoče kombinirati in popestriti tudi z materiali, ki jih otroci poiščejo kar neposredno v naravi. V zunanjem prostoru nastala dela lahko tam tudi ostanejo, postavljena v zanimiv razstavnici prostor v naravi (»forma viva«), ki jo popestrijo oz. dopolnjujejo zunanji učinki (plapolanje v vetru, zibanje, zvončkljanje).

Notranji prostori, namenjeni izraznim dejavnostim

Notranji prostori v vrtcu Reggio Emilia so specifični, saj gre za velik prostor, razdeljen na vrsto manjših koticov (tudi zunanji prostor je oblikovan na podoben način), kamor se lahko otroci umaknejo in si organizirajo samostojno dejavnost. Kljub temu pa ti prostori niso enofunkcionalni (posamezni prostor lahko predstavlja igralni, knjižni, spalni kotic ...). Igralni prostori so svetli in zračni, opremljeni z ogledali (ki otrokom omogočajo opazovanje in spoznavanje lastnega telesa), različnimi teksturami (ki jim omogočajo zaznavanje, opazovanje in spoznavanje različnih materialov, njihovih značilnosti in možnosti uporabe) in z rastlinami, zelenjem.

Prostor za likovno izražanje je prisoten v vsaki igralnici in predstavlja likovno spodbudno okolje, tj. okolje, kjer so otrokom na voljo različni materiali, orodja in pripomočki, ki jih uporabljajo po želji samostojno ali ob pomoči vzgojitelja, ateljerista.

Večina vrtcev Reggio Emilia ima tudi ločen večnamenski prostor, tj. atelje, namenjen različnim, raziskovalno-eksperimentalnim dejavnostim. Le-ta je opremljen z nastajajočimi otroškimi likovnimi izdelki, različnimi tehničnimi pripomočki in z napravami, ki vzbujajo zanimanje in nudijo otrokom možnosti praktičnega manipuliranja. Ateljeji so pogosto opremljeni tudi z različnimi tehničnimi pomagali, ki otrokom omogočajo neomejene možnosti raziskovanja. V prostorih vrtca niso zaželeni primeri izumetničenih likovnih podob in dvomljivih likovnih »pomagal«, ampak samo umetniške reprodukcije (in originali) nesporne umetniške vrednosti. Le-te so lahko v prostoru tudi samo začasno, npr. izpostavljeni s posebnim namenom – so neposredno ali posredno vezani na trenutni »raziskovalni« projekt.

V pedagoškem pristopu Reggio Emilia poudarjajo, da je dosežek otrokovega zaznavanja določena ustvarjalna dejavnost, s katero otrok izkazuje svoj subjektiven odnos do razumevanja okolice. Glede na neizčrpen vir različnih inspiracij in izraznih interpretacij, ki jih omogočajo zaznave, jih je v vrtcu vsekakor treba izkoristiti, saj se sočasno z otrokovo (likovno) interpretacijo razvija tudi njegov odnos do stvari, živih bitij, objektov in do pojavov. Organizacija, pogoji in vsebina vzgojnega dela v vrtcih Reggio Emilia so oblikovani tako, da omogočajo uspešno povezavo čutnih vtisov z emocionalnim in intelektualnim razvojem otrok.

Prednost subjektivnosti in raznolikosti

Ena izmed temeljnih značilnost predšolskega obdobja je intenzivno vsrkavanje različnih podatkov iz okolice. Otroci tako tudi v vrtec prinašajo vrsto različnih informacij, asociativni preskoki in nenavadne povezave med njimi pa so pogosto tako zelo prožni, da jim je včasih skoraj nemogoče slediti. Kljub temu pa ima vsako otrokovo vprašanje, ugotovitev ali njegov odziv nekje svoje izhodišče in (otroku) logično povezavo. Otrok namreč »odkriva« tudi povezave med stvarmi, ki se odraslemu človeku zdijo nepovezljive in nelogične, otroku pa so povsem jasne in nedvomne. In prav zato se njihove ideje odraslim zdijo tako presenetljive, prepričljive, sveže in svojstvene. Otrok k svoji (likovni) interpretaciji pristopa spontano, pristno, neobremenjeno – preprosto uvidi, odkrije in svoje odkritje (likovno) izrazi, kar predstavlja tako imenovano »likovno ustvarjalnost prvič videnega« (Grgurić, Jakubin 1996: 80).

Malaguzzijevih »100 jezikov otroškega izražanja«¹ (Thornton, Brunton 2007: 24) ponazarja temeljno izhodišče razumevanja otrokovega odzivanja na spoznavanje sveta

¹ Vsak otrok se rodi s stotimi jeziki, vendar mu pogosto ostane samo en sam, ker preostalim 99 odrasli ne znamo prisluhniti in jih zato tudi ne razvijamo, ne spodbujamo oziroma jih včasih celo zaviramo.

okrog sebe. Na osnovi tega izhodišča skuša pedagoški pristop Reggio Emilia predvsem poudariti dejstvo, da je otrokom treba ponuditi različne izzive in jim s tem dati možnost, da se nanje tudi odzovejo na različne, sebi najbolj lastne načine. Pedagoški pristop Reggio Emilia zato konstantno spodbuja raznovrstne oblike izražanja, s čimer vsakemu otroku omogoča, da lahko v sebi lastnem jeziku izrazi odnos do sebe, drugih, narave, prostora in časa, v katerem se nahaja.

K vzpostavljanju ustvarjalnosti naklonjenega vzdušja lahko v vrtcih veliko pripomore tudi heterogenost skupine, še zlasti kadar ima vsak otrok možnost prispevati lastno zamisel, ki si jo vzgojitelji prizadevajo slišati, jo jemati resno in ji, če je le mogoče, najti določeno funkcionalno nadgradnjo, to pomeni jo umestiti oz. vplesti v specifičen »raziskovalni projekt«. Raznolikost idej, ki se porajajo v vsaki raznoliki heterogeni skupini, predstavlja eno ključnih komponent, ki omogoča isto problemsko izhodišče realizirati skozi različne interpretacije (vsak otrok prispeva svoj pogled na izhodiščni problem), obenem pa daje tudi posameznemu otroku možnost, da se odzove na različne načine. Projekti, ki se odvijajo v vrtcih Reggio Emilia, skoraj vedno potekajo v manjših skupinah, v katere se vključujejo otroci glede na lasten interes (Rabbiti 1994: 54).

Ustvarjalnost v okviru pedagoškega pristopa Reggio Emilia

Ustvarjalnost predstavlja jedro vseh spoznavnih dejavnosti otrok v pedagoškem pristopu Reggio Emilia in pri tem nikakor ni vezana samo na posamezna »umetniška« področja. Vidijo jo namreč kot način razmišljanja, spoznavanja, odločanja, ki naj bi bilo prisotno na vsakem področju otrokovega delovanja, in to v katerem koli vidiku spoznavnega procesa. Zagotavljati skušajo okolje, kjer imajo otroci vse možnosti, da prepleteno povezujejo znanja z različnih področij in tako prihajajo do novih, nenavadnih zamisli in novih spoznanj (Thornton, Brunton 2007: 25). Pri tem poudarjajo, da sta spodbudno okolje in dobro načrtovanje procesa ključna pogoja za učenje, pri katerem otroci raziskujejo in eksperimentirajo, načrtujejo in se samostojno odločajo, kar jim zagotavlja uspeh pri učenju, razvijanju in pri napredovanju (Thornton, Brunton 2007: 26).

Ko govorimo o otrokovi ustvarjalnosti, se moramo seveda zavedati, da je pri njegovem (likovnem) izražanju v prvi vrsti pomemben predvsem ustvarjalen proces – bistveno bolj od končnega (likovnega) izdelka. Ustvarjalen izid se bo zgodil sam po sebi, če bo tudi sam proces zastavljen in voden ustvarjalno. Zato, da si bomo lažje ustvarili sliko o tem, na kakšen način si pedagoški pristop Reggio Emilia prizadeva razvijati ustvarjalno mišljenje otrok, se v nadaljevanju posvečamo nekaterim temeljnim značilnostim, ki jih poudarjajo kot ključne (povzeto po Thornton, Brunton 2007: 24). Razvoj otrokove ustvarjalnosti v vrtcih Reggio Emilia spodbujajo z zagotavljanjem:

- a) različnih nestrukturiranih virov, s katerimi ima otrok možnost tudi praktično manipulirati in razvijati različne spretnosti;
- b) raznolikosti oz. pestrosti izkušenj;
- c) časa za razvijanje idej in svobode pri reševanju problemov;
- d) sodelovanja z ustvarjalnimi odraslimi.

Nestrukturirani viri, praktična manipulacija in spretnosti

V vrtcih Reggio Emilia je zelo malo enofunkcionalnih igrač (tj. igrač, ki otroku nudijo samo en način uporabe), so pa igralni prostori bogato založeni z najrazličnejšimi uporabnimi materiali, ki otroke spodbujajo k raziskovanju, eksperimentiranju in k domiselni uporabi, obenem pa jim omogočajo spoznavanje posameznih značilnih lastnosti in posebnosti. Tako krepijo spoznanje, da je mogoče posamezni predmet (material, pripomoček) uporabljati na več različnih načinov, kar nedvomno pozitivno vpliva na fleksibilnost.

Zaradi privzganja pozitivnega odnosa do vsakega uporabnega materiala, tudi odpadnega (Thornton, Brunton 2007: 25), v vrtcih načrtno zbirajo različne materiale. Ti so otrokom preprosto dostopni, da si jih lahko samostojno priskrbijo vedno, ko jih potrebujejo. Materiala, ki slikovito razvrščen in urejen predstavlja celo enega izmed dekorativnih, otrokom vabljivih prostorskih elementov, naj bi imeli otroci na voljo vedno dovolj. Glede na potrebe posamezne projektne dejavnosti pa so v zbiranje ustreznega materiala vključene tudi družine otrok, saj lahko določene pripomočke in potrebščine prinesejo tudi od doma (Rabitti 1994: 53).

Poleg opisanega si vzgojitelji in ateljeristi prizadevajo otrokom ponuditi tudi različne pripomočke, s katerimi si otroci samostojno ali ob pomoči odraslih pridobijo oz. izdelajo potrebno slikovno gradivo (fotoaparati, kamere, računalniki, povečevala, reflektorji ...). Otroci imajo s pomočjo lastnega manipuliranja tako možnost aktivno spoznavati, kako je posamezna orodja mogoče uporabljati in kaj vse omogočajo, sočasno se na podlagi teh izkušenj razvija tudi njihova motorična spretnost.

Raznolikost oz. pestrost izkušenj

Za motivirano, domiselno in za svojstveno (likovno) interpretiranje je ključnega pomena otrokova »prežetost« z izkušnjo. Gre za izkušnjo, ki otroku aktivira več čutnih zaznav, to pomeni, da jo zazna vidno in slušno, jo okusi, zavoha, otipa. Ob tem je smiselno posamezno izkušnjo oblikovati tako, da ni omejena samo na čutno zaznavanje, ampak obenem otroke tudi čustveno angažira in jim omogoči emocionalno doživljanje. Tako doživeta izkušnja jih bo namreč bistveno bolj in intenzivneje prevzela in jim zagotovila snov za izrazno odzivanje. Izkušnja, ki v otrocih pusti »pečat« (globok vtis),

je zagotovilo, da bodo o njej razmišljali, jo analizirali (sami in v pogovoru z odraslimi), se o njej pogovarjali z drugimi otroki (včasih v popolnoma drugem oz. spremenjenem kontekstu), jo podoživljali v igri, vse to pa jim daje tudi možnost, da vanjo vpletajo osebne percepcije in (likovno) realizirajo različne občutke, ki so jih ob doživetju spremljali. Likovna interpretacija take izkušnje bo tudi bistveno bolj doživeta, subjektivna in neobičajna (kar je zlasti dobro razvidno iz njihovih komentarjev ob nastajanju oz. pojasnjevanju posameznega likovnega dela); poleg tega pa se otrokom tako ne privzga le pozitivnega odnosa do bitij, pojavov in predmetov, ki jih obdajajo, ampak se jim priskrbi tudi »material« za nadaljnje miselne procese.

Občutljivost za izkušnje sicer ni enaka pri vseh otrocih, zato bodo občutljivejši prej, intenzivneje in bolj poglobljeno interpretirali posamezno izkušnjo. Razumeti pa je treba tudi, da enaka izkušnja sproža pri različnih otrocih različne odzive na različnih področjih: določeni otroci jo bodo doživeto likovno izrazili, drugi se bodo nanjo spomnili ob določeni glasbeni inspiraciji, tretji bodo o njej doživeto pripovedovali, četrti jo bodo podoživeli ob igri itd. In prav različnost v tem pogledu je tudi ključna prednost – omogoča namreč dialog, sodelovanje, asociativnost, medsebojno inspiracijo.

Čas za razvijanje idej in svoboda pri reševanju problemov

Kot že omenjeno, naj bi bilo spoznavanje povezano z zaznavanjem, opazovanjem in z neposrednim praktičnim manipuliranjem – otrok mora biti aktivno udeležen v procesu sprejemanja informacij o pojavih in predmetih okrog sebe in jih spoznavati čim bolj celostno (jih videti in opazovati, jih slišati in poslušati, se jih dotakniti in/ali pustiti, da se one dotaknejo njega, s posameznimi konkretnimi materiali praktično manipulirati, jih opisovati, se o njih pogovarjati, jih gibalno prikazati, odigrati in jih uporabiti pri likovni interpretaciji).

Potem ko so bili otroci izpostavljeni določenemu izzivu, ki naj bi v njih spodbudil določene (ustvarjalne) odzive, jim je treba pustiti čas, da svojo idejo domislijo (preveč toga časovna omejitev bi gotovo okrnila ustvarjalno vzdušje in negativno vplivala na kreativno delovanje). Če se pokaže potreba, vzgojitelj otrokom nudi dodatna izhodišča in jim zagotavlja snov za razmišljanje, skupaj z njimi analizira zamisli in jim pomaga pri načrtovanju izvedbe (Rabitti 1994: 55). Pri tem je zelo pomembno predvsem to, da imajo otroci občutek varnosti pri izpostavljanju svojih idej. Vzgojitelj to doseže s tem, da si vzame čas za posameznega otroka, da ga posluša, njegovo idejo jemlje resno in zaupa njegovim odločitvam. Potek izpostavljanja in reševanja problema je pri pedagoškem pristopu Reggio Emilia voden na fleksibilen način, ki otroku pušča veliko svobode, maneverskega prostora, gmotnih materialnih možnosti in časa za razvijanje lastne ideje. »Dobro načrtovano in strukturirano učno okolje zagotavlja ustrezno

osnovo, v kateri lahko otroci samostojno raziskujejo, eksperimentirajo, načrtujejo in se odločajo, kar omogoča uspešno učenje in razvoj« (Thornton, Brunton 2007: 26).

Vloga (ustvarjalnih) odraslih

Da otroci lahko ustvarjalno funkcionirajo, imajo lastne zamisli, izražajo lastna mnenja, se samostojno odločajo in so sposobni dobro funkcionirati tudi z drugimi, potrebujejo okolje, v katerem se počutijo varne, samozavestne in odgovorne. Za to pa potrebujejo odrasle, ki so jim pri »gradnji« samostojnosti in samozavesti pripravljeni pomagati predvsem s tem, da so jim pripravljeni prisluhniti, njihove ideje jemljejo resno, zaupajo njihovim odločitvam in so jim pripravljeni dopustiti svobodo tudi pri tveganju (otrokovih odločitvah naj se ne korigira, dopušča se jim, da tudi dvomijo, da se zmotijo in zgrešijo, da to sami ugotovijo in popravijo (če oz. ko se jim zdi potrebno)).

Vloga vzgojitelja

Vzgojitelj v pedagoškem pristopu Reggio Emilia spoznavanje posameznega problema organizira v obliki za otroke zanimivega izziva (npr. igre, presenečenja) in jim pusti možnost, da ga vsak sprejme, dojame in se odzove po svoje. Preo(?) provokacije skuša v otroku vzbuditi zanimanje in mu omogočiti, da svojo idejo tudi razvija (o njej razmišlja, jo analizira, se o njej pogovarja in jo samostojno tudi realizira, pojavi se končen produkt ideje, npr. likovni izdelek). Po potrebi z novim izzivom vzgojitelj nevsiljivo »vskoči« ponovno takrat, ko otrok ne najde poti naprej in zato njegovo navdušenje popušča oz. začne obupovati, čeprav s svojo rešitvijo še ni zadovoljen. Vzgojiteljevo mogočo intervencijo v obliki novega izziva, ki mora biti v čim večji meri prilagojen otrokovim sposobnostim, ideji in željam pri pedagoškem pristopu Reggio Emilia, vzgojitelj premišljeno oblikuje na podlagi opazovanja, pri čemer mu je pogosto v pomoč tudi ateljerist (Rabitti 1994: 55).

V pedagoškem pristopu Reggio Emilia se zvesto držijo pravila, da se morajo otrokovi vzgojitelji tudi sami biti pripravljeni učiti ob otrocih (in od njih), kar predstavlja eno ključnih značilnosti ustvarjalnega odraslega, tj. imeti sposobnost čudenja in ohraniti radovednost (Thornton, Brunton 2007: 35, 42). Po mnenju vzgojiteljic iz vrtcev Reggio Emilia naj vzgojiteljeva vloga ne bi bila »hoditi pred otroki ali za njimi, ampak ob njih« (film *Anywhere else* 2003). Aktivna vloga vzgojitelja pomeni, da mora znati zaradi spreminjajočih se okoliščin, ki onemogočajo izrazito predvidljivo, detajlno in togo načrtovanje posamezne dejavnosti, cilje fleksibilno prilagajati. S tega vidika je zelo pomembno, da med procesom prevzame tudi vlogo aktivnega opazovalca², ki mu

² Cilj je opazovati otrokovo odzivanje v različnih fazah dejavnosti: kaj ga zanima, kaj sprašuje, kaj pritegne njegovo pozornost, kdaj njegova pozornost upade, kako in kdaj si sam poišče

omogoča ustrezno odzivanje in načrtovanje nadaljnjih aktivnosti, pri čemer vzgojitelj sodeluje z ateljeristom in s pedagogom.

Vloga ateljerista

V okviru likovnega izražanja so specifično likovni izzivi med drugim vezani tudi na spoznavanje posameznih (likovnih) pojavov, materialov in orodij, s katerimi otrok praktično manipulira, jih preizkuša in razvija tudi svoje motorične spretnosti in fleksibilnost. Zato, da je mogoče ta specifična znanja otrokom zagotoviti, je pri pedagoškem pristopu Reggio Emilia del tima tudi ateljerist. Gre za strokovnega sodelavca, ki je po izobrazbi lahko likovnik, glasbenik, plesalec, fotograf, geolog ... in obvlada različne izrazne spretnosti, ima pretanjen občutek za značilnosti otroške (likovne) govorice in zna iz otrok izvabiti ustvarjalen (likovni) odziv.

Njegova temeljna naloga je podajati različne vsebine iz kurikulumu in skupaj z vzgojiteljem načrtovati možnosti svobodnega (likovnega) izražanja otrok z različnimi likovnimi in nelikovnimi materiali in orodji, ki izzivajo otrokovo radovednost. Ateljerist predvidi smiselne možnosti preizkušanja različnih materialov, postopkov, pripomočkov in orodij, ki so lahko tudi neobičajni in nenavadni, predvsem pa spodbujajo otrokovo domišljijo in spoznavanje hkrati.

Ateljerist skupaj z vzgojitelji načrtuje in spremlja projektne aktivnosti in se z njimi pogovarja o njihovih opažanjih otrokovih odzivov. Skupaj se odločajo o mogočem poteku projekta, njegovem dopolnjevanju, nadgradnji in o izraznih variacijah.

Vloga zunanjih »sodelavcev«

Velik pomen pedagoški pristop Reggio Emilia daje sodelovanju s starši in z okoljem, v katerem se vrtec nahaja. Sodelovanje poteka na več ravneh in skladno s potrebami posameznega projekta. Glede na potek in značilnosti projekta se vzgojitelj odloča o povabilu zunanjih soudeležencev.

- a) Starši so v pedagoškem pristopu Reggio Emilia vabljeni k tvornemu sodelovanju z vrtcem. So namreč najboljši opazovalci lastnih otrok, njihova opažanja pa vzgojitelju predstavljajo veliko pomoč pri načrtovanju različnih dejavnosti, namenjenih posameznemu otroku. Pomembno vlogo igrajo tudi kot senzibilni spodbujevalci, ki z občutkom za potrebe, nagnjenja in za zmožnosti otroka spodbujajo in mu dajejo potrebno potrditev in oporo.

potrebne informacije ali pripomočke za »reševanje« problema in kaj v tem primeru uporabi, na kakšen način se odziva oz. kakšni so njegovi odzivi, kako se odziva na vprašanja vzgojitelja in drugih otrok, kako funkcionira v paru, skupini itd. Pridobljene informacije so namenjene predvsem načrtovanju nadaljevanja neke dejavnosti.

- b) Sodelovanje z drugimi zanimivimi odraslimi je vezano predvsem na potrebe posameznega projekta. K sodelovanju so tako pogosto povabljeni različni starejši občani ali drugi ljudje, ki imajo zanimiva znanja, izkušnje, poklice in jih lahko delijo z otroki ter jim s tem ponudijo zanimiva izhodišča za razmišljanje in delovanje.

Stalni in občasni sodelavci naj bi otrokom vplivali zaupanje v njihove sposobnosti in tako spodbudno vplivali na razvoj njihovih ustvarjalnih potencialov. V ta namen je v pedagoškem pristupu Reggio Emilia sodelovanje vrtca s starši oz. z družinami otrok in s širšo skupnostjo zelo poudarjeno in tudi v praksi intenzivno poteka (Rabitti 1994: 53).

Sklep

Znano je, da se vsi otroci začno likovno izražati popolnoma spontano, spodbujeni iz nekega notranjega vzgiba, kljub temu pa na zelo primerljiv, tipičen način. Otrok prvenstveno likovno izraža tisto, kar ga zanima, navdušuje, draži ali celo razburja. To je lahko novo spoznanje, lahko ga navdušuje že sam material, ki ga uporablja, ali pa proces, neposredna percepcija, čutna zaznava itd. Likovno izražanje predstavlja otroku potrebo, tj. potrebo po praktičnem manipuliranju z materiali in orodji v želji, da spozna njihove značilnosti, funkcijo, uporabo ter s pomočjo tega zgradi nov miselni koncept, kar je razvidno skozi posamezne pojavne oblike.

Pedagoški pristop Reggio Emilia otrokom nudi konstantno možnost ustvarjanja na osnovi njihovega trenutnega znanja, odgovorna naloga odraslih pa je, da jim zagotavljajo možnost pridobivanja različnih podatkov o posameznem predmetu oz. pojavu na za njih zanimiv in primeren način (spoznavanje določenega predmeta/pojava na različne načine s povezovanjem sorodnih vsebin z različnih področij ...), in to takrat, ko se pokaže potreba po tem. To pa je tudi najboljša popotnica za njihove likovno-izrazne dosežke in prihodnji ustvarjalni razvoj.

Literatura in viri

1. Butina, M. (2000). Mala likovna teorija. Ljubljana: Debora.
2. Djačenko, O. M., Lavrenti, T. V. (1988). Psihički razvoj predškolske dece. Zavod za udžbenike i nastavna sredstva Beograd. Sarajevo: Svetlost.
3. Edwards, C., Gandini, L., Forman, G. (ur.) (1998). The Hundred Languages of Children: The Reggio Emilia Approach – Advanced Reflections. Westport, Connecticut in London: Ablex Publishing.

4. Grgurić, N., Jakubin, M. (1996). Vizualno-likovni odgoj i obrazovanje; metodički priručnik. Zagreb: Educa.
5. Kinney, L., Wharton, P. (2008). An Encounter with Reggio Emilia: children's learning made visible. London in New York: Routledge.
6. Lowenfeld, V., Brittain, W. L. (1964). Creative and Mental Growth. New York: The Macmillan Company.
7. Matthews, J. (2003). Drawing and Painting. Children and Visual Presentation. Paul Chapman Publishing. London: Sage Publications Company.
8. Muhovič, J. (1986). Vstop v likovno logiko 1. Univerza v Ljubljani. Ljubljana: ALU.
9. Muhovič, J. (1998). Šest argumentov za uvedbo likovnega prakticanja v izobraževalne programe OŠ in SŠ. V: Likovna vzgoja v kurikularni prenovi. Zbornik objavljenih besedil o LV v slovenskih OŠ in SŠ (ur. Frelj, Tadol). Ljubljana: Debora.
10. Pečjak, V. (1975). Psihologija spoznavanja. Ljubljana: DZS.
11. Piaget, J. Inhelder, B. (1990). Psihologija deteta. Izdavačka knjižarnica Z. Stojanovića, Sremski Karlovci. Novi Sad: Dobra Vest.
12. Rabitti, G. (1994). An integrated Art Approach in a Preschool. V: Reflections on the Reggio Emilia Approach (ur. Katz, Cesarone). ERIC/EECE, Clearinghouse on Elementary & Early Childhood Education. Edizioni junior.
13. Rinaldi, C. (2006). In Dialogue with Reggio Emilia: listening, researching and learning. London in New York: Routledge.
14. Thornton, L., Brunton, P. (2007). Bringing the Reggio Approach to your Early Years Practice. A David Fulton Book. London in New York: Routledge.
15. Vecchi, V. (1998). The Role of the Atelierista: An Interview with Lella Gandini. V: The Hundred Languages of Children: The Reggio Emilia Approach – Advanced Reflections. Ablex Publishing, Westport, Connecticut in London, 139–147.
16. Vrlič, T. (2001). Likovnostvarjalni razvoj otrok v predšolskem obdobju. Ljubljana: Debora.

LUTKOVNA IN DRAMSKA IGRA V OTROKOVIH »STO JEZIKIH«

PUPPET PLAYS AND DRAMA PLAYS IN THE HUNDRED LANGUAGES OF THE CHILD

POVZETEK

Prispevek predstavlja lutkovno-dramske dejavnosti v vrtcu, izhajajoč iz načel kreativne gledališke vzgoje, Kurikuluma za vrtce in simbolne igre. Omenjena teoretična izhodišča otroškega gledališča povezujemo z vzgojnim pristopom Reggio Emilia, ki prav lutko vidi kot močno sredstvo za socializacijo in razvoj identitete. Gledališka izrazna sredstva so medij za spoznavanje sveta, povezovanje vsebin, za doseganje ciljev kurikulumu, poleg tega pa posegamo tudi na otrokov čustveni in socialni razvoj. Glavni namen kreativne dramske vzgoje je spodbujati osebni razvoj sodelujočih in jih hkrati vzgajati za spremljanje in razumevanje gledališke umetnosti. Vzgojni pristop Reggio Emilia poudarja, da ima otrok »sto jezikov«, s katerimi se lahko izraža, zato se gledališče z vrsto nebesednih izraznih sredstev sijajno vklopi v koncept. Za vzgojitelja, ki spodbuja kreativnost, samostojnost in raziskovanje otroka po vzoru njegove simbolne igre, je pomemben proces, v katerem se te gledališke dejavnosti odvijajo. Zato je dokumentiranje, ki ima v pristopu Reggio Emilia pomembno vlogo, torej spremljanje razvoja gledališkega projekta in otrokovega razvoja z videokamero in s fotografiranjem, toliko pomembnejše.

KLJUČNE BESEDE: pristop Reggio Emilia, kreativna drama, lutke, gledališče, simbolna igra

ABSTRACT

The article presents puppet/drama plays in the kindergarten, deriving from the principles of the creative theatre education, kindergarten curricula and symbolic play. The mentioned theoretical starting points of the children's theatre are linked to the Reggio educational approach perceiving the puppet of all things to be a powerful means of socialization and identity development. The theatrical means of expression are a

medium to get to know the world, to link the contents, to reach the objectives of the curricula and apart from that the child's emotional and social development is affected. The main purpose of the creative theatre education is to foster personal development of the actors and to educate them at the same time to monitor and understand the art of the theatre. The Reggio educational approach emphasizes the hundred languages of a child with which he can express himself, therefore the theatre can excellently be included in this concept due to various non-verbal means of expression. The process in which these theatrical activities are pursued is important for the educator, who encourages creativity, independence and investigating in the child following the model of his symbolic play. For this reason documenting, that plays an important role in the Reggio approach, i.e. monitoring the development of the theatrical project and the child's development by a video camera and photos, is of great importance.

KEY WORDS: the Reggio approach, creative drama, puppetry, theatre, symbolic play

Uvod

»Naša naloga, zahvaljujoč kreativnosti, je pomagati otrokom, da se povzpnejo na svojo lastno goro, in to čim više, kot je mogoče. Nihče ne more narediti več od tega« (Malaguzzi 1998: 77).

Ena osrednjih misli pristopa Reggio Emilia je, da ima otrok vrojenih »sto jezikov« izražanja, kmalu pa mu ostane en sam, saj razvoja preostalih ne spodbujamo. Zato se vzgojitelji vrtca Reggio Emilia načrtno posvečajo prav spodbujanju in omogočanju vseh oblik izražanja. »Vizualne umetnosti so preprosto integrirane v delo kot dodatna sredstva ali pa so obravnavane na druge načine, tj. kot žarišče, fokus poučevanja, v otrokovo lastno dobro. Umetnost ni težka kot predmet, disciplina, spretnost; kot jezik je dostopna otroku, ki še ni sposoben pisati in brati« (Katz 1998: 35). Izražanje z umetnostjo otroku omogoča razvijanje in uporabo vseh čutil; poleg besed vključuje tudi druge oblike izražanja. Unescov dokument Road Map for Arts Education (Smernice umetnostne vzgoje) (2006) piše, da »imajo vsi ljudje ustvarjalne potenciale in da uvajanje posameznika v umetnostne procese kultivira v posamezniku občutek za ustvarjalnost, iniciativnost, bogato domišljijo, čustveno inteligenco in za moralni kompas, občutek za svobodo mišljenja in akcijo.« Kreativna gledališka vzgoja, o kateri govorimo v nadaljevanju, je ena izmed najbolj kompleksnih vej umetnosti, saj vključuje

vrsto izraznih sredstev in je kot princip zelo blizu otrokovi igri 'kot da'. Otrok prevzame vlogo ali več vlog, se predstavlja v domišljjski svet, v katerem lahko preigrava različne situacije ter preizkuša in razvija svoje sposobnosti. Svoje občutke, misli, odnos do okolja in ljudi otroci lahko izražajo z lutko, mimiko, s pantomimo, z gibom, masko, s pantomimo, z jezikovnim ustvarjanjem ali glasbo. Igra z lutko s svojo posredno komunikacijo in z oživljanjem 'predmeta' prinaša v skupino posebno vznemirjenje, omogoča sprejemljiv način za izražanje čustev, s svojo vizualno pojavnostjo predstavlja jezik nebesedne komunikacije ter spodbuja razvoj domišljije in otrokove kreativnosti. Ta po Malaguzzi (1998) prihaja iz več različnih izkušenj, združenih s spodbujenim razvojem osebnih izvorov, ki vključujejo tudi občutek svobode, da lahko raziskuje zunaj znanega.

Lutke v pristopu Reggio Emilia in kurikulumu za vrtce

Izhajamo iz dejstva, da je lutka odličen medij za komunikacijo med vzgojiteljem in otrokom ter med otroki samimi. Kot posrednik v komunikaciji lutka izboljšuje medosebne odnose in sprošča vzdušje v skupini. Kot močno simbolno sredstvo nudi otroku možnost izražanja čustev, sproščanja konfliktov in v simbolnih situacijah 'kot da' sporočanje lastnega videnja realnega sveta. Vzgojitelju pa so lutke v pomoč pri lažjem razumevanju otroka, prepoznavanju njegovih čustev in težav ter pri hitrejšem in zanimivejšem doseganju zadanih ciljev. »Pri oblikovanju identitete pomagajo otroku tudi lutke: ob njih se zave sebe, svojih možnosti in sposobnosti. V pedagogiki Reggio lutke veliko uporabljajo pri vzgoji, saj pripomorejo k otrokovemu socialno-čustvenemu razvoju« (Špoljarič 1999: 31).

Kreativna lutkovna dejavnost je uspešna metoda učenja in raziskovanja na vseh področjih kurikuluma. Ne le da je uspešna, tudi nujna je v sodobnem svetu, ki poleg znanja želi tudi ustvarjalne, sproščene otroke, polne domislic ter želja in sposobnosti za reševanje problemov. D. Fontana (1996/1997, v Kroflič 1999) umetniško ustvarjanje pojmuje kot neizogibno sestavino celovite 'vzgoje za biti' v nasprotju z 'vzgojo za vedeti'. Poudarja, da sta vzgoja in izobraževanje brez tovrstnega ustvarjanja osiromašena doživljanja notranjega sveta in zreducirana na suho objektivno znanost. Pomembno je, da bi se umetniška in temeljna predmetna področja povezovala in dopolnjevala. Umetniške dejavnosti niso več privilegij talentiranih in učno uspešnih otrok, ampak prednost in pomoč za vse. L. Malaguzzi (1998, 77) celo pravi, da jih vodi slogan: »Kreativnost zahteva, da 'šola znanja' najde povezavo s 'sola izražanja', tako da odpiramo vrata 'stotim otrokovim jezikom'.« Lutkovno in dramsko ustvarjanje s široko množico nebesednih in besednih izraznih sredstev gotovo nudi možnost kreativnega ustvarjanja in komuniciranja z okolico in s samim seboj. »Nebesedna komunikacija je

še posebej pomembna za čas, ko ima otrok skopo besedišče, in za izražanje vsebin, ki so težko ubesedljive ali zelo intimne/skrite« (Kurikulum za vrtce 1999: 47).

Lutka za otrokov čustveni, socialni in kognitivni razvoj

V vsakdanjem življenju ni predmeta, ki ga ne bi bilo mogoče oživiti, mu dati neki nov simbolični pomen. Vsak kamen, lesena žlica ali košček papirja lahko oživi s pogledom in z gibom. Otroku lahko da vsakemu predmetu neki nov pomen, s katerim bo sporočil del svojega intimnega, izkustvenega ali podzavestnega sveta. Lutka je lahko izredno motivacijsko sredstvo za bogatenje in senzibiliziranje otrokovega čustvenega in socialnega potenciala, saj terja, da se otrok vživi v lutkino situacijo in način doživljanja. S tem pri otroku razvijamo zmožnost za razumevanje stvari z različnih zornih kotov, kar je predpogoj za tolerantnost, inovativnost, čustveno inteligenco in za sposobnost empatije.

Carol Sterling, nekdanja svetovalka za lutko v vzgoji pri Puppeteers of Amerika, je napisala, da lutke otrokom nudijo pogoje za doseganje naslednjih vzgojno-izobraževalnih ciljev (v O'Hare 2009):

- spodbujati kreativno izražanje;
- stimulirati in povečati domišljijo;
- razvijati spontano besedno izražanje;
- izboljšati govor in izgovarjavo;
- vaditi spretnosti pisanja in gladkega branja;
- pridobiti si občutek za vrednotenje literature;
- medsebojno usklajevanje in razvoj občutka za čas in prostor;
- spodbujati otrokov občutek lastne vrednosti;
- doseči samozaupanje in osebno zadovoljstvo;
- sprostiti strahove, agresijo in frustracije na sprejemljiv način;
- razvijati socialnointerakcijske spretnosti.

J. O'Hare tem ciljem dodaja še naslednje: pridobiti sposobnosti za reševanje problemov; izboljšati fino motoriko, sposobnosti poslušanja; naučiti se sprejemati in dajati ideje; opazovati svet z vsemi čutili; zapomniti si, kaj si opazoval, nato pa obdelati in oživiti z lutkami ter delo ovrednotiti. Delo z lutkami omogoča otrokom doseči vse zgoraj omenjene cilje, ki so tudi del kurikuluma za vrtce.

Lutka zaživi kot posrednik v komunikaciji

Ob spremljanju lutkovne predstave ter pri ustvarjanju svoje lastne lutke in lutkovne predstave otrok vzpostavlja odnos do lutkarstva kot veje umetnosti. Mogoče pa je še

pomembnejša vloga lutke, ki jo ima le-ta v vzpostavljanju komunikacije, oblikovanju socialnih veščin, razvoju empatije in v ustvarjalnosti. lutka v rokah vzgojitelja ali otroka je posrednik v komunikaciji med odraslim in otrokom ali med otroki samimi. Zibelka lutkarstva je animizem – odkriti dušo predmetu in mu vdahniti življenje. Če želimo, da bo lutka zaživela, ji moramo posvetiti vso pozornost, se ji podrediti in prenesti nanjo svojo energijo. Le tako bo lutka zaživela in bo prepričljiva. V tem trenutku naša komunikacija teče prek posrednika, tj. lutke. Otrok se ne počuti tako izpostavljenega, saj mu lutka predstavlja ščit, 'alter ego'. Omogoča mu, da izrazi vsa svoja čustva, misli in odnos do sveta. Oživljen predmet – lutka – vnaša v skupino sproščenost, pravljичnost, vznemirjenje, radovednost in prijetno vzdušje. »Če želimo, da je lutka srečna, moramo kot lutkarji srečo poiskati v sebi, da bi le-to lahko posodili lutki. Če želimo, da lutka prepričljivo joka, moramo v sebi poiskati žalost. Lahko rečem: človek mora v sebi poiskati srce, da ga lahko posodi lutki« (Sitar 2008: 54).

Če se lutka v skupini otrok pojavi še z vprašanjem, ki ga sama ne more rešiti, bo le-to spodbudilo otroke k raziskovanju in iskanju odgovorov za lutko. V resnici pa bodo spoznavali svoj svet, svojo okolico.

Pomemben je proces

Otroci sodelujejo v procesu in korak za korakom stopajo proti cilju: ustvarijo lastno lutko, oblikujejo zgodbo, scenarij, se dogovarjajo in odločajo, kako in kdaj bo kakšen lik nastopal, rešujejo probleme in pripravijo prizor oz. predstavo. Zato zlasti predšolskih otrok in mlajših šolarjev ne bomo obremenjevali z učenjem besedila na pamet. Njihova igra naj bo improvizirana, izmišljena ali prirejena po literarni predlogi. Pomembno je zaupati otroku, ga sprejeti kot kompetentnega sogovornika in ustvarjalca. Vzgojni pristop Reggio Emilia, kurikulum za vrtce in koncept Kreativne dramske vzgoje, procesne drame – Creative Drama (McCaslin 2006), Drama in Education (Neelands 2008) so si v pojmovanju otroka kot spoznavno, čustveno in socialno kompetentnemu bitju edini. »Otroci so sposobni raziskovati, odkrivati, menjati svoj zorni kot, zaljubiti se v forme, oblike in stvari, ki se medsebojno preoblikujejo« (Malaguzzi 1998: 75).

V Kurikulumu za vrtce (1999, 46) preberemo, da »umetniške dejavnosti potekajo tako, da otrok sam išče, raziskuje in najde odgovor, rešitev na idejno, organizacijsko ali na izvedbeno nalogo ali problem, pri čemer odrasli zaznajo in podprejo vsako otrokovo še tako skromno ali neprivačno napredovanje.« Odrasli se pri tem zavedajo, da je za otroka proces nastajanja dela pomembnejši od rezultata. Ko govorimo o lutkovno-dramski dejavnosti, imamo vsekakor v mislih formalno predstavitev za občinstvo, ki pa je le eden izmed ciljev in ne glavni cilj kot v profesionalnem gledališču.

»Priprava skupne uprizoritve pozitivno vpliva na vsakega posameznega udeleženca in kolektiv. Najti svoje mesto med vrstniki je za otroka pomemben element, ki mu pomaga zgraditi pozitivno samopodobo; pravi občutek zavedanja samega sebe in svojih sposobnosti, ki so različne od vrlin drugih, pa je eden najdragocenejših rezultatov, ki jih spontano prinese ustvarjanje z lutko« (Majaron 2006).

Od spontane igre do gledališča

Eden izmed ciljev gledališkega ukvarjanja z otrokom je vzpostavitev ravnotežja med otrokovim razumevanjem čiste, neobvezne igre in njegovim odnosom do gledališča kot oblikovanega medija. Celotna mentorjeva dejavnost je vsebinsko namenjena razvijanju otrokove ustvarjalnosti ter ustvarjanju sproščene in sodelovalnega vzdušja z delom na skupnem projektu. Mentor skozi igralne dejavnosti otrokom pomaga spoznavati svet, ga razumeti, spreminjati na njihov, svojevrsten način. Otroško igro je treba negovati in na njej graditi. Prav čisto otroško igro, v katero otrok projicira del svojega čustvenega in doživljajskega sveta, je treba 'izkoristiti' in jo razvijati. Torej ne gre za mentorjevo režiranje po lastnih zamislih, ampak dodajanje gledaliških elementov otroški igri.. »Želeli smo ustvariti prepoznavnost pravice vsakega otroka, da je protagonist, in potrebo, da se njegova radovednost ohrani na visoki ravni. Želeli smo ohraniti našo odločitve, da se učimo od otrok, dogodkov in od družin do naših zadnjih profesionalnih zmožnosti« (Malaguzzi 1998: 52).

Simbolna igra

Opazovanje otrok v njihovi vsakdanji igri 'kot da' v koticikih, na prostem ali v igralnici je za vzgojitelja pomemben vir informacij, ki mu bo pomagal pri vodenju otrok v gledaliških dejavnostih. Zakaj ravno otrokova simbolna igra? Ker je simbolna igra edinstven pojav, v katerem otrok izraža tisto, kar ga obkroža in se okrog njega dogaja. Najprej so to dejavnosti odraslih, pozneje pa medčloveški odnosi iz sveta odraslih in odnosi med otrokom in odraslimi. Pri mlajših otrocih so v ospredju dejavnosti, pri starejših pa odnosi. Ključni trenutek v procesu simbolne igre je ustvarjanje fiktivne situacije, ki otroku pomaga, da se oddalji od konkretne situacije. V tem sta si otrokova simbolna igra in lutkovno-dramska popolnoma podobni.

Smilansky (1968, v Marjanovič Umek 1999) je postavila tezo, da socialno-domišljjske dejavnosti vplivajo na razvoj otrokovih kognitivnih in socialnih spretnosti. Igra vlog kot najvišja oblika simbolne igre vključuje dve vrsti kognitivnih operacij, potrebnih za konzervacijo, in sicer reverzibilnost in decentracijo.

V okviru otrokove simbolne igre govorimo tudi o simbolni transformaciji. Ocenjevalna lestvica, ki jo je razvila McLoydova (1980, v Marjanovič Umek 1998) nam lahko v vseh točkah pojasni, pomaga spremljati, opazovati in razvijati otrokovo spontano domišljijško igro in njegovo gledališkolutkovno igro. Ocenjevalna lestvica zajema dve ravni, in sicer predmetno in predstavno transformacijo.

Predmetna transformacija vključuje naslednje stopnje:

- Animacija – otrok pripisuje neživim predmetom značilnosti živih predmetov.
- Materializacija – konkretizacija: otrok materializira namišljen predmet, ki je funkcionalno povezan z obstoječim predmetom.
- Pripisovanje lastnosti predmeta: otrok pripisuje lastnosti predmeta obstoječemu ali namišljenemu predmetu, ki je funkcionalno povezan z resničnim oz. dejanski predmetom.
- Substitucija: otrok pripisuje obstoječemu predmetu novo identiteto.

Predstavna transformacija:

- Predmetni realizem: gre za pretvarjanje, da namišljeni predmet obstaja, čeprav ni niti malo podoben predmetu, s katerim se otrok igra.
- Pripisovanje lastnosti predmeta, ki ne obstaja: otrok pripisuje predmetu, ki ne obstaja, določene lastnosti.
- Pripisovanje situacije: otrok se pretvarja, da obstaja zamišljena situacija.
- Pripisovanje vlog: igranje domišljijških vlog.

Simbolne transformacije, ki se jih otrok v igri poslužuje, so mnogovrstne in se odvijajo na ravni uporabe predmetov, prikazovanja dejavnosti, ki postanejo substituti za realne dejavnosti, in tudi na ravni namišljenih situacij, ki jih otroci uprizarjajo z dejavnostmi in tudi ubeseditvami.

Z razvojem postajajo predmetne transformacije vse bolj predstavne, igra otrok pa postaja manj odvisna od predmetov in igrač, ki jih imajo na voljo.

Kreativna dramska vzgoja

Kreativna dramska vzgoja pomeni pristop h gledališkim dejavnostim z otroki in mladino, ki zavrača tradicijo, zasnovano na prenašanju profesionalnega načina dela v gledališču na delo z otroki. Tako se učenje besedila, učenje gledaliških veščin, postavljanje in igranje predstave postavlja v drugi plan ali se celo izključuje. Primarnega pomena je proces, v katerem se dramske dejavnosti odvijajo.

Children's Theatre Association of Amerika (Združenje otroškega gledališča v Ameriki) je kreativno dramo definiralo takole (Siks 1981: 6): »Kreativna drama je

improvizacijska, osredinjena na proces, ne ekshibicijska oblika drame, v kateri so sodelujoči vodeni k domišljiji in igri vlog. Proces v kreativni drami je dinamičen. Vodja učence vodi k raziskovanju, razvoju, samoizražanju in k posredovanju idej, konceptov in čustev skozi dramske uprizoritve /.../. Glavni namen kreativne drame je spodbujati osebni razvoj in pospešiti učenje sodelujočih, tj. bolj kot razvijanje bodočih igralcev.« V kreativni drami je dejavnost pogosto predlagana z zgodbo, s poezijo, z originalno idejo, glasbo, ki jo ustvarjajo otroci ali odrasli. Vključuje lahko pantomimo (gibanje, geste, mimiko obraza brez besed, izrazni ples), improvizacije in igre vlog, ki imajo začetek, zaplet in zaključek. Dejavnosti se odvijajo z lutkami, maskami ali z živo igro. Otroci besedno ali nebesedno zaigrajo neko predlagano temo, katere zasnova je znana vnaprej, ali pa v igri vlog ustvarijo novo, improvizirano, v njihovi domišljiji ustvarjeno zgodbo.

Spodbujanje ustvarjalnosti in razvoj domišljije

L. Katz (1998) pravi, da je prva lekcija pristopa Reggio Emilia, da se predšolski otroci lahko izrazijo in izmenjajo svoje ideje, razmišljanja, domišljijo, opazovanja in občutke skozi vizualno prikazovanje precej bolj zgodaj, kot si lahko mislimo. »Prikazovanje otroške ustvarjalnosti s toliko impresivne spretnosti nam lahko služi kot osnova za razvijanje, modificiranje in za globlje razumevanje ter tudi kot baza za hipoteze, diskusije in za argumentiranje, ki nas vodijo do nadaljnjih opazovanj in prezentacij« (prav tam: 34).

Arthur Cropley (1992, v Kroflič 1999: 72) poudarja, "da ima ustvarjalnost, ki jo pojmuje kot inovativno, svobodno, drzno, izvorno mišljenje, tri sestavine: intelektualna prvina (moč porajanja idej); motivacijska prvina (želja po delu na zamislih in komuniciranju z njimi, ko so izdelane); emocionalna prvina (pogum za drugačno razmišljanje, vztrajanje, upiranje pritiskom konformizma, tveganje posmeha ipd.). Vse tri prvine naj bi v interakciji vseboval tudi vzgojno-izobraževalni proces, če želimo imeti ustvarjalno misleče otroke in ustvarjalne dosežke."

Igra z lutko in dramska igra morata predstavljati velik izziv, ki sprošča asociacije, omogoča produciranje idej, ugodje in sproščenost ob ustvarjalnem reševanju problemov. Skladno s cilji kreativne dramske vzgoje se otrokom predstavi neki problem,, ki ga z igro z lutkami ustvarjalno rešijo. Izhodišče je lahko zgodba, ki se tematsko veže na projekt, ki se trenutno izvaja v vrtcu, otroci pa to zgodbo v skupini ali individualno obdelajo in predelajo z veliko mero ustvarjalne svobode, ki jim jo vzgojitelj dopušča. Dodajajo svoje like, spremenijo konec zgodbe, so ustvarjalni pri oblikovanju lutk in mogoče scene. S senzibilnim vodenjem otrokom dopuščamo lastne rešitve in jim z nasveti pomagamo iz mogoče zagate. "Pomembno je, da otrok sam

ustvarja lutko. Ta je namreč samo njegova: zamišljena v njegovi fantaziji in izdelana z njegovimi rokami, oživiljena z njegovo energijo in s čustvi. V tem ustvarjanje in oživljanje lutke presega vse kreativne otrokove dejavnosti, saj nemalokrat iz otroških rok dobijo svojo vidno podobo pojmi, za katere včasih dvomimo, da jih otroci razumejo in dojamejo: rojstvo, strah, jeza, žalost, veselje, ljubezen, smrt, noč, dan, letni časi, lenoba, marljivost ..." (Majaron 2002).

Vzgojiteljice/učiteljice, ki pri svojem delu uporabljajo lutke, med pozitivnimi učinki pogosto navajajo tudi ustvarjalnost otrok in razvoj domišljije:

"Pri delu so bili iznajdljivi, vztrajni, natančni ... Ko so lutke oživele, so bili izvirni pri oblikovanju igrice, ki so jih pozneje uprizorili."

"Z besedami bi težko predstavila dan, ki smo ga z učenci preživeli pretekli teden. To je bil dan, poln ustvarjalnosti, domišljije in nepozabnih doživetij."

"Otrokom so se porajale neverjetne asociacije in povezave tehničnega sveta z živim." (Korošec 2004).

I. Hamre (2004) v kvalitativni raziskavi uporabe lutke v razredu med drugim ugotavlja, da so otroci skozi lutkovne dejavnosti (animation theatre – termin, ki ga uporablja) postali drznejši v oblikovanju netradicionalnih likov in v pripravi prizorov. To se je kazalo v ustvarjalni skupni igri na odru, ob gibalnem ustvarjanju prizorov z vrstniki, kjer so uporabljali nenavadne predmete in gibe. Eno izmed odločilnih vlog pri razvoju otrokove kreativnosti pa ima vsekakor vzgojitelj s svojim spremljanjem, poseganjem v otrokovo igro, z nudenjem različnih in pestrih materialov. O pomembni vlogi vzgojitelja pri razvoju otrokove kreativnosti piše C. Rinaldi (2006, 120), ki pravi: »Vedeti moramo, da ni otrokove kreativnosti, če ni kreativnosti odraslega: kompetenten in kreativen otrok eksistira le, če je tu kompetenten in kreativen odrasel.

Lutkovno in dramsko izražanje v sedmih inteligencah

Howard Gardner (1993) je s svojo znano teorijo o več inteligencah obogatil področje raziskav učenja z dramo. Odprl nam je nov pogled na razvoj ob dramskih aktivnostih. Avtor vlogo igralca obravnava samostojno v poglavju Telesno-gibalna inteligenca (1993, 260), vendar jo močno povezuje še z drugimi inteligencami. Udeleženci v dramskih dejavnostih potrebujejo več razvitih inteligenc: jezikovno, telesno-gibalno, obe osebni inteligenci – interpersonalno in intrapersonalno, pogosto pa je tudi glasbena inteligenca nepogrešljiv del izvedbe (prav tam: 242). Gardner (1993, v Štirn, D. et al.: 151) zagovarja mnenje, da lahko »skozi različna vrata« pridemo do enakih učnih ciljev. Kroflič in Kratsborn menita (2006, v Štirn et al. 2007), da »je način uporabe mnogoterih

inteligenc primeren, saj pomeni – čeprav je zasnovan na kognitivnem delovanju – demokratičen in didaktičen način izkazovanja spoštovanja do individualnih razlik pri doživljanju in učnih pristopih.«

Jezikovna inteligenca je sposobnost uporabe besed v ustni in pisni obliki. Pomembna je občutljivost za pomen in razporeditev besed, občutljivost za zvoke, ritme, obrazila in občutljivost za različne funkcije jezika. Gre za obvladanje glasoslovja, skladnje, pomenoslovja in pragmatike.

Telesno-gibalna inteligenca je sposobnost izražanja z gesto, mimiko obraza ali z gibanjem. »Kaže se v spretni uporabi lastnega telesa, izdelavi orodij, v umetniških dejavnostih, kot so: ples, igra, pantomima« (Kroflič 1999). Za tako inteligenco je značilna zmožnost uporabe lastnega telesa na zelo različne in spretno načine, tj. za izražanje in v druge namene. Gardner (1993) govori o dveh osrednjih prvinah telesne inteligence, tj. o obvladovanju telesnih gibov in spretnem ravnanju s predmeti. Kot vidimo, sta obe prvini prisotni pri dramski igri z lutko in dramski igri. Animacija lutke je vezana na obvladanje posameznih delov telesa, gibanje lutke se povezuje z gibanjem celotnega telesa. Igra s pripomočkom v igri ali kot gledališče predmetov spet razvija spretno ravnanje s predmeti. Prednost v dramski dejavnosti je, da se otrok giblje spontano, v želji, da bi izrazil svoje ideje in čustva.

Poleg nujnih pogojev mora bodoči umetnik (otrok v dramski igri) obvladati osebne odnose, razumeti se mora z drugimi v skupini; tako mu lahko izberejo ustrezno vlogo, na katero bo ponosen. Pri vsakršnem nastopanju, ugotavlja Gardner, še zlasti pa pri igranju je zelo dragocena zmožnost pozornega opazovanja in nato podrobnega poustvarjanja prizorov. Eni so rojeni »posnemovalci«, ki so obdarjeni z velikim potencialom na področju telesne inteligence in si najbolj značilne poteze prizora zapomnijo že po prvem ogledu, drugi pa kljub večkratnemu ogledu pripravijo le približno poustvaritev.

Boleslavski (v Gardner 1993: 261) poudarja pomembnost popolne zbranosti, ko človek vso svojo pozornost, dokler mu to omogočajo moči, osredini na opredelitev želenega predmeta. Tudi Stanislavski (prav tam) poudarja odločilno vlogo čustev v igralčevem nastopu.

Pri osebnih inteligencah se ena obrača k razvoju notranjih vidikov človeka, druga pa navzven, tj. k drugim posameznikom. Pri prvi je pomemben dostop do lastnega čustvenega življenja – do razpona čustev: zmožnost razlikovanja med čustvi in poimenovanja le-teh, prenos v simbolne kode in izkoriščanje kot sredstvo za razumevanje in usmerjanje vedenja. Pri interpersonalni inteligenci ima osrednjo vlogo zmožnost opazovanja in razlikovanja med drugimi posamezniki, še zlasti pa med njihovimi razpoloženji, značaji, motivacijami in namerami.

Skoraj vse kulturne vloge temeljijo na več kot eni inteligenci, prav tako pa tudi nobena izvedba ni mogoča samo z uporabo ene same inteligence. Gardner je prepričan, da ima vsak otrok vseh sedem inteligenc in da jih lahko vseh sedem razvije do precej visoke ravni. Gardner pravi (v Wagner 1998), »da ne bi, če bi multiple inteligence imenoval talente, nihče dovolj resno jemal te teorije. S poimenovanjem inteligence pa jim je dal enakovreden položaj z logično-matematično inteligenco, tj. tip inteligence, ki ima največji pomen v šoli.«

Sklicujoč se na Gardnerjevo teorijo o več inteligencah (1993) in različne raziskave (Bredikyte 2000; Porenta 2003; Hamre 2004; Korošec 2004), lahko z gotovostjo trdimo, da z dramsko-lutkovno dejavnostjo izvrstno razvijamo otrokove posamezne inteligence oz. talente ali sposobnosti. Poleg učenja dejstev, pojmov in zakonitosti pa se otrok s kreativno dramo uči celostno, tj. z vsem telesom in vsem mišljenjem. Spoznava svoje telo, svoja čustva, ki jih v igri z lutko tudi lažje razume, vživlja se v situacije drugih ljudi, zato tudi njih lažje razume, z veliko motivacije pa rešuje zastavljene probleme, si odkrito hitreje zapomni in z lahkoto usvoji kurikularne cilje. »Pridobivanje novega znanja ob lutki je bilo na nov način osmišljeno, otroci so bili postavljeni v situacijo, ko so lutki raziskovalcu pomagali reševati njen/njegov življenjski problem. Pri tem so bili zelo angažirani in dejavni. Bili so iznajdljivi, izvorni, ustvarjalni. Projekt z lutko je pokazal, kako se lahko vključi igro kot enakovredno dejavnost z drugimi, bolj »akadetskimi« v poučevanje« (Porenta 2003).

Pomen spremljanja in dokumentiranja lutkovno-dramskih dejavnosti

Posebno skrb v vzgojnem pristopu Reggio Emilia posvečajo dokumentiranju in arhiviranju izdelkov ter življenja in dela v vrtcu. Vzgojitelje zanimajo vsebina, postopek dela in estetski vidiki otrokove aktivnosti. Dokumentacija je sestavljena iz množice informacij o nastajanju in razvijanju projekta in do spremljanja osebnega razvoja vsakega posameznega otroka. »Vzgojitelji prepisujejo snemane komentarje in diskusijo otrok, ki delajo. S to dokumentacijo spremljajo, berejo in ponavljajo to branje, ki jim služi kot osnova za načrtovanje nove stopnice projekta. Tudi skrb, s katero je otroško delo shranjeno in prikazano, gotovo otrokom prinese občutek pomembnosti njegovega izdelka in dela ter ga dodatno spodbudi, da v tem vztraja« (Katz 1998: 34).

Podobno kot v vrtcih Reggio Emilia tudi v okviru predmeta lutkovnega in dramskega izražanja na UL PeF študenti in vzgojitelji pri izvajanju gledaliških dejavnosti v vrtcu projekt spremljajo z rednim snemanjem z digitalno kamero in s fotografiranjem. Dnevne dogodke zapisujejo v esejskih zapisih. Posnetki služijo na eni strani evalvaciji razvoja

projekta in za nadaljnje načrtovanje dejavnosti, na drugi strani pa seveda tudi skupnim ogledom otrok in vzgojitelja. Zlasti za te je izrednega pomena, da otrok lahko vidi sebe skozi drug medij; vidi se v ustvarjalnem procesu in opazuje, česa je zmožen. Ne gre pozabiti, da so takšni posnetki sijajna priložnost za skupno druženje s starši, ki lahko primerjajo delovno in igrivo vneto otrok med pripravo predstave in igranjem predstave v živo. Ob kakršnih koli predstavitev staršem moramo predstaviti prednost pedagoške in psihološke vloge lutkovnogledaliških dejavnosti pred produkcijskimi. »V zadnjem času pa se vedno bolj poudarja vloga videokamere. Otroci so ob učiteljevi/vzgojiteljevi pomoči tudi že v vrtcu in prvih razredih devetletne osnovne šole lahko uspešni snemalci in montažerji. V tem delu jim lahko popolnoma zaupamo. Kmalu nas bodo celo prerasli. Vznemirjenje pa je čutiti tudi takrat, ko se skupina pripravlja na ogled posnetega. Videti sebe na televiziji je nenavadno in privlačno, otrok pa ob gledanju lastne ustvarjalnosti pridobiva na samopodobi» (Korošec 2006: 131).

Veliko vznemirjenje prinese delo na skupnem scenskem projektu, ki povezuje gledališče, glasbo, ples in vizualne umetnosti. Uspeh celotnega procesa je končni prizor, ki ga otroci običajno pripravijo v več manjših skupinah. Tega pa ne ocenjujemo po estetski izdelanosti lutk in do potankosti izdelani predstavi, ampak se vzgojitelj sprašuje po popolnoma drugih dosežkih. Proces je pomembnejši od izdelka in prizora. Na prvem mestu je otrokov razvoj.

Vzgojitelj ob dejavnostih spremlja in evalvira, kako so otroci sodelovali med seboj, kakšna je bila komunikacija, kako so reševali zastavljeni tematski problem, kako jim je uspelo doseči soglasje v skupini, kakšen je bil čustveni odziv posameznikov, kako so se posamezniki vključili v delo – zlasti socialno izključeni otroci, kako so oblikovali zgodbo z lutkami, ali so sodelovali vsi (koliko je odvisno od individualnih sposobnosti), ali je oživela lutka vsakega otroka.

Seveda pa je za otroke pomembno, da vzgojitelj spremlja njihovo lutkovno-dramsko ustvarjanje/predstavo s snemanjem, fotografiranjem in z zapisovanjem idej. Splošna značilnost gledaliških dejavnosti je, da otroci ustvarjajo večinoma v skupinah in redkeje individualno. Na drugi strani pa se gledališko delo stalno spreminja in variira v kakovosti. Tako je vsak prizor, naj si bo načrtovan, usmerjen, improviziran ali spontan, unikat in neponovljiv. V nasprotju s pisano besedo, z risbo ali s sliko gledališko delo nima stalnosti, težje ga je ohraniti, hitreje se ga pozabi. Zato je spremljanje sprememb in napredka ter analiziranje le-tega še toliko pomembnejše.

Kako pomembno je spremljanje otrokovega lutkovnogledališkega ustvarjanja, govorijo tudi izsledki raziskave 'Gledališki dialog z lutko kot metoda spodbujanja otrokovega kreativnega izražanja – Dialogical drama with puppets (DDP)' M. Bredikyte (2000). Vzgojitelj je v skupini predstavil pravljico v igri s preprostimi lutkami ali v obliki

dialoga lutke in otrok. Po predstavitvi so si otroci svobodno izbirali med več aktivnostmi. Sami so tudi izdelali preproste lutke in si izmišljali svoje pravljice. Nekatero dramske igre so trajale več dni; otroci so dopolnjevali ali nadaljevali prvotno zgodbo. Vzgojitelji pa so pravljice otrok snemali, zapisali in tudi zaigrali. To je otroke spodbudilo k še večji aktivnosti; igrali so, ustvarjali in skušali svoje zgodbe celo sami zapisati.

J. Winston ugotavlja (2005), da se gledališke dejavnosti najpogosteje povezuje s književnostjo, z jezikovno vzgojo ali družbenimi vprašanji. Učenje z dramo se pogosto razume kot razvoj kvalitete, kot so: empatija, samozavest, samonadzor, toleranca do drugih, sposobnost zbranosti, poslušanja in sodelovalnega dela v skupinah. Vendar nekateri specialni učitelji drame (pri nas jih ni, so v Veliki Britaniji) temu nasprotujejo, češ da nobena izmed teh kvalitete ni specifična za področje gledališča. Vendar ne moremo mimo dejstva, da so gledališke dejavnosti družbena, socialna oblika umetnosti, v kateri otroci ne morejo sodelovati brez povezovanja, dogovarjanja in komuniciranja z drugimi v skupini. »Torej gre za dvojno povezavo med gledališkimi dejavnostmi in omenjenimi spretnostmi, ki so enako potrebne kot vaje gledaliških veščin. In ker je uspešno sodelovanje v gledaliških dejavnostih odvisno prav od obvladanja teh spretnosti, je gledališče lahko izjemno polje za razvoj otrokovih sposobnosti in kompetenc« (Winston 2005: 103). Ko lutkovno in gledališko dejavnost izvajamo v vrtcu, imejmo pri opazovanju, spremljanju napredka in pri dokumentiranju v mislih predvsem otroško simbolno igro v kotičkih in razvoj le-te do mogoče neformalne, improvizirane predstave, ki mora ohraniti igrivost, neposrednost, sproščenost in ustvarjalnost otrokove igre. Občinstvo, ki nagradi nastopajoče z ogledom, pa lahko zastopajo tudi 'le' vrstniki v skupini.

Sklep

S kreativno dramo lahko učimo umetnost gledališča in/ali motiviramo in razširimo učenje na drugih področjih. Otroci se učijo sprejemati odgovornost, skupinske odločitve, delati sodelovalno, razvijati nove interese in poiskati nove informacije.

Gledališče z vsemi izraznimi sredstvi tako postane tudi povezovalce vsebin z različnih področij kurikulumu, otrokom pa odpira pot k lastni ustvarjalnosti ter k spoštovanju drugačnosti in individualnosti. S ciljem spodbuditi otrokovo ustvarjalnost in izražanje v več jezikih skozi opazovanje in samostojno raziskovanje vzgojitelj pripelje otroke do 'reševanja problemov' v lutkovnogledališkem svetu. Z močnim doživljanjem in opazovanjem sveta razvijamo proces od prebuditve perceptivnih organov in čustev do gledališkolutkovnega ustvarjanja v več manjših skupinah. S sodobnimi mediji

vzgojitelji in otroci spremljajo, dokumentirajo in evalvirajo proces in razvoj dejavnosti. Tako se lutkovno-dramska dejavnost po načelih kreativne drame in kurikulumu za vrtce navezuje na načela pristopa Reggio Emilia, kjer skrbijo za razvoj in uporabo vseh otrokovih čutil ter za spodbujanje in omogočanje različnih oblik izražanja v kakovostni interakciji in komunikaciji, ko se otrok lahko povzpne na svojo lastno goro, in to čim više je mogoče.

Literatura in viri

1. Bredikyte, M. (2000). Dialogical Drama with Puppets (DDP) as a method of fostering Children's Verbal Creativity. Abstract of Doctoral Dissertation. Vilnius: Pedagogical University.
2. Gardner, H. (1993). Razsežnosti uma. Ljubljana: Založba Tangram.
3. Hamre, I. (2004). Cross – Aesthetic Learning – Education in and through Animation Theatre. Copenhagen: UNIMA – Denmark.
4. Katz, L. (1998). What can we learn from Reggio Emilia. V: Edwards, C. et. al (ur.), The Hundred Languages of Children. Westport, Connecticut, London: ALEX PUBLISHING, str. 27–45.
5. Korošec, H. (2004). Uloga lutke u odgojno-obrazovnom procesu. V: Metodika, št. 9, str. 221–232.
6. Korošec, H. (2006). Kreativne dejavnosti z lutkami kot proces. V: Borota, B. et. al., Otrok v svetu glasbe, plesa in lutk. Koper: UP Pef, str. 103–140.
7. Kroflič, B. (1999). Ustvarjalni gib – tretja razsežnost pouka. Ljubljana: Znanstveno publicistično središče.
8. Kurikulum za vrtce (1999). Ljubljana: Ministrstvo za šolstvo in šport. Urad RS za šolstvo.
9. Majaron, E. (2002). Lutka pri oblikovanju mladega človeka. V: Korošec, H., Majaron, E. (ur.), Lutka iz vrta v šolo. Ljubljana: PeF.
10. Majaron, E. (2006). Zakaj glasba, ples, lutke pod 'isto streho'? V: Borota, B. et al, Otrok v svetu glasbe, plesa in lutk. Koper: Pedagoška fakulteta.
11. Malaguzzi, L. (1998). History, Ideas, and Basic Philosophy: An Interview with Lalla Gandini by Loris Malaguzzi. V: Edwards, C. et Al. (ur.), The Hundred Languages of Children. Westport, Connecticut, London: Ablex publishing, str. 49–99.
12. Marjanovič Umek, L. in Lešnik Musek, P. (1998). Otrokov razvoj in učenje v simbolni igri. V: Psihološka obzorja, str. 35–58.
13. Marjanovič Umek, L. in Lešnik Musek, P. (1999). Simbolna igra in otrokov razvoj. V: Psihološka obzorja, str. 36–58.
14. McCaslin, N. (2006). Creative Drama in the Classroom and beyond. Boston: Pearson Education.
15. Neeland, J. (2008). The diversity of Drama Education; models and purposes. V: Education & Theatre. Athens: Hellenic Theatre/Drama & Education Network.
16. O'Hare, J. (2004). You and me puppets. Pridobljeno 8. 5. 2009, iz www.youandmepuppets.com.

17. Porenta, A. (2003). Zgodbe in lutke kot sredstva za motiviranje učencev. V: *Sodobna pedagogika*, št. 2, str. 172–187.
18. Rinaldi, C. (2006). In *Dialogue with Reggio Emilia. Listening, researching and learning*. London, New York: Routledge.
19. Road map for Arts Education. (13.9.2006). UNESCO. Pridobljeno 6. 5. 2009, iz <http://portal.unesco.org/culture>
20. Siks, G. B. (1981). *Drama in Education – A changing scene*. V: McCaslin, N. (ed.), *Children and Drama*. New York & London: Longman.
21. Sitar, J. (2008). Lutka i njeni ljudski kvaliteti. V: *TmačaArt*, časopis za dramu, teatar i odgoj. Mostar: Centar za dramski odgoj.
22. Špoljar K. (1999). Predšolska vzgoja v Regio Emilii. V: *Vzgoja in izobraževanje*. Št. 2, str. 29–35.
23. Štirn, D. et. al. (2007). Identiteta – stanje ali izbira. *Sodobna pedagogika*, 58, št. 3, str. 144–162.
24. Winston, J. in Tandy, M. (2005). *Beginning Drama 4–11*. London: David Fulton Publisher.

Bogdana Borota

PODOBA »VELIKEGA« GLASBENIKA SKOZI OČALA REGGIO EMILIA

***THE IMAGE OF »A GREAT« MUSICIAN THROUGH THE EYES OF REGGIO
EMILIA***

POVZETEK

Na osnovi nekaterih izhodišč pristopa Reggio Emilia razpravljamo o pomenu slušne zaznave in okolja na otrokov (glasbeni) razvoj. Pri tem opredeljujemo spodbudno glasbeno okolje kot zvočno in fizično okolje, bogato z različnimi glasbenimi izraznimi prvinami in s sredstvi, v katerem potekajo procesi zgodnje inkulturalizacije (angl. *acculturation*). Zanima nas tudi glasbeno izražanje, ki ga spremljamo skozi otrokovo petje in igranje na glasbila. Glasbena doživetja, estetske izkušnje in pomene, ki jih otrok daje zvokom in glasbi, pa uspešno prepoznamo v likovnih izdelkih oz. grafičnih predstavitev, ki nudijo ponovno, vendar drugačno doživljajsko in miselno povezavo z glasbo.

KLJUČNE BESEDE: glasbeni razvoj, glasbeno okolje, glasbeno izražanje, izražanje glasbenih doživetij, dokumentiranje.

ABSTRACT

On the basis of some starting points of the Reggio Emilia approach the importance of hearing perception and of the environment for the child's (musical) development is discussed. The encouraging musical development is thus defined as a melodious and physical environment, abundant in various expressive musical elements and resources, in which the processes of early acculturation are developed. Further, we are also interested in the musical expression of the child monitored during the child's singing and playing the instruments. The musical events, aesthetic experiences and the importance the child attributes to sounds and music are successfully recognized in works of art and graphic presentations, respectively, offering a renewed, yet another kind of experiential and reflective connections with music.

KEY WORDS: musical development, musical environment, musical expression, expression of musical experiences, documenting.

Uvod

Eno izmed izhodišč pristopa Reggio Emilia temelji na vprašanju Kakšna je moja podoba o otroku.

Odgovor je kompetenten, sposoben, močen in bogat otrok, ki si neprenehoma sam in v partnerstvu z odraslimi izgrajuje znanje, identiteto in vrednote. Tako razumljen otrok ima pravico, da je poslušan in prepoznan kot enakovreden član skupnosti (Rinaldi 2006).

Vzgojitelj si izgrajuje in prepozna to podobo o otroku v dialogu z njim, s starši in kolegi. Pri tem mu je v pomoč, če je sam ustvarjalen praktik, če zna pomagati sebi in otroku iskati pomene tistemu, kar dela, s čimer se srečuje in kar izkustveno zaznava v kontekstu in odnosih do okolja. Vedenja o otroku mu pomagajo, da zna otroku prisluhniti in njegove dosežke opaziti.

Pogled skozi očala pedagogike Reggio Emilia je zanimiv in vedno drugačen, če vzgojitelj ve, kako spremljati otroka in mu prisluhniti, kako postavljati vprašanja in odkrivati otrokove ideje, hipoteze in teorije ter kako ustvariti priložnosti za raziskovanje in učenje (Edwards, Gardini, Forman 1998).

Da se bomo znali učiti skupaj z otrokom, bomo v nadaljevanju (glasbeno) podobo otroka izgrajevali skozi odkrivanje značilnosti čutil, zaznav in glasbenega razvoja v zgodnjem obdobju.

Otrok išče in razvija pomene od rojstva naprej. Njegovi koncepti in teorije se razlikujejo od odraslih (Clark, Trine Kjørholt, Moss 2006).

Otrok išče, ozavešča in razvija pomene o zvoku in glasbi. Glasbo posluša in doživlja. Z ustvarjanjem in glasbenim poustvarjanjem izraža čutna, čustvena, miselna in estetska doživetja. Pri tem si izgrajuje glasbeni okus, estetsko presojo in vrednotenje. Vsi ti otrokovi koncepti pomembno vplivajo na interes in ravnanja. Nekoč jih bomo prepoznali v odraslem, ozaveščenem uporabniku in ustvarjalcu glasbene kulture, ki sooblikuje skupnost, v kateri živi.

Izhodišča teh procesov so v glasbeni umetnosti. Prve stike z njo si otrok pridobi v glasbenih dejavnostih, ki predstavljajo samostojno obliko glasbenega izražanja (Otrok v vrtcu 2001, 109).

Teme, ki smo jih predstavili v uvodu, bomo razvijali v okviru projekta Profesionalno usposabljanje strokovnih delavcev za izvajanje elementov posebnih pedagoških načel koncepta Reggio Emilia na področju predšolske vzgoje.

Glasbo slišimo, doživljamo in razumemo

Otrok ima vse potrebno za spoznavanje sveta, ker ima telo. Telo je opremljeno s čutili, ki znajo zaznati okolje, ki obdaja otroka (Rinaldi 2006).

Čutila so tisti primarni vzvodi, ki nas povezujejo z naravo, umetnostjo, s tehnologijo, svetom ... in s samim seboj. Z zaznavanjem in ozaveščanjem zaznav si otrok izgrajuje miselne predstave, ki jih navzven izrazi v »sto jezikih«. Prepoznamo jih v glasbenih dosežkih, likovnih izdelkih, grafičnih predstavitev ... v otrokovem načinu reševanja problemov in komuniciranju (Thornton, Brunton 2007).



Slika 1: »Glasbo poslušamo ž ušesi«¹

V nadaljevanju bomo pozornost namenili sluhu², ki je najpomembnejše čutilo za zaznavanje zvokov in glasbe.

¹ Deklica je narisala risbo po poslušanju odlomka iz Mozartove sonate. Pod sliko je zapisan njen dobesedni komentar.

² Sluh je odločilen za vsakršno glasbeno dejavnost. Kljub temu pa je vsaj ritem tisti element glasbe, ki ga lahko dojemajo tudi gluhi. Zvok namreč občutimo s celotnim telesom. Gardner (1995) ugotavlja, da so nekateri vidiki doživljanja glasbe tako dostopni tudi tistim, ki glasbe ne morejo slušno zaznavati.

Raziskave potrjujejo, da se pomembne povezave med čutili in miselni procesi odvijajo v zgodnjem obdobju, med hitrim razvojem možganskih celic oz. brstenjem možganov (Rusell 1993). Če otrok v tem obdobju nima dovolj spodbud za razvoj slušne zaznave, se možganske celice, ki bi morale vzpostavljati povezave s sluhom, preusmerijo na vzpostavljanje povezav z drugimi čutili, npr. z vidom. Primanjkljajev slušnih zaznav v zgodnjem obdobju ne moremo nadomestiti z učenjem in izobraževanjem v poznejšem obdobju (Gordon 1997).

V današnjem zvočno prenasičenem in včasih tudi zvočno nasilnem prostoru je treba sluh negovati, če želimo ohraniti njegovo ostrino in senzibilnost do zvoka. Od njiu sta v veliki meri odvisna glasbeni in govorni razvoj. Obema je skupen fiziološki proces slišanja.

Kljub uporabi skupnega zvočno-slušnega sistema pa raziskave potrjujejo, da procesiranje in shranjevanje zvočnih informacij potekata ločeno za govor in glasbeni razvoj (Motte Haber 1990; Gardner 1995). To pomeni, da si glasbenih sposobnosti in spretnosti ne moremo razviti, če glasbo samo opisujemo ali o njej govorimo. Potrebno je izkustveno učenje v glasbenih dejavnostih.

Dojenček ima ob rojstvu razvit zvočno-slušni zaznavni sistem, ki mu omogoča, da se na zvoke in glasbo odzove. Njegova odzivnost je odvisna od razvite slušne pozornosti. Pozornost ima za konstrukcijo zaznave poseben pomen. Tisto, kar pozorno poslušamo, slišimo še posebno dobro (Motte Haber 1990). Zanimivo je opazovati, kako obdobjem pozornega poslušanja sledijo različni vedenjski vzorci otrokovega odzivanja, ki se širijo od motoričnih odzivov do glasovne komunikacije oz. glasbenega čebljanja. Ob tem lahko opazujemo in spremljamo počutje, ki ga otrok izraža ob glasbi in ki ga lahko razumemo kot ozaveščanje zaznav ter iskanje pomenov slušne zaznave. V nadaljevanju je zapisan strnjen pregled razvoja zaznavanja, odzivanja in ozaveščanja zaznav malčka na zvok in glasbo³.

Dojenček se hitro uči prepoznavati materin glas, sorazmerno hitro razlikuje tudi znan glas od neznanega ter ljubeznivega od agresivnega ipd. Glavo obrača v smeri zvoka, v temi sega po predmetu, ki oddaja zvok, ob zvoku izraža radovednost in pozornost. Malček se ob zaznavanju glasbe gibno odziva: intenzivno premika roke in noge ter mežika z očmi. Na glasbo se odziva z zamikom in ne takoj, ko zasliši zvok. Njegovo gibno odzivanje ni usklajeno z glasbo. Ko se izvor zvoka oddalji, se intenzivnost gibov zmanjša. Ugajata mu petje in umirjena instrumentalna glasba.

³ Povzeto po avtorjih Manasteriotti (1981), Marjanovič Umek (ur.) 2004, Andreass (1998), Gordon (1997).

Med šestim in devetim mesecem starosti pri otroku opazimo novo obliko odzivanja na glasbo. Otrok se, predvsem ob našem petju, glasovno oglašča. Strokovnjaki te vokalizacije poimenujejo glasbeno čebljanje. To je pomemben proces razvoja izvajalskega besedišča (angl. *performing vocabulary*) in pomembna oblika predbesedne komunikacije med odraslim in otrokom. Otrok pričakuje, da se bomo na njegovo čebljanje odzvali na podoben način.

Ob koncu prvega leta otrok loči glasbene in neglasbene zvoke. Ozaveščanje tovrstnih zaznav otrok pokaže, tako da ob glasbi zapleše (guga se levo – desno, hopsa ali maha z rokami, kot da bi dirigiral). Ko je gibljivo bolj spreten, se ob glasbi vrta okrog svoje osi ali pleše v krogu. Rad posluša eno in isto glasbo. Rad ima tudi rimana besedila, še posebno, če govor popestrimo z glasovnimi glisandi.

To začetno odzivanje in čudenje zvoku/glasbi gojimo in razvijamo ob petju in igranju na glasbila ter v igrah iskanja izvora zvoka in igrah tišine. Z igrami iskanja izvora zvoka omogočamo, da otrokovo zaznavo vodi zvok in ne vizualne spodbude, ki jih je navajen ob našem petju in igranju.

Otrok najlažje locira zvok, ki prihaja od spredaj. Težje locira zvok, ki prihaja z leve ali desne strani. Lažje prepozna smer govora in petja kot pa smer zvoka glasbil. V teh igrah na otroka spodbudno deluje bližina odraslega. Zato smo mi tisti, ki – skriti za vogalom ali omaro – pojemo ali igramo na glasbilo. Ko »najde« glasbo, najde tudi nas.

Igre dobijo nove dimenzije, ko otrok začenja raziskovati svojo okolico, ko odpira predale in razstavlja predmete. Poseben izziv je za otroka, da najde skriti predmet, ki ga sliši. Najpogosteje je to zvočna igrača, ki jo skrijemo v škatlo, predal ali za omaro. Ko otrok igračo najde, nam jo prinese. Povedati želi: »Poj in igray tako kot igrača.« To je ena izmed oblik glasbene komunikacije, ki jo otrok vzpostavlja na njemu primeren način.

Ostrino sluha in ozaveščanje slušnih zaznav spodbujamo tudi z igrami tišine. V različnih, navidezno tihih okoljih skoraj vedno še nekaj slišimo. Ko otrok pozorno prisluhe, ugotovi, da v naravi »sliši« veter, žuborenje potoka, pok veje, padec storža na travo; da na ulici sliši razigrane/vesele/jezne otroke in prevozna sredstva; v stanovanju sliši pomivalni stroj, tiktakanje ure ipd. Slušno zaznavo povezuje z izkušnjami, ki mu omogočajo, da slišnemu da pomen.

V prvem letu starosti smo poudarili potrebo po usmerjanju pozornosti na zvok in glasbo. V nadaljevanju želimo poudariti pomen doživljajskega in doživljajsko-analitičnega poslušanja, ki vodi v poslušanje z razumevanjem.

V pristopu Reggio Emilia dajejo doživljanju oz. čustvom in občutkom velik pomen. Vedo, da otroke, pogosteje kot odrasle, vodi srce in ne razum. Opaziti doživetja in jih med seboj deliti je pomembna vsebina dialoga z otroki.

Odrasli se pogosto bojimo prepusti se srcu. Bojimo se občutkov, kot so: ljubezen, strast, strah, veselje, razočaranje. Otroci se teh občutkov ne bojijo. Če jim prisluhnemo, če ta čustva prepoznamo in jih sprejmemo, bo otrok o njih spregovoril, jih opisal in jih z nami delil (Rinaldi 2006, 95).

Doživljajsko poslušanje je osrednji način poslušanja glasbe v zgodnjem obdobju. Glasba pri otroku vzbuja različna razpoloženja in čustvena stanja, ki so pomembni vzvodi vzpostavljanja različnih vrst komunikacij. Le-te prepoznamo v gibalnem, likovnem ali v besednem izražanju doživetij.

Glasba sama po sebi ne izraža čustev in doživetij. Ta pomen ji da poslušalec (Gardner 1996). Zato lahko pritrdimo Trstenjakovi misli, da umetnina prebiva toliko, kolikor jo mislimo in doživljamo (Trstenjak 1981, v Denac 2002). Ker je doživljanje odvisno od naše osebnosti, izkušenj in znanj, glasbo doživljamo različno. Doživetja poglobljamo, tako da isto glasbo poslušamo večkrat. Vsakokrat v njej odkrijemo nekaj novega, odvisno od naše sposobnosti preusmerjanja pozornosti med samim poslušanjem. Med poslušanjem se »sprehajamo« po glasbi, kot bi se sprehajali po različnih prostorih.

Skoraj neločljivo povezana z doživljanjem glasbe je estetska izkušnja oz. estetsko doživljanje. To občutenje si privzgojimo ob glasbi, ki je doživeto poustvarjena oz. interpretirana. Zato glasbo skrbno izbiramo z vidika umetniške vrednosti in vidika doživete izvedbe.

Pri doživljajsko-analitičnem poslušanju se doživetjem pridružijo še miselne predstave o izraznih prvinah glasbe (melodija, ritem, harmonija, tempo, dinamika, artikulacija ...) in miselne predstave o izvajalskih sredstvih, kot so npr. pevski glas in glasbila (Oblak 2001). Miselne predstave otroku omogočijo, da v spominu, po svojih doživljajskih in zaznavnih sposobnostih, poustvari lastno predstavo⁴ o slišani glasbi (Denac 2002).

Vsak otrok ima glasbene potenciale in vsak otrok razume glasbo (Gordon 1997; Rinaldi 2007). Védjenja o glasbenem razvoju in različnosti otrok pomagajo odraslemu, da otroku lažje prisluhne ter v dialogu z njim prepozna njegove teorije učenja in poti izgrajevanja glasbenih konceptov.

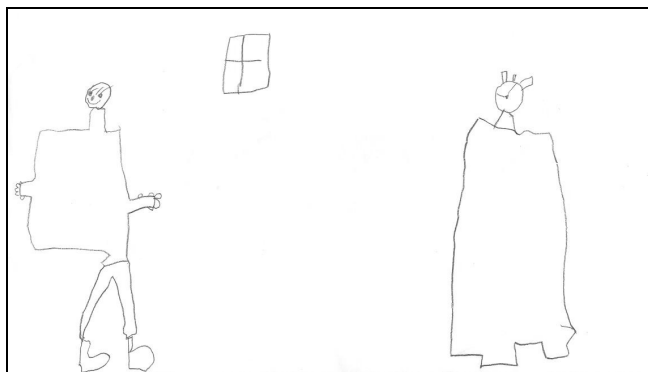
⁴ Gre za procese recepcije, ko v svoji notranji predstavi ponovno poustvarimo glasbo.

Kako naj vem, kaj slišiš in doživljaš, če mi pa ne znaš povedati?

O otrokovi slušni zaznavi in doživljanju glasbe sklepamo posredno, na osnovi tistega, kar vidimo ali slišimo. Pri tem pa moramo vedeti, da sposobnosti otrokove zaznave prehitevajo motorično izvedbo (Motte Haber 1990). Poenostavljeno to razumemo tako, da otrok v glasbi veliko več zazna, doživi in razume, kot lahko izrazi. Prav zato je še toliko bolj potrebno otroku nuditi možnosti, da doživetja, pomene in razumevanja izrazi na različne načine, v »sto jezikih«. V nadaljevanju omenjamo likovno izražanje, ki je eden izmed otrokovih »stotih jezikov«.

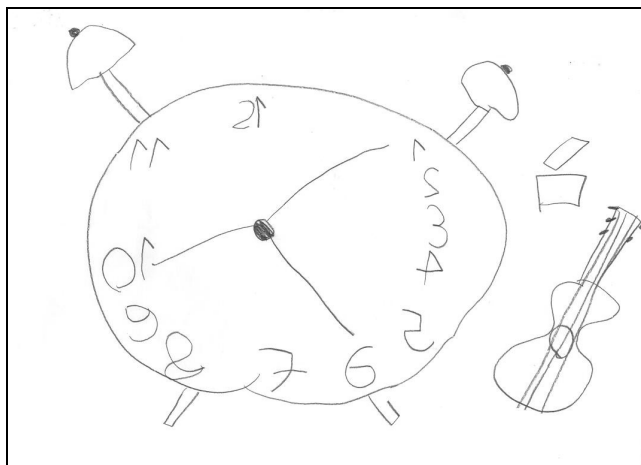
V pristopu Reggio Emilia dajejo likovnemu izražanju velik pomen. Ne razumejo ga samo kot ustvarjanje, ampak tudi kot način predstavitve otrokovih miselnih predstav in občutenj. Če znamo prisluhniti tej obliki otrokovega ozaveščanja zaznav, prepoznamo otrokova doživetja in razumevanje oz. pomene, ki jih daje glasbi. Skozi daljše časovno obdobje nam likovni izdelki spregovorijo o otrokovem glasbenem napredku.

Risbe, prikazane v nadaljevanju prispevka, so nastale po poslušanju skladbe M. Voglar, Ples ur. Vzgojiteljica je od štiri do šest let stare otroke motivirala z zgodbo o uri, v katero je vpletala vsakodnevne izkušnje otrok z urami.



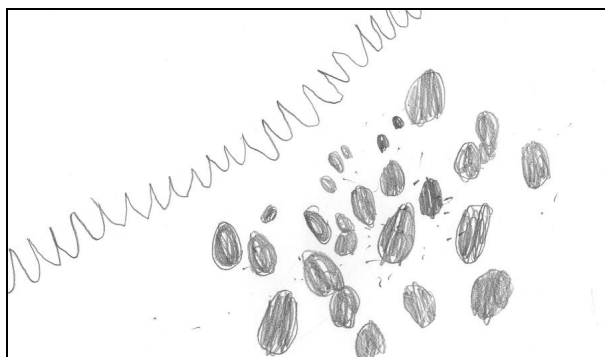
Slika 2: Ura v dnevni sobi (fizični prostor).

Deček je narisal uro v dnevni sobi. V tistem trenutku je dal pomen konkretni izkušnji, ki pa se ni navezovala na doživetja v glasbi, ampak na zunajglasbeno vsebino. Mogoče imajo doma na omari novo uro.



Slika 3: Ura in glasbila (fizični in glasbeni prostor)

Deklica je narisala uro in dvoje glasbil: kitaro in paličice. Na likovni način je povedala, da je bila skladba Ples ur zaigrana na glasbila. Ker je narisana ura precej večja kot glasbili, lahko sklepamo, da ima v njenem doživljanju še vedno osrednje mesto zgodba o uri.



Slika 4: Melodija in ritem (glasbeni prostor).

V risbi 6-letne deklince prepoznamo dvoje elementarnih glasbenih prvih: Melodijo, ki je ponazorjena z vijugasto črto, in ritem, ki ga predstavljajo ponavljajoči se liki, podobni pobarvanim krogom. Ugotovimo lahko, da likovni izdelki pripovedujejo svoje zgodbe in pomene o slišanjem. Dosežkov otrok ne primerjamo niti jih ne ocenjujemo po umetniških in estetskih kriterijih. V njih ne iščemo pričakovanih sposobnosti npr. 5-letnega otroka. Likovne izdelke skupaj z otrokom interpretiramo. Tako skupaj iščemo

pomene otrokovega učenja in izražanja. V dialogu, v pogovoru, vzpostavljamo ponovno, vendar drugačno miselno povezavo z glasbo. Tako začenja otrok razumevati svoje lastne ideje, s katerimi si razvija kritično mišljenje. Slikovni glasbeni zapis pomaga otroku razvijati relacijsko glasbeno mišljenje (Rotar Pance 2002).

Okolje – akvarij glasbil in ustvarjalnih idej ter morje zvokov in glasbe

Malaguzzi je prostor poimenoval »tretji vzgojitelj«. Pri definiranju prostora skušajo povezati »kaj« s »kje« in »kdaj« (Rinaldi 2007).

Velik pomen dajejo multisenzornemu, visokostrukturiranemu okolju, v katerem imajo otroci možnosti ozaveščati široko množico čutnih zaznav. Tako okolje nudi možnosti izbire in raziskovanja, možnosti razmišljanja in komuniciranja ter sodelovanja v različnih projektih (Thornton, Brunton 2007).

Otroci uporabljajo kakovostne materiale za likovno izražanje (slikanje, risanje, modeliranje, oblikovanje prostora itd.) in materiale za razvijanje ročnih spretnosti. Na voljo imajo prostor, da shranjujejo na pol oblikovane izdelke, in prostor, da izdelke razstavijo. Zelo malo imajo dokončno izdelanih igračk, veliko pa je nestrukturiranih materialov oz. odprtih sredstev (angl. open ended resources⁵) (Thornton, Brunton 2007).

V tako načrtovanem okolju si otrok pridobiva izkušnje, da predmeti različno zvenijo, da je od velikosti glasbila odvisna višina tona oz. zvena, da trdi materiali zvenijo drugače kot mehki ipd. Ob raziskovanju ugotovi, da glasbilo zaigra, če vanj pihnemo, nanj zaigramo (udarimo), ga potresemo ali trznemo s prstom.

V nadaljevanju bomo predstavili primer uporabe Orffovih instrumentov, ki jih lahko nadomestimo ali izbiro razširimo z doma izdelanimi glasbili in zvočili. Pri tem ne smemo pozabiti na otroška ljudska glasbila, kot so npr.: brklja, nunalca, čivink, trstenke, piščal ... Prav izdelovanju glasbil iz naravnih in odpadnih materialov dajejo v pristopu Reggio Emilia velik pomen.

⁵ Materiali in pripomočki, ki jih lahko uporabimo na različne načine in v različne namene. Omogočajo raziskovanje ter ustvarjalno razvijanje idej in zamisli. Na glasbenem področju so to npr. posamezne zvoneče ploščice ksilofona ali metalofona. Omogočajo skupinsko igro in učenje. Otroci jih lahko razvrščajo po svoje, jih lažje prenašajo in pospravljajo.



Slika 5: Hiša, ki igra glasbo

Otroci so gradili glasbeno mesto. Orffovi instrumenti so bili uporabljeni v smislu nestrukturiranega materiala (angl. *open-ended resources*). V njihovi igri smo opazovali usmerjanje pozornosti na vizualno in/ali zvočno podobo nastajajočih zgradb. Mlajši otroci so predvsem posnemali zunanjo podobo. Starejši otroci pa so glasbila razvrščali tudi v smiselna in predvidljiva tonska zaporedja. Najpogosteje so bila to tri- ali pettonska lestvična zaporedja. Razvrščali so jih na osnovi intuitivnega predvidevanja, ki sovпада z razvojno stopnjo figuralnega glasbenega mišljenja (Marković Radoš 1983; Gardner 1995; Gordon 1997).

Zanimivo je bilo spremljati njihovo iskanje ustreznega izraza, s katerim so poimenovali nastale kompozicije. Izmišljali so si poimenovanja, ki so vsebovala dva ključna elementa: hišo in glasbo⁶. Poimenovanje je pomembno z vidika ponovnega ozaveščanja zaznav in usvajanja glasbenega besedišča, ob katerem otrok pogloblja razumevanje glasbenih pojmov.

Igra se je nato nepričakovano razvila v zasledovanje miške, ki se je izgubila v hiši. Otroci so po zvoku prepoznali, da miška hodi po podstrešju (boben), po strehi (ploščice metalofona), da trka na vrata (činele) ali da spi (tišina) ... Pri analitičnem (razločujočem) poslušanju otrok običajno najprej prepozna zvočno barvo (boben, metalofon, činele), nato dinamiko (glasno – tiho) in nato tempo (hitro – počasi). Naštete izrazne prvine so otroci izkustveno zaznavali, izvajali in ustvarjali v navidezno nezahtevni konstrukcijski in simbolni igri. Skupina otrok je bila heterogona po starosti in glasbenih izkušnjah. Vsak izmed njih je bil uspešen, odigral je svojo vlogo, skladno s svojimi sposobnostmi in z idejami.

⁶ Npr.: pojoča hiša; glasbena hiša; hiša, ki se vidi in sliši; bobnarska hiša; hiša od glasbenikov; glasbena šola ...

Zvok je poleg svetlobe, barve, materialov, vonja in mikroklima eden izmed elementov, ki vplivajo na kakovost prostora (Rinaldi 2007, 78). V tej povezavi dajejo v pristopu Reggio Emilia pozornost akustiki prostora in »prostoru tišine« kot glasbi v prostoru, s katero ustvarjajo različna razpoloženja.

Z glasbo v prostoru med izvajanjem drugih dejavnosti ustvarjajo učinkovito in dejavnostim primerno ustvarjalno vzdušje. Odrasli opazujejo, najpogosteje skozi likovno ustvarjanje, odzivanje otrok na različno glasbo (Thornton, Brunton 2007).

Vpliv glasbenega okolja je v zgodnjem obdobju, predvsem do osemnajstega meseca starosti, velik in pomemben. Gordon (1997) govori o procesih inkulturalizacije⁷ (angl. *acculturation*), ki se odvijajo do drugega oz. četrtega leta starosti. Razvoj v tem obdobju temelji na poslušanju in vsrkavanju glasbe iz okolja ter prvih poskusih gibalnega odzivanja in glasovnega vzpostavljanja glasbene komunikacije. Dobro je, da otroku nudimo spodbudno in bogato glasbeno okolje še pred govornim razvojem in pred procesi glasbene imitacije. Bogastvo in raznovrstnost glasbenega okolja se kaže v izbiri glasbe različnih tonalitet, harmonij, ritmov, metrumov, tempov in zvočnih barv.

Otrok se glasbenega okolja veliko bolj zaveda, kot se nam, odraslim, dozdeva. Proces inkulturalizacije potekajo najpogosteje spontano, v naravnem otrokovem okolju, kot je npr. družinsko okolje, ali v načrtovanem okolju, kot je npr. vrtčevsko. Glasbo sliši, ko mu pojemo in igramo ter prek medijev. Učinki poslušanja glasbe so večji, če se otrok ob glasbi giblje (Gordon 1997). Prav tako strokovnjaki ugotavljajo, da je za otroka pomembno zavedno in tudi nezavedno zaznavanje glasbe. Te ugotovitve podpirajo prej omenjeno vlogo glasbe kot glasbene kulise med otrokovo budnostjo oz. aktivnostjo. V tem primeru naj bo glasba tiha in nevsiljiva. Pri tem se moramo zavedati, da samo tovrstni stiki z glasbo ne morejo zagotoviti vzgoje aktivnega in ozaveščenega poslušalca (Oblak 2001).

Pomen zvočnega okolja je treba osvetliti še z vidika ohranjanja otrokove senzibilnosti do zvočnih odtenkov in zvočne skladnosti. Pomen, ki ga da otrok zvočnim odtenkom, opazimo pri izbiranju glasbil s preizkušanjem zvoka. V tem primeru otrok ne izbira glasbila po barvi ali velikosti, ampak po zvoku.

⁷ Proces, ko otrok zaznava glasbeno okolje in se nanj navaja. Gre za neke vrste socializacijo otroka z glasbo iz okolja. Gordon to obdobje razdeli na tri etape: vsrkavanje/absorbiranje (angl. *absorption*) – poslušanje in slušno »vsrkavanje« glasbe iz okolja; slučajno odzivanje (angl. *random response*), ki se kaže v gibalnem odzivanju in glasovnem odzivanju na glasbo, ter na fazo namernega odzivanja, v kateri otrok občasno usklajuje gibanje in glasovno odzivanje z glasbo.



Slika 6: Kateri boben bo najboljši za medveda?

Deklica z različnimi udarjalkami preizkuša bobne. Išče zvok, ki bi bil tako velik in temen kot medved. Z igranjem na boben bo nato ozvočila hojo medveda v glasbeni pravljici. Pri tovrstnem raziskovanju zbranosti otroka ne smemo motiti z igranjem na druga glasbila.

Nenapovedani koncerti »velikega glasbenika«

Vsi otroci nosijo v sebi (glasbene) ustvarjalne potenciale. Nestrpno čakajo na priložnosti, da jih bodo izrazili in da jih bomo mi, odrasli, opazili. Če njihovim glasbenim dosežkom pozorno prisluhnemo, zagledamo podobo »velikega glasbenika«. Izgrajevanje te podobe je odvisno od našega vedenja o otroku in od naših pričakovanj, ki jih gojimo do otroka (povzeto po Rinaldi 2007).

Otrok nas s svojim glasbenim izvajanjem in z ustvarjanjem vedno znova preseneča. Tu ne mislimo le na peščico čudežnih otrok, ampak na vsakega otroka posebej. Vsak otrok izrazi svoja čustva in doživetja skozi glasbo. V glasbi udejani svoje glasbene zamisli in ustvarjalne ideje. Pri tem ne čaka na občinstvo; njegov veliki koncert se začne nepričakovano – v igralnem kotičku, ob svoji najljubši igrači, glasbilu ali pa kar tako, med vožnjo v avtomobilu ali na sprehodu, ko zagleda polža.

Otrok bo zadovoljen, če ima ob sebi odraslega, ki razume, da poje tudi takrat, ko ne zna besedila; da igra na kitaro, ko v roki drži kuhalnico; da dirigira orkestru, ki ga sestavljajo njegove igrače, ipd. V teh simbolnih igrah si utrjuje glasbeni spomin in razvija glasbeno predstavljivost. Miselne predstave imajo vedno zvočno podobo (Motte Haber 1990), čeprav jih navzven vidimo npr. v gibu ali grafični predstavitvi. Da bi to opazili in temu znali prisluhniti, bomo v nadaljevanju strnili najpomembnejše dosežke

otrokovega razvoja in glasbenega izražanja, ki se kažejo v poustvarjalnem petju in igranju na glasbila.

Gordon (1997) ugotavlja, da so faze učenja jezika in glasbe enake. Potekajo od poslušanja in izvajanja do branja in pisanja. Za izgrajevanje aktivnega glasbenega besedišča (angl. *listening vocabulary in performing vocabulary*) sta pomembni prvi fazi zgodnjega glasbenega opismenjevanja. Otrok se glasbe uči najprej s poslušanjem, nato izkušnje pogloblja z glasbenim ustvarjanjem (vokalize, izmišljarije) in izvajanjem.

Glasbeno izražanje skozi petje⁸ bi na osnovi ugotovitev raziskovalcev glasbenega razvoja, strnili v naslednje prepoznavne oblike:

- Raziskovanje glasovnih zmožnosti in vokalizacija kot način vzpostavljanja komunikacije z okoljem.
- Spontano pevsko odzivanje, glasbeno čebljanje ter posnemanje posameznih besed in tonskih višin.
- Pevsko izmišljanje, sestavljeno iz naučenih in izmišljenih krajših ritmično-melodičnih celot, v katerih se kažejo povezave med govornim in glasbenim ritmom, ter povezave v približnih tonskih sosledjih, za katera so značilni nedefinirani tonski odnosi.
- Posnemanje otroške pesmi kot celote, ki je rezultat razvoja glasbenega spomina in sposobnosti imitacije. Kaže se večja natančnost v posnemanju besedila. V glasbenem izvajanju je opaziti nestabilno intonacijo in občasno neusklajenost ritmičnega poteka.
- Razvoj obsega pevskega glasu, tonalnega občutenja in sposobnosti večje diferenciranosti glasbenih struktur, ki jih prepoznamo v natančnejši reprodukciji pesmi in doživetem petju.
- Igranje na glasbila je v tesni povezavi z gibanjem in razvojem motoričnih spretnosti. V zgodnjem obdobju so v ospredju raziskovanje zvoka in glasbil ter raziskovanje tehnik igranja, ki so posledica ozvočenja otrokovega giba. Ponavljajočim se gibom, kot je npr. udarjanje ali ploskanje, izberemo glasbilo, katerih elementarna tehnika igranja temelji na omenjenih gibih. Poustvarjalna igra na glasbila je za otroke v zgodnjem obdobju zahtevna. Razvijamo jo postopoma skozi igro na lastna glasbila (roke, noge), ki temelji na prenosu besednega ritma v glasbeni ritem.

Razvoj instrumentalnega izvajanja prepoznamo v različnih aktivnostih, ki jih v nadaljevanju povzemamo v smiselno zaporedje pojavljanja:

- Raziskovanje zvoka in glasbil.

⁸ V obdobju približno do šestega leta starosti.

- Izražanje doživetij ob spoznanju, da se glasbilo odziva na otrokovo igro. Izražanje glasbenih zamisli in zvočnih slik, ko z glasbili ponazori npr. vremensko dogajanje, tek konjev ipd.
- Spontana igra na glasbila, v kateri prepoznamo občasno usklajenost z gibanjem.
- Ustvarjalna igra, v kateri poustvari doživetja in razpoloženja.
- Poustvarjalna igra, ki temelji na izvajanju ritma, pozneje na izvajanju metruma. Pri izvajanju preprostih melodičnih ostinatnih motivov je uspešen, če mu npr. zvoneče ploščice razvrstimo v enako zaporedje, kot je zaporedje tonov v ostinatnem motivu.
- Izvajanje odmeva ter glasbenega vprašanja in odgovora, ki kaže na razvoj glasbene predstavljalnosti, ki temelji na intuitivnem predvidevanju glasbenega poteka.

V zgodnjem obdobju otrok rad sodeluje in uživa v glasbenih dejavnostih. Sebe dojema kot uspešnega glasbenika, ki poje, igra, ustvarja in posluša glasbo. Ob sebi potrebuje odraslega, ki mu bo omogočil, da glasbo, ki jo nosi v sebi, izrazi navzven.

Sklep

V pristopu Reggio Emilia je velik poudarek na razvoju in uporabi čutil ter na spodbujanju in omogočanju različnih oblik izražanja. Za glasbeni razvoj sta odločilna slušna zaznava in razvoj poslušanja. Pomemben dejavnik je tudi bogato glasbeno okolje. Glasba, ki jo otrok zavedno ali nezavedno zaznava, naj vsebuje raznolike glasbene prvine in sredstva. V njej bo otrok vedno znova iskal in razvijal različne pomene, ki bodo vplivali na njegov interes in poglobljanje glasbenih doživetij.

Otroku je treba omogočiti, da doživljanje in razumevanje glasbe izrazi na njemu primeren način. Otrok se glasbeno izraža, ko doživeto poje in igra na glasbila. Glasbena doživetja pa učinkovito izrazi tudi npr. v likovnih izdelkih in grafičnih predstavitev, ki nam omogočajo vpogled v njegove že izgrajene glasbene koncepte in doživetja, ki so dosežek ozaveščanja zaznav, izkušenj in znanja.

Védenja o otrokovem razvoju so nam v pomoč, da znamo otroku prisluhniti in njegov napredek opaziti. Skladno s pristopom Reggio Emilia si razumevanje otrokovih strategij in teorij učenja, doživljanja ter izražanja izgrajujemo skupaj, v dialogu z otrokom in drugimi odraslimi.

Literatura

1. Adlešič, M. (1964). Svet zvoka in glasbe. Ljubljana: Mladinska knjiga.
2. Ajtnik, M. (2001). Izzivi poslušanja glasbe. Priročnik za učitelje glasbe in glasbenih predmetov v splošnih in glasbenih šolah. Ljubljana: Zavod Republike Slovenije za šolstvo.
3. Arnheim, R. (1981). Umetnost i vizuelno opažanje. Beograd: Univerzitet umetnosti.
4. Borota, B. (2006). Vloga simbola pri razvijanju glasbene predstavljenosti v zgodnjem obdobju. V: Zgodnje učenje in poučevanje otrok 2. (ur. Medved Udovič, V. et al.). Koper: Založba Annales.
5. Clark, A., Trine Kjørholt A., Moss, P. (2006). Beyond Listening. Children's Perspectives on Early Childhood Services. Bristol: Policy Press.
6. Denac, O. (2002). Glasba pri celostnem razvoju otrokove osebnosti. Ljubljana: Zavod Republike Slovenije za šolstvo.
7. Edwards, C., Gandini, L., Forman, G. (ur.) (1998). The Hundred Languages of Children. The Reggio Emilia Approach – Advanced Reflections. Greenwich, London: Ablex Publishing.
8. Gardner, H. (1995). Razsežnosti uma. Ljubljana: Tangram.
9. Gordon, E. (1997). A Music Learning Theory for Newborn and Young Children. Chicago; G. I. A. Publications
10. Manasteriotti, V. (1981). Prva srečanja z glasbo. Ljubljana: Državna založba Slovenije.
11. Manasteriotti, V. (1980). Muzički odgoj na početnom stupnju. Zagreb: Školska knjiga.
12. Marjanovič Umek, L. (2004). Razvojna psihologija. Ljubljana: Znanstvenoraziskovalni inštitut Filozofske fakultete.
13. Marjanovič Umek, L. (ur.) (2001). Otrok v vrtcu. Priročnik h kurikulumu za vrtce. Maribor: Obzorja.
14. Mirković Radoš, K. (1983). Psihologija muzičkih sposobnosti. Beograd: Zavod za udžbenike i nastavna sredstva.
15. Motte Haber, H. (1990). Psihologija Glasbe. Ljubljana: Državna založba Slovenije.
16. Oblak, B. (2001). Glasbena slikanica 3. Priročnik za učitelje. Ljubljana: DZS.
17. Plut Pregelj, L. (1990). Učenje ob poslušanju. Ljubljana: DZS.
18. Rabitti, G. (1994). An integrated Art Approach in a Preschool. V: Reflections on the Reggio Emilia Approach (ur. Katz, Cesarone). ERIC/EECE, Clearinghouse on Elementary & Early Childhood Education. Edizioni junior.
19. Rinaldi, C. (2006). Im dialogue with Reggio Emilia. Listening, researching and learning. London, New York: Routledge.
20. Rotar Pance, B. (2002). Vizualizacija v glasbenih slikanicah Brede Oblak. V: Glasbeno-pedagoški zbornik, zvezek 4, str. 26–32.
21. Rusell, P. (1993). Knjiga o možganih. Ljubljana: Državna založba Slovenije.
22. Sicherl Kafol, B. (2001): Celostna glasbena vzgoja. Ljubljana: Debora.
23. Edwards, C., Gandini, L., Forman, G. (ur.) (1998). The Hundred Languages of Children: The Reggio Emilia Approach – Advanced Reflections. London: Ablex Publishing.
24. Thornton, L., Brunton, P. (2007). Bringing the Reggio Approach to your Early Years Practice. London, New York: Routledge.

PLESNO USTVARJANJE V PEDAGOŠKEM KONCEPTU REGGIO EMILIA

DANCE CREATIVITY IN THE REGGIO EMILIA PEDAGOGICAL CONCEPT

POVZETEK

Prispevek osvetli pomen plesnega izražanja v pedagoškem konceptu Reggio Emilia in predstavi plesno vzgojo kot del celostnega učenja, ki pozitivno vpliva na vsa področja otrokovega razvoja, tj.: na čustveno-socialno, kognitivno in psihomotorično. V prispevku predstavimo vzporednice med Malaguzzijevo teorijo o »100 jezikih« otroškega izražanja, Gardnerjevo teorijo mnogoterih inteligenc in Glasserjevo teorijo o štirih temeljnih človekovih potrebah. Omenjene teorije povežemo s cilji plesne vzgoje v vrtcu. Dotaknemo se pozitivnih učinkov izražanja skozi gib: razvijanje ustvarjalnosti, nebesedne komunikacije med otroki in otrokom ter vzgojiteljem, uporabo vseh čutil, izražanje čustev in razpoloženja, ozaveščanje telesa in spodbujanje različnih oblik izražanja. Vse to so pomembni temelji pedagoškega koncepta Reggio Emilia, katerega temeljno izhodišče je otrok.

KLJUČNE BESEDE: kinestetično učenje, plesna vzgoja, Reggio Emilia, ustvarjalni gib, vrtec

ABSTRACT

The article highlights the importance of dance performance in the Reggio Emilia pedagogical concept and introduces the dance education as part of the comprehensive learning that has a positive impact on every area of the child's development, i.e. the social and emotional, the cognitive and the psychomotoric one. In the article the parallels are drawn between Malaguzzi's theory on 100 languages of the child's expression, Gardner's theory on multiple intelligences and Glasser's theory on four basic human needs. The mentioned theories are linked to the objectives of the dance education in the kindergarten. Positive impacts of expressing through a move are referred to: developing creativity, non-verbal communication among children and between a child and an adult, use of all senses, expressing emotions and moods, raising physical awareness and fostering different forms of expression. The above mentioned

are all important foundations of the Reggio Emilia pedagogical concept, the starting point of which is a child.

KEY WORDS: kinesthetic learning, dance education, Reggio Emilia, creative move, kindergarten

Uvod

Pedagoški koncept Reggio Emilia poudarja celosten razvoj otroka in spodbuja vse oblike otrokovega izražanja (tudi gib, mimiko in ples). Malaguzzijevo teorijo o »100 jezikih«¹ otroškega izražanja (Thornton, Brunton 2007: 24) lahko povežemo z Gardnerjevo teorijo mnogoterih inteligenc (Gardner 1995). Gardner namreč opisuje kinestetično inteligenco kot eno izmed sedmih človekovih inteligenc; navaja, da se med vsemi rabami telesa ni nobena razvila višje in nobena ni dosegla raznolikejše uporabe v različnih kulturah kot ples (Gardner 1995: 257).

Skozi gibno-plesno ustvarjanje otroci razvijajo vsa področja razvoja: čustveno-socialno, kognitivno in psihomotorično. Ob plesnih dejavnostih krepijo izražanje in komuniciranje, ustvarjalnost, stike z drugimi otroki – razvijajo pozitivne odnose v skupini, doživljanje, višje spoznavne funkcije in samopodobo ter ozaveščanje telesa. Otroci skozi gibalno-plesno izkušnjo lažje razume svet okrog sebe.

Prevladujoči pozitiven učinek plesnega izražanja je gotovo socialni vidik. Tudi Rinaldijeva poudarja pomen socialnega razvoja otroka v pedagogiki Reggio (Rinaldi 2008: 115). Zaradi tega je pomembno, da se vzgojitelji zavedo pomembnosti plesnega področja, ki ne sodi samo v telovadnico, ampak je odlično integracijsko sredstvo za povezovanje različnih vsebin in področij kurikulumov.

Zaradi potrebe po gibanju se otroci učijo o okolju, ki jih obdaja; zaradi potrebe po učenju se gibljejo v danem okolju. Z gibanjem torej otroci pridobivajo izkušnje, ki predstavljajo temelj njihovega razvoja.

V kurikulumu slovenskih vrtcev ples sodi v okvir področja umetnost. Globalni cilji tega področja so:

- doživljanje, spoznavanje in uživanje v (plesni) umetnosti;
- razvijanje estetskega zaznavanja in umetniške predstavljalnosti;
- spoznavanje posameznih umetnostnih zvrsti;
- razvijanje izražanja in komuniciranja z umetnostjo (plesno);

- razvijanje ustvarjalnosti in specifičnih umetniških sposobnosti (Kurikulum za vrtce 1999: 38).

Pomen plesne vzgoje za otrokov razvoj

Ples je vsemu navkljub drugačen od igre in sam po sebi ni odrska umetnost (Laban 2002: 29). Osnovni cilji ustvarjalnega giba in plesne vzgoje za otroke v vrtcu niso učenje koreografije in plesna predstava za občinstvo, ampak ustvarjalni gib kot izrazno sredstvo, komunikacija, igra in integracijsko sredstvo – učenje različnih vsebin, tudi matematike, jezika in okolja. Vzgajanje s plesom je namreč zelo kompleksno, saj se povezuje z vsemi vzgojnimi področji. Gibalne in plesne izkušnje lahko pripomorejo k integraciji fizičnega in emocionalnega; tako usposabljuje otroka ali odraslega za ustreznejše odzivanje na okolje (Kroflič 1999: 23).

Ustvarjalni gib je aktivna izkustvena metoda učenja, ki otrokom omogoča doživljati netekmovalne, sodelovalne in ustvarjalne izkušnje. S takim načinom vzgajanja otroke navajamo na sodelovanje, reševanje problemov v skupini, upoštevanje drug drugega, različnost, strpnost in na prijateljske odnose.

Ples oziroma ustvarjalni gib je visoko motivacijsko sredstvo in z vidika stilov zaznavanja pri otroku zelo pomembno za kinestetične tipe otrok, ki se najlažje in največ naučijo z gibalno dejavnostjo. Tega bi se morali vzgojitelji dobro zavedati, saj je naš vzgojno-izobraževalni sistem pisan na kožo predvsem otrokom, ki informacije najlažje in najučinkoviteje sprejemajo slušno oziroma vidno. Sodobni, celostni načini učenja, med katere sodi tudi pedagoški koncept Reggio Emilia, pa vključujejo v učenje tudi otrokovo telo.

Žal se še vse prevečkrat dogaja, da je otrok s prevladujočim kinestetičnim tipom učenja označen za nemirnega, hiperaktivnega in za disciplinsko problematičnega. Težava nastopi takrat, ko mu vzgojitelj ne zna ponuditi vsebin, kjer bi prišla do izraza njegova telesna aktivnost (izražanje skozi igro vlog, prikazovanje različnih pojavov in vsebin s telesom).

Pomen kinestetičnega učenja poudarjata tudi Grissova (1998) in Krofličeva, saj novejša pojmovanja učenja poudarjajo v konceptu učenja pomen neposredne izkušnje, doživljanja, ustvarjalnega reševanja problemov, medsebojnega komuniciranja, sodelovanja in samopotrjevanja. Sodobna svetovna misel v nasprotju s tradicionalno teži k holističnemu pristopu, kar pomeni, da povezuje umetnost in znanost, dopolnjuje logično z intuitivnim mišljenjem, povezuje telesno z duševnim (Kroflič 1999: 11–12).

Prav tako zakonca Wambach poudarjata, da je mentalno in čustveno življenje otroka tesno povezano z njegovim telesnim razvojem. Zahvaljujoč telesnemu razvoju, se otrok postopoma zave svojega jaza, razvija odnose z drugimi in gradi znanje o svetu. Med petim in sedmim letom otrok preživlja pomembno obdobje v svojem razvoju, prehod od globalnega k analitičnemu zaznavanju. Vaje telesnega izraza ob glasbi otroku pomagajo, da postopoma razvije svojo telesno shemo, to je uravnovešeno reševanje konfliktov med njegovim jazom in zunanjim svetom. Pri razvoju telesne sheme je odločilna ureditev naslednjih dejavnikov: poznavanje lastnega telesa, orientacija, lateralizacija in časovno-prostorska struktura. Posledice slabo razvite telesne sheme so težave v zaznavanju in strukturiranju časa, težave telesne koordinacije, inhibicija, nezaupanje in agresivnost v odnosu do drugega (Wambach 1999: 11).

Tudi koncept Reggio Emilia namenja veliko pozornost ozaveščanju lastnega telesa in videza ter eksperimentiranju z njima. Spodbuja govorico telesa in izražanje čustev pa tudi razpoloženj skozi gib. Izkušnje vzgojiteljev, ki v vrtcu v okviru plesne vzgoje uporabljajo sodobne plesne metode, s katerimi otrok ozavešča telo, na primer didaktične kartice »Plešem« avtorice Gordane Schmidt (<http://www2.arnes.si/~gschmi/>) in izraža čustva – npr. ples 5 ritmov po metodi Gabrielle Roth (2004), kažejo pozitivne učinke na otrokov razvoj.

Ples – nebesedna komunikacija

V vzgojno-izobraževalnem procesu v vrtcih Reggio Emilia ne dajejo prednosti besednemu izražanju. Menijo namreč, da so druge oblike izražanja v tradicionalni pedagogiki zapostavljene, zato je otrok prikrajan za svoje doživljanje in razlaganje sveta. Pomen nebesedne interakcije skozi gib oziroma ples in komunikacija skozi dotik in gibanje sta ključnega pomena v zgodnjem otroškem obdobju.

Edi Majaron meni, naj bi metoda medosebne komunikacije z umetnostjo in skozi umetnost v sodobnem vrtcu in šoli dobila pomembnejše mesto, tj. ne samo kot oblika umetniškega izražanja, ampak tudi kot vsakodnevna oblika komunikacije med vzgojiteljem/učiteljem in otroki. Šele v taki obliki bo postala to tudi oblika simbolne komunikacije med otroki, prav ta pa pospešuje prosocialno vedenje in zmanjšuje agresivnost, ob tem pa pomembno prispeva k vsestranskemu otrokovemu razvoju (Majaron v Borota et al. 2006: 7).

Uporaba vseh čutil pri plesni vzgoji

Integracija gibanja v različna področja kurikulumuma koristno vpliva na otroke, saj tako otrok lažje razume različne pojme in pojave pa tudi zapomnitev je učinkovitejša, ko je

njegovo telo prav tako in v enaki meri aktivno kot njegovi možgani. Glede na raziskave, ki potrjujejo pomembnost kombiniranja vseh čutov pri učenju (Fauth, 1990, v Kovar, Combs, Campbell, Napper-Owen in Worrel 2004: 229), velja, da si ljudje zapomnijo:

- 10 odstotkov prebranega;
- 20 odstotkov slišane;
- 30 odstotkov videne;
- 50 odstotkov slišane in izrečene v istem času;
- 70 odstotkov slišane, videne in rečene;
- 90 odstotkov slišane, videne, rečene in narejene (sem sodijo tudi igra vlog, dramatizacija, ples, slikanje, sestavljanje).

Ljudje zaznavamo svet okrog sebe ter sprejemamo, ohranjamo in predelujemo informacije na različne načine – vključimo več senzornih področij. Glede na to, kateri zaznavni sistem uporabljamo v največji meri, delimo stile spoznavanja na naslednje:

- vizualni (učenje z vidom);
- avditivni (učenje s sluhom);
- kinestetični (učenje z gibom in dejavnostjo)¹.

Med odraščanjem sicer postane eden izmed čutov pri otroku prevladujoč; nanj se zanesemo, da zaznava večino, toda ne celote naših izkušenj. Ta primarni zaznavni sistem uporabljamo predvsem pri opravljanju vsakodnevnih dejavnosti in v njem smo natančnejši. Seveda pa pri tem ne prenehamo uporabljati drugih načinov zaznavanja (Marentič Požarnik 2000).

V okviru nevrolingvističnega programiranja (NLP) se poleg vizualnega, avditivnega in kinestetičnega čutnega vtisa prištevata tudi čuta za okus (gustatorni čut) in vonj (olfaktorni čut), ki sta redkeje vključena v učenje, kar pa ne pomeni, da nista za učenje pomembna. Enakovredno uporabo vseh čutil poudarja tudi koncept Reggio Emilia, saj v njihovih vrtcih ne priznavajo »pedagogike brez rok« (Malaguzzi, v Špoljar 1999: 30) in ne zapostavljajo tipa, okusa in vonja, ki v našem svetu medijev izgubljajo pomembnost v relaciji do sluha in vida. Malaguzzi (Špoljar 1999: 30) poudarja, da enakovredno razvijanje vseh čutov in s tem celostno doživljanje spodbudi močno čustveno vznemirjenje, ki je spodbuda za nesluteno izražanje (tudi na plesnem področju).

Pri plesni vzgoji ima ustvarjalen vzgojitelj možnost, da spodbuja razvoj vseh čutil. Poleg tega, da uporablja različne materialne spodbude za plesno izražanje, ki razvijajo

¹ Laiki gibalno, tj. kinestetično čutilo (ki je v mišicah; torej znotraj telesa – za notranje dražljaje) običajno enačijo s čutilom za tip (čutilnice v koži za zunanje dražljaje). Tako da moramo biti pri definiranju kinestetičnega čutila in čutila za tip (taktilnega čutila) dovolj natančni.

predvsem taktilno čutilo, je lahko krasna plesna spodbuda tudi vonjanje različnih snovi oziroma okušanje različnih okusov. Otrok na primer izrazi z gibom oziroma odpleše nekaj dišečega, smrdečega, kislega, grenkega, sladkega ... V tem primeru je ples ustvarjalno integracijsko sredstvo pri doseganju ciljev naravoslovja, jezika in plesa.

Taktilno spoznavanje različnih materialov s celotnim telesom in plesno-gibalno ustvarjanje z materiali sta prav tako krasna načina povezovanja naravoslovja in umetnosti. Otroku npr. ponudimo različne materiale, da jih tipa, grabi, rokuje z njimi, se giblje z njimi, hodi po njih, se valja po njih, jih meče v zrak, lovi, mečka, se skriva v njih, pod njimi, za njimi ... Tako otrok spoznava lastnost in kakovost materiala ter z njim ustvarja.

Gardnerjeva teorija mnogoterih inteligenc in Malaguzzijevih »100 jezikov« otroškega izražanja

V konceptu Reggio Emilia zavestno spodbujajo vse oblike otrokovega izražanja (gib, mimika, barva, risba, lutka, ritem, glasba, govor) in otroku omogočajo, da lahko na različne načine izrazi odnos do sebe, drugih, narave, prostora in časa, v katerem živi. Vzporednice s konceptom Reggio Emilia pa lahko iščemo tudi v Gardnerjevih sedmih inteligencah:

- logično-matematični;
- jezikovni;
- glasbeni;
- prostorski;
- telesno-gibalni;
- interpersonalni (medosebni);
- intrapersonalni (notranje osebni).

Krofličeva razlaga telesno-gibalno inteligenco kot sposobnost izražanja z gesto, mimiko obraza ali z gibanjem, ki se kaže v spretni uporabi lastnega telesa, izdelavi orodij in v umetniških dejavnostih, kot so: ples, igra in pantomima (Kroflič 1999).

Gardner ugotavlja, da v sodobnem razmišljanju naše kulture obstaja popolno ločevanje med miselnimi dejavnostmi na eni strani in dejavnostmi izrazito telesnega dela naše narave, ki jih značilno predstavlja naše telo, na drugi. To, kar počnemo s telesi, je manj privzdignjeno, manj posebno kot vsakdanji postopki za reševanje problemov s pomočjo uporabe jezika, logike ali kakšnega drugega razmeroma abstraktnega simbolnega sistema (Gardner 1995: 242). Avtor ugotavlja, da tako stroga ločitev na »razmišljajoče« in »dejavno« ni značilnost mnogih kultur. V psihologiji poznamo raziskave povezanosti

med telesnim in spoznavnim (npr. Bartlett 1958), vendar je veliko raziskovalcev zmanjšalo pomen motorične dejavnosti kot »manj visoke« funkcije možganske skorje. Ob Piagetovih ugotovitvah senzomotorične stopnje razvoja mišljenja Gardner utemeljuje kinestetično inteligenco kot samostojno obliko tudi z razvojnega vidika. Piaget je nehote, ob siceršnji usmerjenosti k »višjim procesom«, osvetlil začetno stopnjo kinestetične inteligence. Tudi veliko raziskovalcev poudarja, da med telesnimi dejavnostmi in miselnimi spretnostmi ni stroge meje; ugotavljajo, da gre za usklajevanje med njimi (Gardner 1995: 255). Gardner meni, da je pri plesu mogoče videti kinestetično inteligenco v najčistejši obliki, zlasti kadar gre za čisti ples brez glasbe, literature in scene (Gardner 1995: 260).

Če povzamemo Gardnerjevo teorijo mnogoterih inteligenc in izsledke različnih raziskav (Best 1982; Kroflič 1992 in 1999; Geršak, Tancig in Novak 2005), ugotovimo, da z uvajanjem metode ustvarjalnega giba in plesa v vrtec in šolo v veliki meri spodbujamo ustvarjalnost in pripomoremo k razvijanju vseh področij otrokovega razvoja, tj. kognitivnega, čustveno-socialnega in psihomotoričnega.

Potreba po ustvarjalnem gibu – potreba po zabavi, svobodi, moči in po ljubezni

William Glasser (1998) v svoji Kontrolni teoriji – teoriji izbire opozarja na človekove potrebe in pri sodobnem človeku opredeli štiri temeljne potrebe (poleg potrebe po preživetju posameznika in vrste), tj. po:

- ljubezni;
- moči;
- svobodi;
- zabavi.

Tudi vzgojni model Reggio Emilia otroku nudi zadovoljitev vseh štirih potreb, saj vzgojitelj otroku prisluhne in sledi njegovim spoznavnim interesom, kar je temeljno izhodišče pedagogike Reggio. Pri uvajanju ustvarjalnega giba in plesa v vrtec otroku omogočamo, da zadovolji vse štiri osnovne potrebe, tj.:

- potrebo po ljubezni (sprejetost, pripadnost, sodelovanje, varnost, prijateljstvo ...)
Plesno-gibalne igre otroku nudijo občutek pripadnosti skupini, omogočajo sodelovanje med otroki ter med otroki in vzgojiteljem v prijetnem vzdušju. Skozi plesno-gibalne dejavnosti se krepijo socialni odnosi v skupini.
- potrebo po moči (veljava, pomembnost, v središču pozornosti, ustvarjanje ...)

Otroci so pomembni pri soustvarjanju plesno-gibalne stvaritve, imajo možnost vodenja skupine in samopotrjevanja.

- potrebo po svobodi (svoboda gibanja, govora, mišljenja, ustvarjanja, neodvisnost, samostojnost ...)

Vzgojitelji otrokom omogočajo ustvarjalno svobodo in samostojnost pri gibalno-plesnem izražanju. Ne omejujemo jim svobode gibanja, za katero so običajno prikrajšani pri tradicionalnih metodah, ki se ne zavedajo množice kinestetičnih tipov otrok in dajejo prednost predvsem otrokom s slušnim oziroma z vizualnim učnim stilom.

- potrebo po zabavi (spoznavanje novega, sprememba, igrivost, uživanje, smeh, sprostitvev, dobra volja)

Ob plesno-gibalnih dejavnostih se otroci zabavajo, igrajo in sproščajo. Ni boljšega kot učiti se skozi igro.

Sklep

Otrokova vedoželjnost in igrivost sta gonilo njegovega raziskovanja. Vloga vzgojitelja v konceptu Reggio Emilia je, da opazuje in spremlja otrokove interese in dejavnosti pa tudi da nenehno razmišlja, kako pomagati otroku pri raziskovanju in kako ohranjati otrokovo zanimanje. Pomembno vprašanje je, kaj mora narediti otrok sam in v katerih situacijah je treba otroku pomagati. Otrokovo vedoželjnost prebuja neposredno doživetje, ki je vir otrokovega izražanja na likovnem, glasbenem, govornem in na telesnem (plesnem) izražanju (Špoljar 2008: 30, 32). Skozi različne plesne dejavnosti z učenjem skozi umetnost razvijamo pri otroku ustvarjalnost in lažje dosegamo kurikularne cilje. Pedagogika Reggio Emilia spodbuja uporabo vseh čutil, tudi tipa, okusa in vonja, izražanje čustev in razpoloženja, ozaveščanje telesa ter uporabo nebesedne komunikacije v procesu vzgoje in izobraževanja. Pri plesni vzgoji vse zgoraj navedeno uresničujemo skozi različne ustvarjalno-plesne dejavnosti, igre sproščanja in komunikacije, pri čemer je v središču otrok z vsemi njegovimi potrebami. V kinestetično učenje po Gardnerju (1995) vpletamo tudi Glasserjevo (1998) teorijo človekovih potreb. Skupni imenovalec je upoštevanje otroka, ki je tudi osnova pedagogike Reggio Emilia.

Literatura in viri

1. Best, D. (1982). Meaning in dance. The objectiv and the subjective. V: Proceedings of the VII commonwealth and international conference of sport, physical education, recreation and dance. Dance, 1, 63–71.
2. Borota, B., Geršak, V., Korošec, H., Majaron, E. (2006). *Otrok v svetu glasbe, plesa in lutk*. Koper: Pedagoška fakulteta Koper.
3. Gardner, H. (1995). *Razsežnosti uma*. Ljubljana: Tangram.
4. Geršak, V., Novak, B., Tancig, S. (2005). *Ustvarjalni gib pri pouku – še vedno neznanka za mnoge učitelje*. V: *Partnerstvo fakultete in vzgojno-izobraževalnih zavodov*. Ljubljana: Pedagoška fakulteta.
5. Glasser, W. (1998). *Teorija izbire*. Radovljica: Regionalni izobraževalni center.
6. Griss, S. (1998). *Minds in motion*. Heinemann, Portsmouth, NH.
7. Kovar, K. S., Combs, A. C., Campbell, K., Napper Owen, G. in Worell, J. V. (2004). *Elementary classroom teachers as movement educators*. Boston: McGraw - Hill.
8. Kroflič, B. (1999). *Ustvarjalni gib – tretja razsežnost pouka*. Ljubljana: Znanstveno in publicistično središče.
9. *Kurikulum za vrtce* (1999). Ljubljana: Ministrstvo za šolstvo in šport, Urad RS za šolstvo.
10. Laban, R. (2002). *Mojstrstvo gibanja*. Ljubljana: Mestno gledališče ljubljansko.
11. Marentič Požarnik, B. (2000). *Psihologija učenja in pouka*. Ljubljana: DZS.
12. Rinaldi, C. (2008). *The Hundred Languages of Children. The Reggio Emilia Approach – Advanced reflections*. London: Ablex publishing.
13. Roth, G. (2004). *Potovanje do ekstaze: pot zdravljenja neukročenega duha*. Ljubljana: Ara.
14. Špoljar, K. (1999). *Predšolska vzgoja v Reggio Emilia. Vzgoja in izobraževanje XXX 2*.
15. Thornton, L., Brunton, P. (2007). *Bringing the Reggio Approach to your Early Years Practice*. London: Routledge.
16. Wambach, M., Wambach, B. (1999). *Drugačna šola. Konvergentna pedagogika v osnovni šoli*. Ljubljana: DZS.
17. <http://www2.arnes.si/~gschmi>

RAZVOJ IN UPORABA VSEH ČUTIL, SPODBUJANJE IN OMOGOČANJE VSEH OBLIK IZRAŽANJA: JEZIKOVNO IZRAŽANJE V PEDAGOŠKEM PRISTOPU REGGIO EMILIA

*DEVELOPMENT AND USE OF ALL THE SENSES, FOSTERING AND
ENABLING EVERY FORM OF EXPRESSION: VERBAL EXPRESSION IN THE
REGGIO EMILIA APPROACH*

POVZETEK

V prispevku predstavim pomen jezikovnega izražanja v pedagoškem pristopu Reggio Emilia. Gardnerjevo pojmovanje jezikovne inteligence najprej primerjam z de Saussurjevo dihotomijo jezik – govor, nato s sodobnim evropskim pojmovanjem komunikacijske kompetence oz. sporazumevalne zmožnosti in z mestom, ki ga ima v slovenskem Kurikulumu za vrtce. V pedagoškem pristopu Reggio Emilia ima pomembno vlogo pedagogika poslušanja, ki temelji na aktivnem dialogu med vzgojiteljem in odraslim, v katerem otrok usvaja temeljne prvine kritičnega poslušanja in govorjenja, zato spregovorim tudi o vrstah poslušanja in menjavanju vlog kot o bistveni dialoški/pogovorni prvini. Otrokovo védenje o poslušalskih in pogovornih strategijah je temelj za razvoj njegove pismenosti in poznejše uspešnosti v šoli.

KLJUČNE BESEDE: jezik, govor, jezikovna inteligenca, pedagogika poslušanja v pedagoškem pristopu Reggio Emilia, poslušanje in govorjenje kot sporazumevalni dejavnosti v vrtcu.

ABSTRACT

My article deals with the importance of verbal expression in the Reggio Emilia approach. Gardner's comprehension of verbal intelligence is first compared to de Saussur's dichotomy - language vs. speech, followed by the contemporary European comprehension of the communication competence and the communicative ability, respectively, and the position it takes up in the Slovenian curriculum for kindergartens. In the Reggio Emilia approach an important role is assigned to the pedagogy of

listening, which is based on the active dialogue between the educator and the adult, in which the child learns the basics of critical listening and speaking, thus my article also deals with the types of listening and the role play as the essential dialogic/communicative elements. The child's knowledge on listening and speaking strategies creates a basis for the development of his literacy and later school performance.

Key words: language, speech, verbal intelligence, pedagogy of listening in the Reggio Emilia approach, listening and speaking as communicative activities in the kindergarten

Uvod

V prispevku izhajam iz Gardnerjeve teorije več inteligenc s poudarkom na jezikovni inteligenci. To primerjam z de Saussurjevo dihotomijo jezik – govor, s sodobnim pojmovanjem komunikacijske kompetence in z mestom, ki ga ima v slovenskem Kurikulumu za vrtce. Poudarim pomen poslušanja in govorjenja (v tem vrstnem redu) kot dveh temeljnih sporazumevalnih dejavnosti v vrtcu, znanje katerih pogojuje otrokovo poznejšo uspešnost v šoli.

Jezik – govor in jezikovna inteligenca

Za de Saussurja (1997, 25) je jezik družbenega in primarnega značaja, govor pa individualnega in sekundarnega oz. bolj ali manj naključnega. »Jezik ni funkcija govorca, temveč je proizvod, ki ga posameznik pasivno sprejme in nikoli ne zahteva vnaprejšnjega premisleka, razmišljanje pa posega vanj le pri urejevalni dejavnosti. Govor pa je v nasprotju z jezikom individualno dejanje volje in razuma, v katerem moramo razlikovati:

- kombinacije, s katerimi govorec uporablja jezikovni kod, da bi izrazil svojo misel;
- psihofizični mehanizem, ki mu omogoča, da te kombinacije povnanji.«

Značilnosti jezika so naslednje (1997, 26):

- »Jezik je jasno definiran predmet v množici različnih dejstev govornice. Lahko ga umestimo v tisti del krožnega toka, kjer se slušna podoba poveže s konceptom. Je družbeni del govornice, zunaj posameznika, ta ga sam ne more niti ustvariti niti

spreminjati; obstaja samo po nekakšni pogodbi med člani skupnosti. Po drugi strani pa se ga mora posameznik priučiti, da bi spoznal njegovo delovanje; otrok si ga prisvaja le postopno. Jezik je nekaj samostojnega, tako da celo človek, ki mu je bila odvzeta raba govora, ohrani jezik, če le razume glasovne znake, ki jih sliši.

- Jezik je nekaj drugega kot govor in je predmet, ki ga je mogoče proučevati ločeno. Mrtvih jezikov ne govorimo več, dobro pa si lahko prisvojimo njihov jezikovni organizem. Ne le da znanost o jeziku zmore brez drugih prvin govorice, temveč je mogoča edinole, če se te druge prvine ne mešajo z jezikom.
- Medtem ko je govorica heterogena, je jezik, razmejen na ta način, homogene narave: je sistem znakov, kjer je bistvena samo zveza med smislom in slušno podobo in kjer sta oba dela znaka enako psihične narave.
- Jezik ni nič manj kot govor predmet konkretne narave, in to je velika prednost pri proučevanju. Jezikovni znaki so v bistvu psihični, a vseeno niso abstrakcije; zveze, ki jih je potrdil kolektivni konsenz in katerih množica tvori jezik, so realnosti s sedežem v možganih. Poleg tega so jezikovni znaki tako rekoč otipljivi; pisava jih lahko utrdi v konvencionalnih podobah, medtem ko govornih dejanj v vseh podrobnostih ne bi bilo mogoče posneti; izgovor besede, naj bo še tako drobna, zahteva neskončno množico mišičnih gibov, ki jih je izjemno težko spoznati in ponazoriti. V nasprotju s tem pa je v jeziku le še slušna podoba, to pa je mogoče prevesti v nespremenljivo vidno podobo.«

Gardner (1995, 133) meni, da je, »čeprav je jezik mogoče izraziti tudi z gibi in v pisani obliki, njegova osnovna izvedbena oblika le govor kot izdelek človeških govoril in sporočilo človeškemu ušesu. Razvoja človeškega jezika in njegove zdajšnje predstavitve v človeških možganih ne moremo prav razumeti, če ne priznamo velikega pomena povezave med jezikom ter slušnim in govornim traktom«. Prepričan je, da imajo osrednje mesto v jeziku slušne in glasovne prvine. Če bi bil jezik vizualen medij, bi se po njegovem mnenju veliko bolj neposredno prelival v prostorske oblike inteligence. Da ni vizualen medij, dokazuje dejstvo, da okvare jezikovnega sistema vedno prizadenejo bralne sposobnosti, medtem ko ostane sposobnost jezikovnega dekodiranja tudi ob obsežnih poškodbah vidno-prostorskih središč v možganih neprizadeta. Gardnerjeva trditev je primerljiva z de Saussurjevo o primarnosti jezika in sekundarnosti govora (človek lahko zaradi poškodbe ali bolezni izgubi govorno, ne pa jezikovne zmožnosti).

Jezikovna inteligenca ni le ena izmed mnogoterih človeških inteligenc, poleg jezikovne inteligence so še glasbena, logično-matematična, prostorska, telesno-kinestetična, interpersonalna, intrapersonalna in naravoslovna), ampak vodilna oblika človeške inteligence. Na Gardnerjevo teorijo več inteligenc se naslanja tudi pristop Reggio

Emilia. Jezikovno inteligenco lahko primerjamo s sporazumevalnimi dejavnostmi (te so govorjenje, poslušanje, pisanje in branje).

Jezikovna inteligenca (<http://www.brainy-child.com/article/multinteligenes.html>) obsega:

- jezikovno občutljivost (angl. *linguistic sensitivity*), to so spretnosti v rabi besed za tvorjenje umetnostnih in neumetnostnih besedil;
- branje, tj. bralne spretnosti;
- pisanje, tj. sposobnost in interes za pisanje različnih umetnostnih in neumetnostnih besedil (pesmi, zgodb, knjig in pisem);
- govorjenje, to so spretnosti v govorni komunikaciji (prepričevanje, mnemotehnika oz. urjenje spomina, opisovanje).

Gardnerjevo pojmovanje jezikovne inteligence lahko primerjam tudi s pojmovanjem komunikacijske kompetence oz. sporazumevalne zmožnosti. Sporazumevalna zmožnost (Common European Framework of Reference for Languages: learning, teaching, assessment 2001: 108–109) je sestavljena iz naslednjih komponent: jezikovne, sociolingvistične in pragmatične zmožnosti. Jezikovna zmožnost obsega: leksikalno (besedno), gramatično (slovnično), semantično (pomensko), fonološko (glasovno), ortografsko (pravopisno) in ortoepično (pravorečno) zmožnost. Sociolingvistična zmožnost zajema govorčevo/piščevo znanje in spretnosti, ki se zahtevajo pri socialni/družbeni razsežnosti jezikovne rabe (jezikovni markerji socialnih/družbenih razmerij: raba in izbor pozdravov, raba in izbor ogovorov, pravila menjavanja vlog, raba in izbor mašil, kletvic, vzklikov), poznavanje in raba vljudnostnih načel, izrazov ljudske modrosti (npr. pregovori), razlik v rabi registra oz. jezikovnega koda (od zelo formalnega do neformalnega registra), različnih narečij (prepoznavanje jezikovnih markerjev za družbeni razred, zemljepisni izvor, narodni izvor, sestav po narodnosti, poklicna skupina). Pragmatična zmožnost zadeva govorčevo/piščevo poznavanje načel, glede na katera so sporočila: a) organizirana in strukturirana (diskurzivna zmožnost); b) uporabljena za izvršitev komunikacijskih funkcij (funkcijska zmožnost); c) nanizana glede na interakcijsko in transakcijsko shemo (oblikovalna/načrtovalna shema). Način (Schiffrin 1994: 416), kako smo nekaj izrekli, mislili, naredili (govorčeva izbira med različnimi jezikovnimi sredstvi kot mogočimi načini govorenja), je odvisen od odnosa med naslednjimi prvinami:

- govorčeve namere;
- konvencionaliziranih strategij za prepoznavanje namer;
- pomenov in vlog jezikovnih oblik v okviru nujnega konteksta;
- neposrednega konteksta drugih izrekov;
- lastnosti vrste diskurza (npr. opisovanje, pripovedovanje, razlaganje);

- družbenega konteksta (npr. med udeleženci, situacija);
- kulturnega okvira prepričanj in dejanj.

In ne nazadnje je Gardnerjevo pojmovanje jezikovne inteligence zapisano tudi v Kurikulumu za vrtce. Odrasli naj bi med drugim spodbujal tudi otrokovo jezikovno zmožnost (artikulacija, besednjak, besedila, komunikacija) in razvijal njegove nebesedne komunikacijske spretnosti (1999, 32). Prav nebesedna komunikacija oz. nejezikovno sporazumevanje je eno izmed zelo pomembnih povezovalnih prvin slovenskega Kurikuluma za vrtce in pristopa Reggio Emilia. Nebesedno komunikacijo oz. nejezikovno sporazumevanje spremljajo praktične in paralingvistične aktivnosti.

Praktične aktivnosti, ki spremljajo jezikovne dejavnosti (2001, 88–89), vključujejo:

- kazanje s prstom, z roko, pogled, kimanje; te aktivnosti spremljajo deiksi, ki identificirajo osebe, predmete (to, ta, tisti, ono);
- demonstracijo, ki jo spremljajo deiksi in glagoli v sedanjiku (Vzamem to in pritrdim takole. Zdaj ti naredi enako!);
- aktivnosti, ki jih poznamo v pripovedovanju, komentarjih, v ukazih, npr.: Ne naredi tega!, Dobro narejeno!);
- Paralingvistične aktivnosti vključujejo posebne govorne zvoke (npr. 'sh' – zahteva po tišini; 's-s-s' – izražanje javnega neodobravanja; 'ugh' – izražanje gnusa; 'humph' – izražanje nezadovoljstva; 'tut, tut' – izražanje vljudnega neodobravanja); prozodične lastnosti (glasovna kvaliteta, višina tona, jakost, dolžina) in telesni jezik, katerega dogovorjeni pomeni so različni v posameznih kulturah; navedeni veljajo v veliko evropskih državah:
- kretnja (žugajoča pest – grožnja);
- obrazna mimika (nasmeh ali grimasa/mrščenje čela);
- drža (skrušena drža – obup, zravnan drža – močen interes);
- očesni stik (zarotniško mežikanje – dvomeče strmenje);
- telesni stik (poljub – stisk roke);
- proksemična sredstva (stojimo blizu – stojimo daleč).

Za Gardnerja (1995, 114) so pomembni naslednji vidiki jezikovnega znanja:

- govorniški vidik (zmožnost, da z uporabo jezika prepričamo druge, da kaj naredijo – gre za tvorjenje pozivnih besedil¹);

¹ Glede na sporočilni namen (M. Bešter idr. 1999: 98) »so besedila a) prikazovalna – sporočevalec jih je tvoril zato, da bi še naslovnik izvedel tisto, kar že ve on (npr. novica, poročilo, obvestilo ...); b) zagotavljalna – sporočevalec jih je tvoril zato, da bi naslovnik verjel tisto, kar verjame sporočevalec (npr. obljuba, grožnja, prisega ...); c) vrednotenjska – sporočevalec jih je tvoril zato, da bi naslovnik sodil o čem tako, kot sodi on (npr. kritika, ocena, graja ...);

- mnemonični vidik jezika (zmožnost pomnjenja, npr. kako priti do določenega kraja);
- razlagalni vidik (velik del poučevanja in učenja temelji na razlaganju s pomočjo jezika kljub nespornemu pomenu logično-matematičnega razmišljanja in simbolnih sistemov);
- metajezikovni vidik (raba jezika za razmišljanje o jeziku, npr. »Si mislil X ali Y?«).

Gardner pri opisu jezikovne inteligence poslušanja eksplicitno ne navaja, vendar to ne umanjka, ampak je vključeno v govorjenje kot njegov komplementarni del. Zakaj najprej poslušanje? Ker je otrokova primarna dejavnost/aktivnost poslušanje, šele nato govorjenje.

Poslušanje

Poslušanje je po C. Rinaldi (2006, 65) občutljivost za vzorce, ki nas povezujejo z drugimi; zavedanje/prepričanje, da sta naše razumevanje in prebivanje le majhen del večjega, integriranega (povezanega) znanja/védenja, ki združuje univerzum.

Poslušanje:

- je metafora za odprtost, občutljivost biti poslušalec in poslušati – ne le z ušesi, ampak z vsemi čuti (vid, otip, vonj, okus, orientacija);
- stotih, tisočerih jezikov, simbolov in kodov, ki jih uporabljamo za izražanje, komuniciranje in s katerimi se izraža življenje ter komunicira s tistimi, ki poslušajo;
- notranje poslušanje, poslušanje samega sebe, poslušanje kot premor, suspenz, kot element, ki producira poslušanje drugih, in nasprotno, ga producira poslušanje drugih;
- je odprtost za različnost, je prepoznavanje vrednosti mnenja drugih in njihove interpretacije;
- vključuje interpretacijo, dajanje pomena sporočilu, povratno informacijo sporočevalcu; pomembno je, da se zavedamo, da poslušanje ne prinaša odgovorov na vprašanja, ampak oblikuje vprašanja; poslušanje je posledica dvoma, negotovosti, tj. da je vsakem dejstvu toliko resnice, kolikor se zavedamo njenih meja in možnosti, da je resnica lahko tudi laž; pomeni tudi izstop iz anonimnosti;

č) čustvena – sporočevalec jih je tvoril zato, da bi naslovnik doživljal stvarnost ali sebe tako, kot ju doživlja on (npr. nekrolog, ljubezensko pismo ...); d) pozivna – sporočevalec jih je tvoril zato, da bi naslovnik naredil tisto, kar želi sporočevalec (npr. prošnja, ukaz, zapoved ...); e) poizvedovalna – sporočevalec jih je tvoril zato, da bi od naslovnika dobil določene podatke (npr. vprašanje, poizvednica, anketa ...); f) povezovalna – sporočevalec jih je tvoril zato, da bi z naslovnikom navezal ali ohranil osebni stik (pozdrav, zahvala, opravičilo ...); g) izvršilna – ko jih sporočevalec izgovori/napiše, s tem povzroči spremembe v družbeni stvarnosti (npr. oporoka, pooblastilo, izrek sodbe ...).

- je kontekst, v katerem se posameznik uči poslušati in pripovedovati ter se čuti legitimnega v predstavljanju svojih teorij in interpretiranju določenega vprašanja; v predstavljanju svojih teorij te ponovno spoznavamo; pri tem naše podobe dobivajo obliko in vrednost skozi aktivnosti, čustva, ekspresivnost, slike in simbolične predstave (»sto jezikov«). Razumevanje in zavedanje teh aktivnosti, čustev itn. se pokaže v dialogu.

Zmožnost poslušanja (2006, 66–67) omogoča komunikacijo, je lastnost duha in intelekta, še posebej pri predšolskem otroku. Ta lastnost zahteva razumevanje in podporo. Otroci so največji poslušalci vsega, kar jih obkroža. Njihovo poslušanje je polno pričakovanja. Otroci poslušajo življenje v vseh oblikah in barvah, poslušajo odrasle in vrstnike. Zelo kmalu se zavedo, da je poslušanje (opazovanje, tipanje, vohanje, okušanje, raziskovanje) bistveno za komunikacijo. Otrokova biološka predispozicija je prebivanje v odnosu. Poslušanje se zdi otrokova imanentna predispozicija, ki omogoča njegovo socializacijo. Zdi se paradoksalno, a dejansko mora proces socializacije vključevati notranjo motivacijo in kompetence. Otroci že zelo kmalu pokažejo, da imajo »glas« (po navadi ob rojstvu zajoka), a bolj kot to je pomembno, da znajo poslušati in želijo, da se jih posluša. Socialnosti se otroci ne naučijo, otroci so socialna bitja. Naša naloga je, da jih podpiramo in živimo njihovo socialnost skupaj z njimi. Vrtec in šola bi zato morala biti najprej in predvsem kontekst za mnogovrstno poslušanje. Ta kontekst mnogovrstnega poslušanja vključuje vzgojitelje/učitelje, skupino otrok in otroka posameznika, vse, ki poslušajo sebe in druge, in pomeni nekakšen preobrat v odnosu poučevanje – učenje (angl. *teaching-learning relationship*); v tem odnosu je poudarek na učenju. Naloga vzgojiteljev/učiteljev ni le v tem, da dopuščajo otrokovo različnost v izražanju, ampak da jo negujejo. Ko govorimo o različnosti, mislimo na različnost med otroki kot posamezniki in na različnost v jezikovnem izražanju (za pristop Reggio Emilia so jeziki: jezik kot zmožnost govorjenja, likovni, glasbeni jezik itn. jezikovno, grafično, likovno, glasbeno, nejezikovno, npr. gestika), ker prav prehajanje iz enega jezika v drug jezik pa tudi vzajemna interakcija² teh jezikov omogočata ustvarjanje konceptov in njihovo združevanje.

² Pojmovanja interakcije so različna. Slovar slovenskega knjižnega jezika (1997: 306) pojmuje interakcijo kot "sodelovanje, medsebojno vplivanje". A.-B. Stenstroem (1996: xi) "opredeljuje govornjo interakcijo kot del diskurza – ta pa je enota jezika, večja kot poved. Izhaja iz dejstva, da ko govorimo, ne izgovarjamo samo besed, ampak pri tem tudi nekaj izvršujemo. Od naslovnika pričakujemo, da se bo na naše govorjenje odzval, da bo postal naš aktivni partner – sogovornik". Za S. Kranjc (1997: 307) pomeni "b/iti vključen v socialno interakcijo, biti vključen v proces, kjer so naše lastne dejavnosti usmerjene k drugim ljudem, njihove pa k nam". Za V. Zabukovec (1995: 31) je "interakcija zaporedje ciljno usmerjenih dogodkov, katerih namen je vplivanje".

Poslušanje (1995, 99) ima v pedagoškem pristopu Reggio Emilia zelo pomembno vlogo. V večini (tehničnih) diskurzov je poslušanje kot nekaj samoumevnega, ki vključuje prenos iz ust v ušesa, iz možganov do možganov in se osredinja na najučinkovitejše metode prenašanja. V pristopu Reggio Emilia je poslušanje kompleksno, je aktiven dialoški in interpretativen odnos. Prežeto je z vrednotami in s čustvi. Vključuje več oblik komunikacije, med drugim tudi znamenit Malaguzzijev izraz »otrokovih sto jezikov«. Tudi v slovenskem Kurikulumu za vrtce je v enem izmed globalnih ciljev poudarjeno, da otrok »posluša, razume in doživlja jezik« (1999, 32), tj. poslušanje še ne pomeni razumevanja, ni nekaj samoumevnega in je podobno kot v pedagoškem pristopu Reggio Emilia zmožnost slišanja, upoštevanja in spoštovanja idej ter teorij Drugih, čeprav te mogoče ne prinesejo pravega odgovora. Poslušanj je več vrst.

Vrste poslušanja

Razločujoče poslušanje

Razločujoče poslušanje (1990, 56) je temelj za razvoj sposobnosti poslušanja. Brez razvitega razločujočega poslušanja ni dobrega poslušalca. Ko se otrok rodi, se na zvok odziva refleksivno, pozneje pa z jokom. Kmalu se dojenček ob človeškem glasu umiri in se obrača v smer, od koder prihaja zvok. Še preden je otrok star eno leto, spozna, da različni predmeti ustvarjajo šume in da jih lahko tudi sam ustvarja, če jih uporablja. Nekatere razločevalne spretnosti so odvisne od okolja (npr. otrok lokalizira izvire zvoka in se giblje proti njim), druge pa od jezikovnega razvoja (npr. otrok razlikuje med glasovi, ki jih sliši v ozadju).

Priložnostno poslušanje

Priložnostno poslušanje (1990, 60) je najpogostejša oblika poslušanja in poteka v družini, šoli, na delovnem mestu, počitnicah, zabavah, naključnih srečanjih itn. Je sorazmerno nezahtevna oblika poslušanja za govorca in poslušalca, pomembna pa je za ustvarjanje dobrih odnosov med ljudmi; ti namreč pripomorejo k boljši komunikaciji na višjih ravneh. Osnovni namen priložnostnega poslušanja je spoznavanje z ljudmi in ustvarjanje novih osebnih stikov.

Poslušanje z razumevanjem

Poslušanje z razumevanjem ali informacijsko poslušanje je najpogostejša oblika poslušanja v šoli. Med izredno pomembnimi dejavniki (1990, 62–63), ki vplivajo na

poslušanje z razumevanjem, so: poslušalčev slušni spomin, pozornost in zbranost. Najučinkoviteje si zapomnimo informacije, če so smiselne, organizirane, zanimive, nenavadne in povezane s poslušalčevim obstoječim znanjem, z izkušnjami ali če jih lahko zaznamo z več čutili hkrati (sluh in vid, sluh in vonj itn.). Informacijsko poslušanje zahteva od poslušalca: zapomnitev dejstev, razlikovanje med pomembnimi in nepomembnimi dejstvi glede na namen govorca oz. poslušalca, ugotavljanje vodilne misli sporočila, ugotavljanje zaporedja v dogajanju, sledenje ustnim navodilom, postavljanje smiselnih vprašanj sebi in govorniku ob govornem sporočilu, zapisovanje posameznih delov sporočila itn.

Terapevtsko poslušanje

Terapevtsko poslušanje (1990, 64–66) je poslušanje govornika z razumevanjem in empatijo, pri čemer poslušalec ostaja le sprejemnik sporočila, ne da bi vrednotil ali usmerjal govornikovo dejavnost v ubeseditev svojega problema. Pri terapevtskem poslušanju mora biti poslušalčeva pozornost usmerjena samo na govornika, poslušalec mora biti dejaven in svoje zanimanje za govornika izražati tudi z nebesedno komunikacijo (očesni stik, drža telesa) ter ustvarjati stimulatívno razpoloženje, v katerem se lahko govornik sprosti in svobodno izraža.

Doživljajsko poslušanje

Doživljajsko poslušanje (1990, 68) je individualen proces, na katerega močno vplivajo človekova čustva. Doživljajsko poslušanje se nanaša na interpretacijo govornikovega jezika, glasbe in naravnih šumov. Pri poslušanju govornikove besede se mora poslušalec osrediniti na govornikov slog sporočanja: na natančnost, ekonomičnost jezika, s katero govornik posreduje kako idejo, izrazno moč in vitalnost izbranih jezikovnih sredstev, na primernost sporočanja v odnosu do poslušalca in okoliščin.

Otrok razvija sporazumevalno zmožnost v pogovoru, dialogu z odraslim in s svojim vrstnikom.

Govorjenje

Pogovor

Po Brinkerju in Sagerju (1996, 11) je pogovor »omejeno zapovrstje (jezikovnih/govorjenih) izrekov, ki je dialoško zasnovano in ima tematsko orientacijo«.

Sacks (nav. po Coulthardu 1996, 59) pravi, da je najpomembnejše pravilo v pogovoru naslednje: le eden izmed udeležencev govori istočasno. Gre za t. i. menjavanje vlog.

Menjavanje vlog

Menjavanje vlog³ se nenehno ponavlja in je del zapletenega procesa govorne interakcije. Manj kot 5 % (1983, 296) je prekrivajočega se ali simultane govora (dva ali več govorcev govori istočasno). Kako lahko menjavanje vlog poteka tekoče in je odstotek simultane govora tako majhen?

Sacks (Coulthard, 1996, 60) predlaga, naj govorec (ki govori v danem trenutku) nadzoruje naslednjo vlogo v treh stopnjah:

- lahko izbere naslednjega govorce, tako da ga imenuje ali pa mu da slutiti, da je mislil nanj z določeno frazo; če govorec izbere naslednjega govorce, po navadi izbere tudi vrsto izreka, s tem ko izreče prvi del sosedskega para (angl. *adjacency pair*): vprašanje – odgovor, pozdrav – pozdrav;
- lahko določi naslednji izrek, ne pa tudi naslednjega govorce;
- tretja govorceva možnost pa je ta, da prepusti izbiro izreka in govorce enemu izmed udeležencev govora.

Menjavanje vlog predpostavlja izmenjavo govorcev. Sestavljeno je iz treh osnovnih strategij (Stenstroem, 1994, 68): iz pridobivanja, vzdrževanja in iz odstopanja vloge.

Pridobivanje vloge v pogovoru

Pridobivanje vloge vključuje začenjanje, prevzemanje in prekinjanje.

Če govorec ni načrtoval vloge, preden jo je dobil, bo poskusil pridobiti čas ali pa bo odstopil vlogo. V nasprotnem primeru (če takšnih ovir ni) bo govorec nadaljeval. Pri začenjanju vloge je treba omeniti omahljiv začetek (angl. *hesitant start*) in brezhiben začetek (angl. *clean start*). V prvem primeru gre za "napolnjene" premore (angl. *filled pauses*): em, e: m in mašila (angl. *verbal fillers*): torej, mislim, saj več, v drugem primeru govorec pogosto rabi besedo torej.

³ Vloga je vse, kar govorec reče, preden začne govoriti drug govorec.

Prevzemanje vloge kaže sprejem (angl. *uptake*), ki se pojavi v odgovoru in nadaljevanje: saj veš, ja.

Najočitnejši vzroki za prekinjanje so naslednji: B ima občutek, da A nima ničesar več reči; B misli, da je razumel(a) sporočilo in da ni treba, da ga A (eksplicitno) pove; B želi spregovoriti o določeni točki v nadaljevanju pogovora, preden bi bilo prepozno. Posledica tega je tekmovanje za vlogo. Odlični "prekinjevalci" pogovora so pozivi za poslušalčevo pozornost (angl. *alerts*): hej, poslušaj, glej in metakomentarji (angl. *metacomments*), ki komentirajo sam pogovor ter omogočajo poslušalcu, da lahko ugovarja, ne da bi pri tem užalil govorca: ali lahko samo rečem, ali lahko o tem nekaj rečem, vas lahko tu ustavim, naj le.

Vzdrževanje vloge v pogovoru

Vzdrževanje vloge pomeni nadaljevanje pogovora. Govorec (Stenstroem, 1994, 75) se lahko izogne prekinitvi govora, pri tem mu pomagajo:

- "napolnjeni" premori in mašila;
- strateško postavljeni tihi premori;
- ponavljanje besed in stavkov;
- nov začetek.

Odstopanje vloge v pogovoru

Odstopanje vloge vključuje: spodbujanje (angl. *prompting*), pozivanje (angl. *appealing*) in opustitev (angl. *giving up*).

Nekatera diskurzivna dejanja (Stenstroem, 1994, 79–81) močneje spodbujajo drugo stran k odgovoru. To so: pozdravi, vprašanja, prošnje. Prav tako, a manj močno spodbujajo k odgovoru opravičilo, povabilo, ugovor, ponudba.

Pozivi za povratno informacijo (angl. *appealers*) kažejo, da poslušalec želi povratno informacijo: povratna vprašanja, prav, v redu, saj veš, vidiš.

Opustitev (angl. *giving up*) pomeni, da govorec ugotovi, da nima ničesar več reči in da je čas, da poslušalec nekaj reče.

Menjavanje vlog spremljajo naslednje interakcijske strategije (1994, 126–132):

- socializiranje (angl. *socializing*), ki ga uresničujejo povratni kanali, predvsem pa sredstva za življenje v pogovor: kot veš, če razumeš, kaj mislim, saj veš, vidiš, povratna vprašanja, govorec tako okrepi svoj odnos do poslušalca;
- izogibanje (angl. *hedging*), ki ga uresničujejo: dejansko, vsaj, lahko, na splošno, komaj, nekako, mogoče, raje, po navadi, povratna vprašanja, govorec se tako izogne obvezi;

- urejanje (angl. *organizing*), ki ga uresničujejo okvirni, s katerimi govorec označi mejo v pogovoru, in sredstva za opozarjanje (angl. *monitors*), s katerimi govorec usmerja to, kar reče: dejansko, menim, veš, vidiš.

Menjavanje vlog med vzgojiteljico in otroki

Izmenjava se lahko začne (Florin, 1991, 92):

- z otrokovo spontano pridobitvijo vloge, potem ko se je vzgojiteljica pogovarjala z drugim otrokom, ali med pogovorom, ki je bil zaradi tega prekinjen;
- z otrokovo pridobitvijo vloge, ki je odgovor na vzgojiteljičin nagovor celotni skupini;
- z odgovorom na vzgojiteljičin poziv, namenjen enem (določenemu) otroku.

Izmenjava se lahko konča:

- s prekinitvijo, ko vzgojiteljica nagovori nekoga drugega ali celotno skupino;
- s prekinitvijo, ko drug otrok pridobi vlogo;
- z vzgojiteljičinim odgovorom, s sprejemom, z negativnim vrednotenjem ali s popravkom otrokovega izreka ali kakšno drugo povratno informacijo: z navodilom za določeno aktivnost, informacijo.

Vzgojiteljičina pridobivanje vloge

Florin (1991, 94–95) loči:

- **Pozive:** vzgojiteljica sprašuje po informaciji, redko zahteva kakšno aktivnost (npr. Pokaži mi z roko, kako velika je tvoja hiša.). Vzgojiteljica lahko postavi vprašanje posameznemu otroku ali celotni skupini. Vprašanje ponovi, če nanj ni dobila odgovora ali če je otroci niso razumeli (npr. Kje stanuješ? Hm ... Ali stanuješ v hiši ali stanovanju?). Sprašuje lahko po pojasnilu, če ni razumela otrokove ponudbe (npr. V stanovanju. Kaj praviš?).
- **Informacije:** lahko so namenjene posameznemu otroku ali celotni skupini (npr. Rože bodo ovene, če jih boste takole položili.).
- **Povratne informacije:** vzgojiteljica lahko sprejme otrokov odgovor preprosto z da oz. ja ali pa ga ponovi, lahko tudi razširi (npr. Kako bomo zgradili hišo? Iz kartona. Ja./Iz kartona./Iz velikih kartonov.).

Vzgojiteljica lahko uporabi druge vrste povratne informacije, in sicer so to:

- korektivna povratna informacija (fr. le feed-back correctif);
- ponovljeno vprašanje, če ni razumela otrokove ponudbe ali otrokovega odgovora;

- negativno vrednotenje otrokove ponudbe ali otrokovega odgovora (npr. ne, narobe, motiš se);
- neupoštevanje ali prekinitvev otrokove ponudbe.

Otrokova pridobivanja vloge

Florin (1991, 93) loči naslednje otrokove “posege” v pogovor:

- **Tematske:** ki ustrezajo temi, ki jo določa trenutni kontekst. Temo tu pojmuje v ožjem kontekstu: to, o čemer govorimo dani trenutek.
- **Netematske:** ki so zunaj (zgoraj) definirane teme.
- **Neustrezni posegi:** nepravilni odgovori, komentarji tipa ne vem.
- **Interpelacije:** zahteve po informaciji (npr. Vzgojiteljica, kje stanuješ?).
- **Nedoločljivi posegi:** delno neslišni, prekriti ali prekinjeni z govorom nekoga drugega.
- **Odsotnosti** besednih odgovorov na vzgojiteljičine pozive celotni skupini.

Stenstroem (1994, 43) poudarja, da govorec ne misli vedno tega, kar dejansko izreče, in poslušalec ne more vedno identificirati govorničevega namena po obliki povedi. Funkcija ni stvar površinske strukture, temveč je odvisna od tega, kdaj in kje je kaj izrečeno, kdo in s kakšnim namenom je to izrekel. Funkcija je torej razpoznavna iz konteksta diskurza.

Sklep

Kot pravi Katz (1998, 37–39), se otroci zavedajo, kaj je za odrasle okrog njih resnično pomembno in zanimivo, kaj je vredno poizkušanja, njihovega dela, časa in resnične pozornosti. Otroci prav tako čutijo, kaj se odrasli pogovarjajo, zato sem v prispevku poudarila pomen poslušanja in govorjenja. Poslušanje (1995, 101) je interaktivno in intersubjektivno. Pedagogika poslušanja se zavezuje dialogu med vzgojiteljem in otrokom, ki se ne konča z monologom, v katerem je vzgojitelj/učitelj tisti, ki ve, zna in razlaga otroku. Otrok ni več »prejemnik« vzgojiteljevega/učiteljevega védenja/znanja. V dialogu, ki temelji na poslušanju, vzgojitelj/učitelj vstopa skupaj z otrokom v prostor, v katerem oba aktivno poslušata in skušata skupaj prepoznati pomen določene situacije. Otrok v dialogu z odraslim usvaja temeljne prvine kritičnega poslušanja in govorjenja. Otrokovo védenje o poslušalskih in pogovornih strategijah je temelj za razvoj njegove pismenosti in uspešnost v šoli.

Literatura in viri

1. Bešter, M. idr. (1999). Na pragu besedila. Učbenik za slovenski jezik v 1. letniku gimnazij, strokovnih in tehniških šol. Ljubljana: Založba Rokus.
2. Brinker, K., Sager, S. F. (1996). *Linguistische Gesprächsanalyse. Eine Einführung*. Berlin: Erich Schmidt Verlag.
3. Common European Framework of Reference for Languages: Learning, teaching, assessment. (2001). Council of Europe. Cambridge: Cambridge University Press.
4. Coulthard, M. (1992). *Advances in Spoken Discourse Analysis*. London, New York: Routledge.
5. Dahlberg, G., Moss, P. (1995). *Ethics and Politics in Early Childhood Education*. London, New York: Routledge.
6. Florin, A. (1991). *Pratiques du langage a l'école maternelle et prédiction de la réussite scolaire*. Paris: Presses Universitaires de France.
7. Florin, A. (1995). *Parler ensemble en maternelle*. Paris: Ellipses.
8. Gardner, H. (1995). Razsežnosti uma: teorija o več inteligencah. Ljubljana: Tangram.
9. Kranjc, S. (1996/97). Govorjeni diskurz. Ljubljana: Jezik in slovstvo, letn. 42, št. 7, 307–320.
10. Kurikulum za vrtce (1999). Ljubljana: Ministrstvo za šolstvo in šport, Urad Republike Slovenije za šolstvo.
11. Levinson, S. C. (1983). *Pragmatics*. Cambridge: Cambridge University Press.
12. Plut Pregelj, L. (1990). Učenje ob poslušanju. Ljubljana: Državna založba Slovenije (Zbirka Pedagoška obzorja).
13. Rinaldi, C. (2006). In *Dialogue with Reggio Emilia*. London and New York: Routledge.
14. Saussure, F. de (1985). *Cours de linguistique générale*. Paris: Éditions Payot.
15. Saussure, F. de (1997). Predavanja iz splošnega jezikoslovja. Prevedel Boštjan Turk. (*Studia humanitatis*). Ljubljana: ISH.
16. Schiffrin, D. (1994). *Approaches to discourse*. Blackwell Textbooks in Linguistics, 8, Oxford UK – Cambridge USA: Blackwell.
17. Slovar slovenskega knjižnega jezika. (1997). Ljubljana: DZS.
18. Stenstroem, A.-B. (1994). *An Introduction to Spoken Interaction. (Learning About Language)*. London, New York: Longman.
19. *The Hundred Languages of Children. The Reggio Emilia Approach – Advanced Reflections*. (1998). Edwards, C., Gandini, L., Forman, G. (eds.). Westport, Connecticut, London: Ablex Publishing.
20. Zabukovec, V. (1995). Modeli komunikacije v vrtcu in na razredni stopnji osnovne šole ter oblikovanje optimalnih modelov. Doktorska disertacija. Ljubljana: Univerza v Ljubljani, Filozofska fakulteta.
21. <http://www.brainy-child.com/article/multinteligences.html> (12. 4. 2009).

GIBALNA DEJAVNOST V VRTCU PO PEDAGOŠKIH NAČELIH KONCEPTA REGGIO EMILIA

MOTORIC ACTIVITY IN THE KINDERGARTEN IN LINE WITH THE PEDAGOGICAL PRINCIPLES OF THE REGGIO EMILIA CONCEPT

POVZETEK

Specifičnost otrokovega razvoja, ki poteka izrazito celostno na vseh področjih hkrati (na telesnem, gibalnem, spoznavnem, čustvenem in na socialnem), zahteva sistematičen in harmoničen pristop k vsem omenjenim področjem, saj sprememba na enem vpliva na spremembe na vseh preostalih področjih. V pedagoškem konceptu Reggio Emilia ni eksplicitno izpostavljenega področja gibanja, zato je namen tega prispevka umestiti gibanje v omenjeni pedagoški koncept, saj brez ustreznega poseganja v omenjeno področje ne bi mogli izpeljati temeljnih načel koncepta, ki izhajajo iz kompetentnega otroka. Le celosten pristop namreč omogoča skladen in harmoničen razvoj otoka, ki bo zmožen postati aktiven (so)ustvarjalec lastnih kompetenc.

KLJUČNE BESEDE: gibanje, gibalni razvoj, gibalna dejavnost, čutila v gibalnem razvoju

ABSTRACT

The specificity of the child's development continuing in an explicitly comprehensive manner in all the areas at the same time (in the area of physical, motor, cognitive, emotional and social development) demands a planned and harmonious approach towards all the mentioned areas, as the change in one area accounts for the changes in all the other remaining areas. In the Reggio Emilia pedagogical concept none of the area of movement is explicitly exposed; therefore the purpose of this article is to place movement in the mentioned pedagogical concept, because without the appropriate intervention in the mentioned area the fundamental principles of the concept, deriving from the competent child, cannot be used. Only the comprehensive approach enables a

balanced and harmonious development of the child, who will be able to become an active (co)creator of his own competences.

KEY WORDS: movement, motor development, motor activity, senses in motor development.

Uvod

Gibanje je eno izmed osnovnih oblik izražanja vsakega predšolskega otroka. Z njim otrok zaznava in odkriva svoje telo, preizkuša, kaj zmore, doživlja pa veselje in ponos ob razvijajočih se sposobnostih ter spretnostih. Hkrati gradi zaupanje vase.

V predšolskem obdobju so posamezna področja otrokovega razvoja (telesno, gibalno, spoznavno, čustveno in socialno) tesno povezana med seboj. Sprememba na ene področju vpliva na spremembo na vseh preostalih področjih (Pišot in Videmšek 2004). Otrokovo doživljanje in dojemanje sveta pa izvirata iz njegovega telesa, saj temelji na informacijah, kot so zaznavanje okolja, izkušnje, ki jih pridobiva z gibalnimi dejavnostmi in gibalno ustvarjalnostjo v različnih situacijah (Videmšek, Pišot 2007).

Gibanje daje otroku občutek ugodja, varnosti, veselja in dobrega počutja. Otrok raziskuje, spoznava in dojema svet okrog sebe prek gibanja. V gibalnih dejavnostih je ravno telo izhodiščna točka za presojo položaja, smeri, razmerja do drugih; otrok razvija občutek za ritem in hitrost ter dojema prostor in čas (Videmšek, Visinski 2001).

Gibalni razvoj je v razvoju človekovih funkcij v ospredju predvsem v prvih letih življenja. Poteka od naravnih oblik gibanja do celostnih in skladnostno zahtevnejših športnih dejavnosti, v interakciji med zorenjem, učenjem in posameznikovo lastnovoljno aktivnostjo. V predšolskem obdobju pa otrok pridobiva raznovrstne izkušnje zlasti z igro (Videmšek, Berdajs, Karpljuk 2003).

Zaradi specifičnosti otrokovega razvoja je treba otroku v predšolskem obdobju nuditi čim bolj pestro in široko množico gibalnih izkušenj, ki so osnova poznejšim zahtevnejšim gibalnim vzorcem. Kar namreč zamudimo v najzgodnejšem razvojnem obdobju, pozneje težko ali tudi ne moremo nadomestiti (Videmšek, Pišot 2007). V pedagoškem konceptu Reggio Emilia pa gibanja kot področja ne obravnavajo eksplicitno.

Namen tega prispevka je torej umestiti gibanje v omenjeni pedagoški koncept, saj brez ustreznega poseganja v področje gibanja ne bi mogli izpeljati temeljnih načel koncepta, ki izhajajo iz kompetentnega otroka. Le celosten pristop namreč omogoča skladen in

harmoničen razvoj otoka, ki bo zmožen postati aktiven (so)ustvarjalec lastnih kompetenc. Otrok mora skladno razviti stabilnostna, lokomotorna in manipulativna gibanja, ki mu omogočajo razvoj na vseh preostalih področjih delovanja. Vzgojitelj pa mora upoštevati, da je nenehno spreminjanje gibanja pravzaprav psihomotorično učenje, ki je podlaga za razvoj gibalnih sposobnosti, pa tudi nasprotno, saj ves proces učenja poteka skozi faze, ki jih ne moremo prehitovati (Thomas, French 1985); otroku le tako omogoča, da razvija gibalne sposobnosti, ki so temelj vsem gibalnim nalogam.

Gibanje kot osnovna dejavnost v vrtcu

Področje gibanja je v Kurikulumu za vrtce zastavljeno izredno široko. Različni strokovnjaki poudarjajo, da je potrebno gibanje razumeti širše in ne samo v smislu tekmovanja in športnega udejstvovanja, hkrati pa poudarjajo, da vsakršno gibanje ne predstavlja gibanja za zdravje, še manj pa, da bi vsakršno gibanje lahko enačili s športno dejavnostjo.

Definicija gibanja se, po Caspersnu, Powellu in Christensonu (1985) glasi: »Gibanje je katerokoli telesno premikanje, ki ga proizvedejo skeletne mišice, katerega rezultat je poraba energije«. Definicija športa pa, po Slovarju slovenskega knjižnega jezika (1999), pravi: »Šport je po ustaljenih pravilih izvajana telesna dejavnost za krepitev telesne zmogljivosti«. Očitna je razlika med samim premikanjem, gibanjem oz. telesno dejavnostjo na eni strani in med smotno, načrtovano, nadzirano športno dejavnostjo na drugi.

V strokovni literaturi se pogosto uporablja termin gibalna/športna dejavnost. Opredeljujejo jo kot individualno telesno dejavnost, v okvir katere sodijo dejavnosti v prostem času in pri delu pa tudi dejavnosti z namenom približevanja ciljem vsakodnevnih nujnih in načrtovanih dejavnosti posameznika (npr. pot na delo, po opravkih, nakupih, obiskih in/ali po drugih zadolžitvah). Poudarjajo, da gre pri tej obliki za vse vrste gibanja lastnega telesa s pomočjo skeletnih mišic, ob katerih se porablja energija. Telesno vadbo opredeljujejo kot namensko gibalno/športno dejavnost, ki je običajno strukturirana in služi krepitvi oziroma izboljševanju posameznikovega zdravja.

Mutrie (2005) ugotavlja, da termin gibalno/športno dejavnost uporabljamo kot splošen termin, ki se nanaša na katero koli gibalno dejavnost, katere dosežek je večja poraba energije kot v mirovanju. Poudari, da je potrebno ločevati med kakršno koli gibalno dejavnostjo na eni strani in športom oz. športno dejavnostjo/vadbo na drugi. Športno dejavnost zato opredeljuje z aktivnostmi, ki so načrtovane, nadzirane in opredeljene s cilji, kot je izboljšanje telesne pripravljenosti oziroma ohranjanje zdravja.

Predšolski otrok se razvija izrazito celostno in ne predstavlja pomanjšane odraslega, zato pogosto različne definicije, ki so namenjene odraslim, pri otroku ne vzdržijo. Mnenja strokovnjakov o obeh terminih (športna in gibalna dejavnost) se torej močno razlikujejo. Termin športna dejavnost smemo uporabljati le, kadar govorimo o dejavnostih, ki jih izvajamo v prostem času z določenim namenom in ki so vnaprej načrtovane, sistematične in nadzirane. Trdimo lahko, da je vsaka športna dejavnost gibalna dejavnost, nasprotno pa ne. Vsaka gibalna dejavnost ne vključuje nujno športa. Zaradi pozitivne interakcije športne in gibalne dejavnosti ter njunih pozitivnih vplivov na zdravje je veliko raziskovalcev povežalo oba termina v termin gibalna/športna dejavnost.

Ciljno naravnani kurikulum omogoča več avtonomnosti in prilagodljivosti

V Sloveniji obstaja nacionalni dokument, imenovan Kurikulum za vrtce, v katerem gibanje predstavlja eno izmed temeljnih področij dejavnosti v vrtcu. Cilj kurikulumu je večje upoštevanje človekovih in otrokovih pravic ter upoštevanje različnosti in drugačnosti otrok. Hkrati pa je otrok aktiven udeleženec procesa, ki z raziskovanjem, s preizkušanjem in z možnostjo izbire dejavnosti pridobiva nova znanja in spretnosti. Temeljni poudarki so na vzgojno-izobraževalnem procesu ter na celoti interakcij in izkušenj, iz katerih se otrok uči (Kurikulum za vrtce 1999).

Kurikulum je procesno-razvojno naravnani, kar pomeni, da v didaktičnem smislu vključuje obojesmerno komunikacijo med vzgojiteljem in otrokom. Fleksibilno načrtovanje kurikulumu omogoča sodelovanje med vzgojitelji, starši in otroki. Takšno fleksibilnost je treba pri konceptu Reggio Emilia zadržati in vzpodbujati skozi celoten vzgojni proces, saj se poudarja odprto komunikacijo in aktivno sodelovanje skozi celotno predšolsko obdobje (Devjak 2009).

Vrtec je vzgojno-izobraževalna ustanova, ki deluje po predstavljenem kurikulumu. Ob upoštevanju in spoštovanju tradicije slovenskih vrtecev ter z najnovejšimi teoretskimi pogledi na zgodnje otroštvo in iz njih izpeljanimi drugačnimi pristopi dopolnjuje, spreminja in nadgrajuje dozdajšnje programe (Kurikulum za vrtce 1999). Kurikulum je torej procesno-razvojno naravnani, kar pomeni, da je v ospredju proces, ki temelji na ciljnih, prilagojenih razvojni stopnji otroka. Predlagani primeri vsebin in dejavnosti vsa področja med seboj povežejo in jih postavijo v kontekst dnevnega življenja otrok v vrtcu.

Avtonomnost vzgojitelja pri realizaciji vsebin med drugim pomeni, da metode in oblike dela prilagaja glede na okoliščine, socialni kontekst, aktualnost ... ter po svoji strokovni

usposobljenosti določa, kako, kdaj, na kakšen način in s katerimi vsebinami bo dosegel zastavljene cilje (Kropej 2007). Pri tem mora upoštevati vsebinske, materialne, organizacijske in kadrovske pogoje v vrtcu, kjer deluje. Vrteci po Sloveniji pa se v navedenih pogojih med seboj razlikujejo (Zajec, Videmšek, Šimunič 2009).

Globalni cilji za področje dejavnosti »GIBANJA«, ki so opredeljeni v Kurikulumu za vrtece, izhajajo iz ciljev predšolske vzgoje, ki jih opredeljuje 4. člen Zakona o vrtcih:

- zavedanje lastnega telesa in doživljanje ugodja v gibanju;
- pridobivanje zaupanja v svoje telo in gibalne sposobnosti;
- omogočanje otrokom, da spoznajo svoje gibalne sposobnosti;
- usvajanje osnovnih gibalnih konceptov;
- razvijanje gibalnih sposobnosti;
- omogočanje in spodbujanje gibalne dejavnosti otrok;
- postopno spoznavanje in usvajanje osnovnih prvin različnih športnih zvrsti;
- spoznavanje pomena sodelovanja, spoštovanja in upoštevanja različnosti.

Konkretni cilji za področje dejavnosti »GIBANJE«, ki so opredeljeni v Kurikulumu za vrtece (1999), so razdeljeni v tri sklope (Videmšek, Visinski 2001):

a) Z vidika razvoja gibalnih sposobnosti:

- razvijanje koordinacije oziroma skladnosti gibanja (koordinacije gibanja celotnega telesa, rok, nog), ravnotežja;
- povezovanje gibanja z elementi časa, ritma in prostora;
- razvijanje prstnih spretnosti oziroma t. i. fine motorike;
- razvijanje moči, natančnosti, hitrosti in gibljivosti ter vzdržljivosti.

b) Z vidika usvajanja različnih znanj:

- sproščeno izvajanje naravnih oblik gibanja (hoja, tek, skoki, poskoki, valjanje, plezanje, plazenje ...);
- usvajanje osnovnih gibalnih konceptov: zavedanje prostora (kje se telo giblje), načina (kako se telo giblje), spoznavanje različnih položajev in odnosov med deli lastnega telesa, med predmeti in ljudmi, med ljudmi;
- poznavanje in usvajanje elementarnih gibalnih iger;
- usvajanje osnovnih načinov gibanja z žogo;
- iskanje lastne poti pri reševanju gibalnih problemov;
- sproščeno gibanje v vodi in usvajanje osnovnih elementov plavanja;
- pridobivanje spretnosti vožnje s kolesom, kotalkami, z rolerji;
- spoznavanje zimskih dejavnosti;
- usvajanje osnovnih prvin ljudskih rajalnih in drugih plesnih iger.

c) Čustveno-socialni cilji:

- uvajanje otrok v igre, kjer je treba upoštevati pravila;
- spoznavanje pomena sodelovanja v igralni skupini, medsebojne pomoči in športnega obnašanja;
- spoznavanje različnih športnih orodij in pripomočkov, njihovo poimenovanje in uporaba;
- spoznavanje osnovnih načel osebne higiene;
- spoznavanje oblačil in obutve, primernih za gibalne dejavnosti;
- spoznavanje elementarnih iger in športnih zvrsti, značilnih za naša in druga kulturna okolja v sedanjosti in preteklosti;
- spoznavanje vloge narave in čistega okolja v povezavi z gibanjem v naravi;
- spoznavanje osnovnih varnostnih ukrepov in zavest o skrbi za lastno varnost in varnost drugih.

Iste cilje lahko realiziramo s pomočjo različnih vsebin. Gibalno/športno dejavnost pa predstavljajo vse tiste dejavnosti, s katerimi uresničujemo cilje. Nekateri med njimi so opredeljeni tako, da so bolj vezani na drugo starostno obdobje, drugi na prvega. Vedno pa je treba ustrezne temelje začeti postavljati že v prvem starostnem obdobju (Videmšek, Pišot 2007).

Celostni razvoj otroka nas usmerja k povezovanju vseh vsebin med seboj. Nujno je, da gibalne vsebine povezujemo z vsemi preostalimi področji, k čemur nas usmerjajo tudi načela uresničevanja ciljev kurikulumuma, in sicer načela horizontalne povezanosti (Kurikulum za vrtce 1999):

- povezovanje dejavnosti različnih področij dejavnosti v vrtcu in pri tem različnih vidikov otrokovega razvoja in učenja, saj je za predšolskega otroka posebej značilno, da so soodvisni in med seboj povezani tudi vidiki njegovega razvoja;
- izbor tistih vsebin ter metod in načinov dela s predšolskimi otroki, ki upoštevajo specifičnosti predšolskega otroka in zato v največji meri omogočajo povezavo različnih področij dejavnosti v vrtcu.

Kurikulum za vrtce (1999) vsebuje primere vsebin za prvo in drugo starostno obdobje. V program področja dejavnosti gibanja so vključene naravne oblike gibanj (hoja, tek, skoki, plazenje, lazenje, valjanje, dviganje, nošenje, potiskanje, vlečenje, visenje, plezanje), ritmično-plesne in druge, kompleksnejše športne dejavnosti (premagovanje ovir, dejavnosti z žogo, kotalkanje oz. rolanje, plavanje, drsanje, smučanje itn.). Od ciljev, ki jih želimo uresničiti, je odvisno, za katere metode in oblike dela se bomo odločili. Seveda pa se mora pri tem upoštevati tudi različne druge dejavnike (otrokove

sposobnosti in zanimanje, število otrok, vsebino dela, prostor in pripomočke itn.) (Videmšek, Pišot 2007).

Pri načrtovanju športnih dejavnosti vsebine izbiramo glede na vremenske razmere in letne čase, od katerih je odvisno izvajanje športnih dejavnosti na prostem oziroma v zaprtem prostoru. Glede na geografsko lego vrtca, zgodovinsko preteklost, tradicijo ...

Umestitev gibanja v pedagoški koncept Reggio Emilia glede na nekatera njegova temeljna izhodišča

Vpetost vrtca v kulturno okolje

Ciljno naravnani kurikulum omogoča vzgojiteljem, staršem in otrokom veliko fleksibilnosti pri realizaciji ciljev, saj lahko isti cilj dosežemo z različnimi vsebinami. Ravno pestrost vsebin omogoča vključitev vrtca v družbeno in socialno okolje, kar je v konceptu Reggio Emilia še posebej poudarjeno, saj menijo, da je vrtec prostor, ki izraža in ustvarja kulturo ter je hkrati živ organizem, ki je odprt za okolje in se širi v družine in lokalno skupnost ter tako ustvarja sodelovanje in tudi razumevanje soodvisnosti in sobivanja vseh naštetih (Baji Rankin 2004). Za razvijanje posameznih gibalnih sposobnosti in tudi celostnega razvoja otrok se vsebine prepletajo. Pozornost pa je treba usmeriti predvsem v pestrost vsebin in prilagajanje le-teh vsem specifikam otroka, saj bomo le tako lahko vplivali na celostnost otrokovega razvoja. Tu pa je treba poudariti, da koncept Reggio Emilia poudarja vpetost vrtca v širši družbeni in socialni okvir, kamor sodijo športna društva, ki lahko sodelujejo z vrtci (oddajanje prostorov, pripomočkov), pomoč pri vodenju in realizaciji različnih vsebin, za katere je treba imeti določene strokovne usposobljenosti (planinski mentor, vodnik čolna, vaditelj rolanja, učitelj smučanja, teka na smučeh, plavanja ...) in ki jih vzgojiteljice do zdaj še nimajo. Prav tako je v konceptu Reggia Emilia poudarjena tradicija. V posameznih območjih bodo otroci tako podrobneje spoznavali tiste športne zvrsti, ki imajo za tista območja večji pomen. Pri tem pa je treba paziti, da vsebine ne izpodrinejo ali nadomestijo ciljev in da tako ne porušijo celovitosti otrokovega razvoja.

Razvoj in uporaba vseh čutil v spoznavnem procesu

Thornton in Brunton (2007) opozarjata na pomembno vlogo čutil pri pedagoškem konceptu Reggio Emilia. Ravno integracija vseh čutil vpliva na celosten razvoj predšolskega otroka. Celotno razumevanje uporabe čutil pri gibalnem razvoju izhaja iz anatomije in fiziologije otroka, ki ju bomo za nadaljnje razumevanje zelo posplošili.

Živčevje omogoča sprejemanje, prenašanje in obdelavo informacij ter odzivanje nanje. Informacije telo sprejema prek čutilnih organov, kot so npr. proprioreceptorji in eksteroreceptorji (Cemič 1997). Prek njih naše telo dobiva informacije o položaju celotnega telesa oz. njegovih delov v mirovanju in gibanju; omogoča ustrezen motoričen odziv v obliki nastajanja ustrezne napetosti v ustreznih mišicah. Za ohranjanje ravnotežnega položaja naše telo potrebuje naslednje čutilne organe:

- vestibularni aparat, ki telesu posreduje ustrezne informacije o položaju glave;
- kožo, in sicer v njej baroreceptorje, ki dajejo informacijo o porazdelitvi pritiska telesne teže na določene dele telesa, ki so v stiku s podlago;
- oko, ki daje človeku vidno informacijo o njegovem telesu in delih njegovega telesa;
- proprioreceptorje, med katere uvrščamo mišična vretena in golgijeve tetivne aparate, ki – rečeno poenostavljeno – telesu dajejo informacije o napetosti v mišicah in tetivah.

Integracija vseh čutilnih organov odigra pomembno vlogo v gibalnem ravnotežju, ki je sito vsakršnega nadaljnega gibanja. Šele ustrezno stimulatívno okolje, ki bo vplivalo na senzorno integracijo vseh čutilnih organov v spoznavnem procesu, bo omogočalo ustrezen razvoj ravnotežja kot temeljne gibalne sposobnosti predšolskega otroka in mu omogočalo nemotene gibalne dejavnosti.

Poleg ravnotežja v gibalnem razvoju vsakega posameznika pomembno vlogo prevzamejo tudi ostale gibalne sposobnosti (koordinacija, moč, gibljivost, preciznost, hitrost in funkcionalna sposobnost, vzdržljivost). Pri predšolskem otroku poleg ravnotežja še posebej pomembno vlogo prevzemata koordinacija in moč; skupaj predstavljajo temeljne gibalne sposobnosti znotraj gibalnega prostora (Videmšek, Karpljuk, Štihec 2008).

V gibalnem prostoru je za uporabo vseh čutov pri oblikovanju gibalne učinkovitosti izrazito široka množica mogočih manifestacij. Otroku za razvoj taktilnega občutka, ki bo pozitivno vplival na razvoj koordinacije in tudi gibalnega ravnotežja, ponudimo čim več različnih športnih pripomočkov in rekvizitov nenavadnih oblik, tež (balon, košarkaška žoga), hrapavosti površin ... Z motenjem ali začasno odstranitvijo določenih čutil (zaprta očesa, vrtenje okrog svoje osi – motenje vestibularnega aparata, postavitvev ogledal pod določenimi koti ...) bomo otroku omogočili uporabo preostalih čutil in mu omogočali gibalne dejavnosti, ki jih sicer ne bi nikoli izvajal.

Spodbujanje in omogočanje različnih oblik izražanja in različnost otrok

Želja po izražanju samega sebe je ena izmed človekovih osnovnih potreb. Otrok sebe izraža v igri. V njej se pojavita lastno potrjevanje in spoznavanje samega sebe v ožjem in širšem družbenem okolju. Samopotrjevanje je silnica, gibalno, ki usmerja otroka k novim dejavnostim, s pomočjo katerih razvija gibalne in spoznavne sposobnosti, ustvarjalnost, delovne navade, moralne in estetske standarde, interese, čustveno življenje (Marjanovič 1981).

Toličič (1979) je igre razvrstil v štiri glavne skupine, in sicer:

- funkcijske igre, kjer gre za prijemanje, metanje, tek, tipanje, vtikanje, vzpenjanje;
- domišljjske igre, kjer gre za igranje vlog;
- dojemalne igre, kjer gre za poslušanje pravljic, opazovanje, posnemanje, obiskovanje kina, gledanje televizije, branje;
- ustvarjalne igre, kjer gre za pisanje, risanje, oblikovanje.

V prvih dveh letih prevladuje funkcijska igra, ki potem počasi upada na račun razvoja domišljjske in dojemalne igre. Zlasti med 2. in 5. letom prevladuje domišljjska igra, kar je v tesni povezavi z intelektualnim razvojem v tem obdobju. Dojemalno igro lahko spremljamo v celotnem predšolskem obdobju, vendar je njen delež bistveno manjši od deležev preostalih oblik. Prve oblike ustvarjalne igre se pojavijo že med 2. in 3. letom starosti, vendar začne ta oblika igralne aktivnosti prevladovati šele po 6. letu starosti (Horvat, Magajna 1989).

Odrasli pre pogosto vsiljujejo otrokom svoj svet, ker mislijo, da vejo, kaj je za otroka najbolje. Odrasli naj ne poskušajo česa narediti namesto otroka. Otroku naj dopustijo, da v igri pride sam do rešitve z lastno aktivnostjo in raziskovanjem, kar je temelj za razvoj inteligentnosti (Žnidaršič 2008).

Cemič (1997) je v želji po omogočanju izražanja vsakega posameznika v njegovem »jeziku« in upoštevanju različnosti otrok skonstruirala metodo igre kot najučinkovitejšo metodo v sklopu treh metod, kamor uvršča še metodo poligona in metodo postaj. Dodaja še, da vsaka igra otroka nujno vključuje gibanje. Cilj metode igre je izrazito povezan s konceptom Reggio Emilia, kjer poudarjajo, da je treba zavestno spodbujati vse oblike otrokovega izražanja in mu omogočati, da lahko iste težave rešuje na njemu lasten način. Metoda igre je sestavljena iz ideje igre, ki jo definira preprosto pravilo in je zanjo potrebna dobra miselna dejavnost pred njeno realizacijo. Otroci naj bi predstavljeno gibalno igro igrali na njim lasten način.

Primer metode igre z naslovom: Zmanjkalo je zelenjave in sadja

Otroci morajo na »tržnico«, da bodo kupili zelenjavo in sadje. Ker je tam treba plačati vse, kar bodo kupili, morajo za to dobiti »denar«. »Denar« dobijo tako, da pomagajo »kmetu« očistiti travnik. Za delo da jim »kmet« denar, s katerim stečejo do »prodajalke« ter kupijo zelenjavo in sadje, ki ga ob koncu ure še razvrstijo.

Grobo opisana igra v sebi skriva veliko različnih rešitev in daje otrokom možnost, da sodelujejo pri postavljanju pravil in jih pozneje obvezujejo pri njihovem upoštevanju. Individualnost in različnost vsakega posameznika je upoštevana v domeni njihove intenzivnosti gibanja (pobiranja kamenja, služenje denarja ...). Hkrati pa jih miselni tok motivacijsko spremlja skozi igro, ki so jo soustvarili sami.

Znotraj metode igre se gibanje kot področje dejavnosti v Kurikulumu za vrtce celostno povezuje s konceptom Reggio Emilia in zato predstavlja pomemben in nepogrešljiv segment v izvedbenem kurikulumu. Ustvarjalnost, ki v metodi igre predstavlja temeljni koncept, je prisotna tudi v pedagoškem konceptu Reggio Emilia, kjer predstavlja bistvo vseh spoznavnih dejavnosti otrok in je razumljena kot način odločanja, razmišljanja, spoznavanja, dojemanja v vseh pogledih spoznavnega procesa (Thornton, Brunton 2007).

Naslednja izredno pomembna podobnost pa se kaže v zagotavljanju okolja, ki izključuje demonstracijo gibanja. Otroku je treba dopustiti, da sam poišče najučinkovitejši in »svoj« gibalni način za reševanje gibalnih nalog, ki predstavljajo njegovo okolje. To se v konceptu Reggio Emilia pojavlja kot zagotavljanje okolja, kjer imajo otroci vse možnosti, da povezujejo znanja z različnih področij in tako prihajajo do novih zamisli, spoznanj, lastnih prepričanj in dognanj (Thornton, Brunton 2007).

Pri tem pa je posebno pozornost treba nameniti še izmikanju načrtovanja. Vsako ustvarjanje okolja mora imeti dobro teoretsko podlago, kar Thornton in Brunton (2007) poudarjata kot ključna pogoja za učenje. Pravita, da sta spodbudno okolje in dobro načrtovanje procesa ključna pogoja pri učenju, raziskovanju in pri napredovanju.

Gibalna dejavnost in zdrav način življenja predšolskega otroka v luči koncepta Reggio Emilia

Poleg tesne prepletenosti večine temeljnih izhodišč koncepta Reggio Emilia pa je treba poseben poudarek nameniti tudi gibalni dejavnosti, ki predstavlja temelj zdravega načina življenja. Strokovnjaki po vsem svetu ugotavljajo pozitivne učinke gibalne/športne dejavnosti na celosten razvoj predšolskega otroka. Tudi zato je treba pri sprejemanju novega vzgojnega koncepta nameniti posebno pozornost prav gibanju.

Gibanje (gibalna/športna dejavnost) skupaj s pravilno prehrano v veliki meri vpliva na zdravje, ki v sodobnem svetu predstavlja pomembno vrednoto vsakega posameznika.

Videmšek, Štihec, Karpljuk in Starman (2008) so ugotavljali, ali športna dejavnost in prehranske navade v otroštvu vplivajo na debelost in način življenja v odraslem obdobju. Analiza dobljenih izsledkov je pokazala, da se večina odraslih debelih ljudi v otroštvu ni ukvarjala z organizirano športno dejavnostjo. Nadalje so ugotovili, da se odrasli debelostniki ukvarjajo z organizirano vadbo dvakrat tedensko, čeprav se jih v mladosti več kot polovica ni športno udeleževala. Prav tako jih starši v otroštvu niso ne usmerjali ne spodbujali k športni dejavnosti.

Videmšek, Pogelšek, Štihec, Karpljuk in Zajec (2006) so analizirali športno aktivnost in prehranske navade predšolskih otrok ter njihovih staršev. Ugotovitve kažejo, da starši, ki se sami več ukvarjajo s športom, statistično značilno več pozornosti namenjajo tudi športnim dejavnostim svojih otrok.

Bouchard, Depres, Tremblay (1993) so ugotovili, da se ljudje z večjim deležem maščobnega tkiva manj pogosto gibajo. Tudi raziskava Trosta in sodelavcev (2001) je pokazala, da so debeli otroci izvajali gibanje manj intenzivno in se tudi količinsko manj vključevali v športne dejavnosti. Poleg neudejstvovanja v športu pa so v tej študiji ugotovili, da debeli otroci menijo, da so manj sposobni za gibanje, se manj vključujejo v gibalne/športne aktivnosti; tudi njihovi starši so bili manj aktivni kot starši normalno prehranjenih otrok.

Tudi Mourao s sodelavci (2005) na vzorcu 4.511 otrok, starih 5 do 9 let, oblikuje podobne rešitve. V študiji so namreč proučevali razlike v načinu življenja med debelimi in normalno prehranjenimi otroki. Izsledki so pokazali, da debeli otroci več časa gledajo televizijo, več časa igrajo igrice na računalniku, več časa namenijo učenju in manj igranju. Na osnovi teh izsledkov je očitno, da debeli otroci živijo bistveno bolj pasiven način življenja, ki je dejavnik tveganja za nastanek kroničnih nenalezljivih bolezni.

Od ideje do izvedbe

Organizirana gibalna/športna vzgoja predšolskih otrok se pogosto začne z vstopom v vrtec. Otrok z različnimi športnimi dejavnostmi v zaprtem prostoru in na prostem razvija gibalne in funkcionalne sposobnosti ter postopno spoznava in osvaja osnovne prvine različnih športnih zvrsti. Veliko gibalnih dejavnosti od otroka zahteva, da se zaveda drugih otrok in odraslih ter da z njimi deli prostor in stvari ter začne sodelovati. Pri dejavnostih v paru ali skupini ima priložnost, da si skupaj z drugimi otroki prizadeva doseči cilj. V elementarnih gibalnih igrah spoznava smisel in pomen upoštevanja pravil, pomen sodelovanja ter spoštovanja in upoštevanja različnosti. Otrok je ustvarjalen, ko

išče svoje načine in poti za rešitev različnih gibalnih nalog, z lastno domišljijo odgovarja na nove izzive ter izraža svoja čustva in občutja (Videmšek, Pišot 2007).

Specifika otroka, njegova ustvarjalnost in neprestana spremenljivost nam še dodatno nalagajo odgovornost in nas vodijo v prilagodljivost otroku, njegovim potrebam in razvojnim posebnostim. Ravno te posebnosti nas usmerjajo v specifično obravnavo vsakega posameznika, v interakcijo z njim in njegovimi starši; tako skupaj z njimi uresničujemo temeljna načela koncepta Reggio Emilia.

Gibanje kot dejavnost v vrtcu torej predstavlja pomemben segment v prvih letih otrokovega razvoja. Športna/gibalna dejavnost mora biti načrtna, celostna, privlačna in domiselna. Po konceptu Reggio Emilia, kjer gre za interakcijo vseh treh subjektov v načrtovanje in realizacijo, je smotrno, da vzgojiteljicam pri zadovoljevanju primarne otrokove potrebe po gibanju pomagajo otroci in starši. Nekateri otroci se z vstopom v vrtec prvič seznanijo s športnimi/gibalnimi dejavnostmi, zato je treba k njim pristopiti strokovno, da jo spoznajo kot nekaj privlačnega, pomembnega za življenje, lepega, ustvarjalnega.

S športno/gibalno vzgojo namreč pozitivno vplivamo tudi na počutje otrok, ohranjanje njihovega zdravja, na krepitev imunskega sistema ... Otrok je med njo izpostavljen številnim vplivom naravnih dejavnikov, kot so: zrak, sonce, voda, veter; le s prilagajanjem na vse te vremenske pojave lahko krepi svoj imunski sistem. Hkrati pa s primerno športno dejavnostjo vplivamo tudi na njegov značaj.

Vrtec je kraj, kjer otroci preživijo pretežni budni del dneva. V tem času je torej nujno omogočiti takšno izbiro vsebin, kjer bodo lahko v zaprtem prostoru in zunaj usvojili največ znanja in sposobnosti.

Sklep

Pedagoški koncept Reggio Emilia je koncept, ki temelji na pojmovanju, da je otrok kompetenten ter da ima velike ustvarjalne zmožnosti in moč za odkrivanje in raziskovanje sveta.

Ob vključevanju koncepta v slovenski prostor je treba zagotoviti, da bodo cilji, ki so napisani v Kurikulumu za vrtece, ustrezno realizirani, zato jih je treba dobro poznati in povezati s konceptom Reggio Emilia.

Pomembnost gibanja v otrokovem razvoju je neobhodna. Videmšek, Berdajs in Karpljuk (2003) menijo, da je razvoj človeških funkcij v ospredju prav v prvih letih razvoja; kar bomo zamudili v tej starosti, ne bomo mogli nadomestiti v poznejšem obdobju.

Poleg izrednega pomena gibanja za celosten razvoj otroka pa se gibanje izrazito povezuje z veliko temeljnimi izhodišči pedagoškega koncepta Reggio Emilia, ki pomagajo pri izoblikovanju samostojnega in ustvarjalnega otroka.

Pomembnost gibalnega področja v konceptu Reggio Emilia je torej neobhodna in bi jo bilo smotno še posebej razvijati znotraj izhodišč, ki jih v konceptu zagovarjajo.

Literatura in viri

1. Caspersen, C. J., Powell, K. E. in Christenson, G. M. (1985). Physical activity, exercise, and physical fitness. *Public Health Report*, 100, str. 125–131.
2. Cemič, A. (1997). *Motorika predšolskega otroka*. Ljubljana: Dr. Mapet.
3. Emilia Approach (ur. Katz, Cesarone). ERIC/EECE, Clearinghouse on Elementary & Early Childhood Education. Edizioni junior.
4. Mutrie, N. (2005). *Applied Exercise Psychology – Promoting Activity and Evaluating Outcomes*, V T. Morris (ur.), *Promoting Health in Performance for Life*. Sydney: International Society of Sport Psychology.
5. Kroječ, V. L. (2007). Povezanost gibalne/športne aktivnosti otrok z izbranimi dejavniki zdravega načina življenja. Doktorska disertacija, Ljubljana: Fakulteta za šport.
6. Kroječ, V. L. in Videmšek, M. (2002). Parents and sport activity of their preschool children = Starši in športna aktivnost njihovih predšolskih otrok. *Kinesiologija Slovenica*, 8(1), str. 19–24.
7. Pišot, R. in Videmšek, M. (2004) *Smučanje je igra*. Ljubljana: Združenje učiteljev in trenerjev smučanja Slovenije ZUTS Slovenije.
8. Pečjak, V. (1975). *Psihologija spoznavanja*. DZS, Ljubljana.
9. Rinaldi, C. (2006). *In Dialogue with Reggio Emilia: listening, researching and learning*. Routledge. London in New York.
10. Thornton, L. in Brunton P. (2007). *Bringing the Reggio Approach to your Early Years Practice*. A David Fulton Book. Routledge, London, NY.
11. Videmšek, M., Berdajs, P. in Karpljuk, D. (2003). *Mali športnik*. Ljubljana: Univerza v Ljubljani, Fakulteta za šport, Inštitut za šport.
12. Videmšek, M. in Pišot, R. (2007). *Šport za najmlajše*. Ljubljana: Fakulteta za šport: Inštitut za šport.
13. Videmšek, M., Pogelšek, V., Štihec, J., Karpljuk, D. in Zajec, J. (2006). Determination of differences in runs between boys and girls aged 5.5. *Acta Univ. Palacki. Olomuc, Gymnica*, 36 (3), str. 65–73.
14. Videmšek, M. in Visinski, M. (2001). *Športne dejavnosti predšolskih otrok*. Ljubljana: Univerza v Ljubljani, Fakulteta za šport inštitut za šport in Zavod za šport Republike Slovenije.
15. Videmšek, M., Štihec, J., Karpljuk, D. in Starman, A. (2008). Sport activity and eating habits of people who were attending special obesity treatment programme. *Collegium Antropologicum*, 32(3), str. 813–819.

J. ZAJEC GIBALNA DEJAVNOST V VRTCU PO PEDAGOŠKIH NAČELIH KONCEPTA REGGIO EMILIA

16. Videmšek, M., Karpljuk, D. in Štihec, J. (2008). Differences in runs between boys and girls aged 5.5. V: Videmšek, M. (ur.), Štihec, J. (ur.), Karpljuk, D. (ur.). Analysis of preschool physical education. Ljubljana: Faculty of sport, Institute of kinesiology, str. 9–27.
17. Žnidaršič, M. (2008). Analiza športnih dejavnosti in materialnih pogojev v tržiških vrtcih. Diplomaska naloga, Ljubljana: Fakulteta za šport.

KAKOVOSTNA INTERAKCIJA IN KOMUNIKACIJA

QUALITY INTERACTION AND COMMUNICATION

POVZETEK

Vsakdanja komunikacija vzgojitelja v vrtcu z otroki, s sodelavci, starši in z drugimi temelji na besedni in nebesedni komunikaciji. Prav izbira ustrezne komunikacije kot sredstva za prenašanje in sprejemanje dejstev, zavedanje in popravljanje napak pri komuniciranju ter vzpostavljanje pozitivne medosebne komunikacije z vsemi, vključenimi v komunikacijo, je ena ključnih poti pri doseganju ciljev predšolske vzgoje. Avtorice v prispevku poudarijo »pedagogiko poslušanja«, ki so jo razvili v konceptu Reggio Emilia pod strokovnim vodstvom ustanovitelja Luisa Malaguzzija in zdajšnje vodje Carolline Rinaldi kot element komunikacije, ki lahko zagotavlja skupini in vsakemu posamezniku opazovanje samih sebe z vidika drugega in sebe, medtem ko se učijo (med samim procesom učenja in po njem). Učinkovito, aktivno poslušanje vzgojitelja pomeni prepoznavanje potreb otrok in staršev oziroma vseh drugih, ki vstopajo v proces komunikacije; pomeni usklajenost nebesednega z besednim vidikom poslušanja.

KLJUČNE BESEDE: interakcija in komunikacija, sporočanje, pedagoški govor, odnosni govor, pedagogika poslušanja v pristopu Reggio Emilia, pedagoška vprašanja, komunikacija v vrtcu.

ABSTRACT

Everyday communication in the kindergarten between the educator and children, co-workers, parents and others is based on verbal and non-verbal communication. The very choice of the appropriate communication as a means of disseminating and accepting facts, of raising awareness of and correcting the mistakes at communication as well as of establishing positive interpersonal communication with all its agents is one of the most essential ways to reach the objectives of pre-school education. In the article the authors put forward »the pedagogy of listening«, which was developed in the Reggio Emilia concept under the professional leadership of its founder Luis Malaguzzi and the present leader Carolline Rinaldi, as a communication element, appropriate for the group

as well as individual self-observation from own perspective as well as from the perspective of others, while learning (during the learning process and after it). The educator's efficient, active listening contributes to recognizing the needs of children and their parents and all the others, respectively, that enter the communication process and harmonizes the verbal and non-verbal aspects of listening.

KEY WORDS: interaction and communication, reporting, pedagogical speech, antecedent speech, pedagogy of listening in the Reggio Emilia approach, pedagogical issues, communication in the kindergarten.

Uvod

Kakovostna interakcija in komunikacija v vzgojnem delu na področju predšolske vzgoje je večplasten proces. V prispevku se omejujemo na besedno komunikacijo vzgojitelja¹. Z besednimi sporočili prenaša otrokom informacije v t. i. pedagoškem govoru, hkrati pa z besednimi sporočili uravnava odnose med seboj in otroki s t. i. odnosnim govorom. Obenem z ustrezno kombinacijo razumljivih besed postane moč njegovega govora učinkovitejša (Tomič 2002). V veliki meri vzgojitelj z besednimi sporočili vključuje otroke v komunikacijske situacije. Pri tem mora skrbeti, da v ta proces vključuje čim več otrok, da jim zastavlja odprta vprašanja in ne predlaga odgovorov, da se zna z otroki pogovarjati o vsakdanjih stvareh, da pristno podaja svoje mnenje. Temeljni vzrok omejitve na besedno komunikacijo je ta, da le-ta poteka pod vzgojiteljevim zavestnim nadzorom; za sporazumevanje namreč uporablja govor, pri nebesedni komunikaciji pa je pri večini vzgojiteljev nasprotno, saj sporočajo z gibi delov telesa. Seveda to omejitev ves čas spremlja zavedanje, da medsebojnega komuniciranja ne gre omejiti le na izgovorjene besede.

V prispevku bomo predstavili tudi pedagogiko poslušanja, ki so jo razvili v konceptu Reggio Emilia pod strokovnim vodstvom ustanovitelja Luisa Malaguzzija in zdajšnje vodje Carolline Rinaldi.

¹ Termin vzgojitelj uporabljamo za moško in žensko obliko.

Komunikacija

Pojem komunikacija, dejavniki komunikacije in oblike komunikacije

Pojem komunikacije se danes pojavlja v veliko oblikah. Najpogosteje je predstavljen z medsebojno povezavo dveh točk, simbolov (ali oseb). Komunikacija je orodje in način sporazumevanja. Tomaž Vec (2005) komunikacijo označuje kot proces, ki običajno zajema interakcijo med osebami, ki komunicirajo. Po avtorjevem mnenju gre za vzajemno izmenjavo pomenov med ljudmi – poteka pretežno prek jezika, mogoča pa je le v tolikšni meri, kot jo določajo skupna spoznanja, skupne potrebe in mnenja. Ana Tomič (1992, 129) pojasnjuje komunikacijo z latinskim izvorom besede »communicare«, ki pomeni sodelovati, deliti, posvetovati se, razpravljati, vprašati za nasvet. Opredelitev latinskega izvora besede in pojasnilo besede komunicirati v Slovarju slovenskega knjižnega jezika zajemata več pojmov pri razlagi, zato tudi avtorji pri svojih razlagah izhajajo z različnih zornih kotov pogleda na komunikacijo.

Navedene definicije opredeljujejo, kaj je komunikacija, za vzgojitelja pa je pomembnejše kot poznavanje definicij védenje o vlogi in pomenu komunikacije. Védenje o tem, kaj lahko z ustrezno komunikacijo pridobi oz. kaj lahko z neustrezno komunikacijo izgubi, ter vedenje o tem, kako s svojo komunikacijo spreminja sebe in druge. V vseh se pojavlja enosmerna komunikacija, tj. komunikacija, ki poteka v eno smer; tako ne govorimo o komunikaciji, ampak o sporočanju, saj je komunikacija proces, ki poteka na medosebni ravni, kjer je pošiljatelj tudi prejemnik. Komunikacija je torej dvosmeren proces. V dvosmerni komunikaciji se udeleženci medsebojno odzivajo in vzajemno učinkujejo drug na drugega, se pogovarjajo in se vsi spreminjajo, rastejo. Komunikacijo kot dvosmeren proces opredeljuje tudi Džinić (1980), ki pravi, da gre za neposredno komuniciranje med dvema sli več osebami v razmerah fizične bližine in z možnostjo uporabljanja vseh čutil ter ob neposrednem povratnem vplivanju.

Watzlawick (1967) poudari, da ni mogoče nekomunicirati. Komunikacijsko situacijo pa po navedenem avtorju določajo vsaj štiri dejavniki komunikacije: pošiljatelj (nekdo), sporočilo (nekaj), sprejemnik (nekomu) in kontekst (situacija). Tomičeva (1992) prikazuje proces komunikacije s temeljnimi sestavinami komunikacijskega procesa. Te so: oddajnik (vir, sporočevalec – komunikator), sporočilo (sistem znakov), kanal (prenosnik), sprejemnik (dekoder, recipient – komunikant), odgovor (prek povratne informacije), možnosti motenj (šumov) in situacija, kontekst, s pomočjo katerega informacije interpretiramo. Pošiljatelj je vir informacij in pobudnik informacijskega procesa. Svoje namere, misli in čustva vkodira v sporočilo. Po najprimernejšem kanalu ga prenese prejemniku. Najboljši kanal je osebna komunikacija, sledijo pa interaktivni

kanali (telefon, elektronska pošta ...), osebni statični kanali (sporočila, pisma ...) in neosebni statični kanali (okrožnice, glasila ...) (Erčulj, Vodopivec 1999). Na sporočilo delujejo šumi, motnje, ki so mehanične (hrup, slab tisk ...), ali semantične (težko razumljive besede, različno pojmovanje besednih pomenov, kulturne razlike ...). Posledice šumov so entropije – izgube informacij. Motnje nastanejo tudi zaradi psiholoških dejavnikov, človeških predsodkov, pričakovanj, selektivnega zaznavanja in zaradi sposobnosti empatije, zaupanja. Sporočila lahko prejemnik sprejema prek petih čutil. Tomič (1992, 134) razlikuje 5 zunanjih in 5 notranjih čutov. Ti tipi so označeni kot vizualni (vid), avditivni (sluh), kinestetični (gibanje), olfaktorični (vonj) in gustatorični (okus). Notranji čuti so notranje predstave zunanjih čutov.

Prejemnik dekodira sporočilo ter interpretira njegov pomen na osnovi svojih izkušenj, predznanja, čustev in zaznav. Sporočilo je učinkovito, če ga prejemnik razume, kot je želel pošiljatelj, zato je nujno preveriti usodo poslanega sporočila: ali ga je prejemnik slišal, kako ga je razumel in kako je nanj učinkovalo. Ko je sporočilo pravilno interpretirano in dojeto, učinkuje na vedenje prejemnika. In šele zdaj lahko prejemnik sporočilo sprejme in ga uskladišči v svoj spomin. Sporočila in vsebine ne gre zamenjati, saj je vsebina le del sporočila. Sporočilo pa zaznamujejo vsebinski, odnosni, osebni in vplivni vidiki. Brajša (1990) opredeljuje osebni vidik kot odkrivanje sebe v sporočilu, odnosni vidik kot določitev odnosa do vsebine in prejemnika sporočila ter vplivni vidik kot vpliv pošiljatelja na vedenje prejemnika sporočila. Pošiljatelj lahko na osnovi povratne informacije preveri, ali je prejemnik informacijo razumel, in sicer ali je prejemnik sploh slišal, kako ga je razumel, ter v kakšni obliki in vsebini je nanj učinkovalo. Iz tega je razvidno, da je komunikacija dvostranski vzajemni sistem (Tomič 1992, 135).

Komunikacija, ki poteka med najmanj dvema ali več osebami je medosebna komunikacija. Ta proces Tanja Lamovec (1993, 34) opiše z modelom procesa komunikacije, v katerem opredeljuje proces medosebne komunikacije, ki je kakršno koli besedno ali nebesedno vedenje, ki ga zazna druga oseba. Iz tega modela je razvidno, da medosebna komunikacija ni preprosta izmenjava sporočil, ampak je njeno bistvo v oblikovanju in izmenjavi pomenov, Lamovec (1993, 33) ga bolj specifično opredeljuje kot sporočilo, ki ga pošiljatelj pošlje prejemniku (ali prejemnikom) z zavestno namero, da bi vplival na prejemnikovo vedenje. Namen komunikacije je torej na neki način vplivati na drugo osebo, jo spremeniti. Erčulj in Vodopivec (1999, 8) govorita o t. i. komunikacijskem krogu, v katerega vključujeta tudi prvine nebesedne komunikacije in ga razlagata s temeljnimi fazami tega kroga. Oseba A mora ali želi nekomu nekaj sporočiti – premišljuje, čuti, v sebi načrtuje, postavi cilje. Nato notranje misli in čustva prevede v znake in jih sestavi v povezano sporočilo, ki ga ustno, slikovno, pisno, z

nebesednimi znaki ali intonacijo prenese. Oseba B sporočilo sprejme, ga dekodira z lastnimi mislimi, s čustvi in se nanj odzove.

Medosebna komunikacija je proces, ki poteka med najmanj dvema ali več osebami. Znotrajosebna komunikacija je proces komuniciranja s samim seboj. Proces se ločita glede na število udeležencev, sicer sta pa povezana, prepletena in soodvisna. Komunikacija z drugimi ljudmi vpliva na komunikacijo s samim seboj in nasprotno.

Glede na to, kdo je v komunikaciji udeležen, tudi Richard Dimbleby in Graeme Burton (1995) oblikujeta naslednje štiri kategorije komunikacije:

- a) Notranja komunikacija (intrapersonalna), ki poteka takrat, ko posameznik komunicira s samim seboj, razmišlja.
- b) Medosebna komunikacija (interpersonalna) se nanaša na neposredno komuniciranje dveh ali več ljudi. To obliko komunikacije avtorji delijo na medosebno komunikacijo v širšem smislu, ki pomeni vsako besedno in nebesedno vedenje, ki ga zazna druga oseba, in v ožjem smislu, kjer je definirana kot sporočilo, ki je poslano od ene osebe k drugi z zavestnim namenom vplivati na vedenje posameznika (Johnson in Johnson 1997, 140). Uletova (2005, 16) opredeli medosebno komuniciranje kot dinamičen interakcijski proces, ki je sestavljen iz organiziranih in namernih dejanj udeležencev ter njihovih doživljajev, ki s svojimi dejanji vplivajo drug na drugega, pri tem pa medsebojno prepoznavajo svoja in tuja dejanja in doživljanja.
- c) Skupinska komunikacija, ki poteka med različnimi skupinami.
- d) Množična komunikacija se nanaša na veliko število prejemnikov ali uporabnikov (množični mediji ...).
- e) Komunikacija med nekaterimi vrstami živali in človekom (Vec 2005).

Besedna komunikacija in pedagoški govor

Besedna komunikacija

Besedna komunikacija je prenos besednega sporočila od pošiljatelja sporočila do prejemnika sporočila, in sicer z namenom doseči pri prejemniku odziv na poslano sporočilo. Besedna komunikacija se je pri človeku razvila, ker mu nebesedna ni zadoščala, da bi se znašel v zahtevnih razmerah, ki jih je človek postopoma ustvaril (Burger 2000). Besedna sporočila so v večji meri pod nadzorom zavesti in višjih možganskih centrov, nebesedna sporočila pa pogosteje pod vplivom nezavednega dela človekove osebnosti, s katerimi upravljajo nižji živčni centri.

Najpomembnejše sredstvo komunikacije je jezik, ki se opredeljuje kot strukturiran sistem simbolov (besed), s pomočjo katerih prenašamo misli in čustva (Zrimšek 2000, 172). S pomočjo jezika drugim razodevamo sebe, navezujemo in ohranjamo stike z

ljudmi, ubesedujemo svet okrog sebe, drugim sporočimo svojo vednost, prepričanje, mnenje, doživljanje o nečem, sporočimo svoje hotenje po čem, spoznavamo druge, njihovo vednost, mnenje, prepričanje, doživljanje in hotenje, spreminjamo svet in v njem razmišljamo, si domišljamo, čustvujemo. (Bešter et al. 1998, 8).

Obliko komunikacije, pri kateri sprašuje tisti, ki ne ve, odgovarja pa tisti, ki ve, avtorji imenujejo primarna komunikacija. V šolskem prostoru pa se pojavlja nasprotna situacija – sprašuje tisti, ki ve, in odgovarja tisti, ki ne ve oz. se je nečesa naučil. Odvija se sekundarna komunikacija. Obe vrsti komunikacije, primarna in sekundarna, sta dvosmerni, a žal se v šoli dogaja, da se s prehodi iz razreda v razred dvosmernost vedno bolj spreminja v enosmernost. Otroci se naučijo jezika v interakciji s svojim okoljem. Vendar pa to ni dovolj, saj se morajo naučiti še sporazumevalnih zmožnosti. Za učenje le-teh je prav tako odgovorna šola.

Pedagoški govor

Govor v vzgojno-izobraževalne namene ima več funkcij: spoznavno (govor stroke), izrazno (govor praktičnega sporazumevanja) in socialno funkcijo. Demokratični vzgojitelj se trudi vzpostaviti dvosmerni govor, pri katerem vzbuja vtis, da se otrok za dejanja odloča svobodno, da otroka ceni in spoštuje. Gustinčič Keser in Pavlič (1995, 45) navajata izsledke raziskovalne naloge z naslovom Verbalna komunikacija v učni etapi obravnave nove učne snovi, ki sicer obravnava šolsko okolje; izsledki kažejo na to, da otroci pogosto ostajajo brez povratne informacije; te so v veliki večini v besedni obliki, manj v nebesedni. Ugotavljata, da je besedna komunikacija otrok tudi zelo kratka, pogosto enobesedna. Avtorja navajata potrebo po načrtnem usposabljanju otrok za kakovostnejšo komunikacijo v smislu daljših odgovorov, pojasnjevanja, iskanja vzročno-posledičnih odnosov, analize in sinteze, vrednotenja. Pedagoško komunikacijo, ki naj bi pri otrocih razvijala pragmatično in jezikovno kompetenco, bi moral voditi vzgojitelj, ki bi se zavedal, da je uspešnost in strokovnost vzgojno-izobraževalnega procesa odvisna od kakovosti, strokovnosti in uspešnosti komunikacije med vzgojiteljem, vzgojno-izobraževalno vsebino in otrokom (Brajša, 1993).

V pedagoškem procesu poteka pedagoški govor, ki je sestavljen iz dveh komponent (po Kunst Gnamuš 1992). To sta:

- a) spoznavni govor, ki je vezan na učno vsebino;
- b) odnosni govor, s katerim dajemo navodila, pobude, želje ipd.

Spoznavni govor je tisti del pedagoškega govora, ki je vezan na učno snov, je govor stroke in znanosti. Človekovo vsakdanje sporazumevanje ter govor stroke in znanosti se razlikujeta. Pri spoznavnem oz. strokovnem govoru prevladuje dobesedno razumevanje. Vzgojitelj večinoma le prenaša strokovne podatke, ki jih otroci sprejemajo in si jih

zapomnijo. Odnosni govor vzgojitelj uporablja za uravnavanje medsebojnih odnosov, spodbujanje k sodelovanju in medsebojni pomoči. Med znanimi zvrstmi jezika bi ta jezik opredelili kot funkcijski, in sicer praktičnosporazumevalni jezik. Temeljni cilj odnosnega govora »je usklajevati tok zavesti, doseči menjavo idej in soglasje glede na njihove resničnosti, pravilnosti (raziskovalni govor) ali sprejemljivosti (pogajalni govor) ter povzročiti želeno dejavnost otrok (aktivnosti kot vodeni pogovor). V pragmatičnem izrazu je mogoče odnosni govor razumeti kot obliko kontekstualizacije, tj. povezovanje spoznavnega govora stroke z govornim položajem v igralnici« (Kunst Gnamuš 1992, 29).

Besedno komuniciranje vzgojitelja

Postavljanje vprašanj in sprejemanje odgovorov otrok

Cencičeva (1990) opozarja na najpogostejše težave na področju besednega komuniciranja, ki se pojavljajo v vzgojno-izobraževalnem procesu. Te so: prepogosta vzgojiteljeva vprašanja, ki so usmerjena samo v reprodukcijo in natančne odgovore; premalo vprašanj otrok, premalo komuniciranja med otroki, premalo ustrezno oblikovanih vprašanj, pozornega poslušanja, ustreznega odgovarjanja in ustreznega odzivanja na potrebe otrok. Obenem predlaga, naj bo vzgojitelj tisti, ki pri pouku izzove problemske situacije, spodbuja interese za reševanje problemov, spodbuja ustvarjalni pouk in ki zastavlja problemska vprašanja. Zavedati se mora tudi tega, da sta za nekatere odgovore potrebna tudi tišina in dovolj časa za premislek. Dobro je tudi, da uvede pozivanje k odgovoru, in sicer takrat, ko vsi otroci vedo, da se tako razvija komunikacija med vsemi, ne le med najuspešnejšimi. Cashin (2006) navaja pomembnost spodbujanja postavljanja vprašanj pri otrocih in krepitev zavedanja pri vzgojiteljih, da postavljeno vprašanje otroka usmerja v raziskovalno učenje. Ana Tomič (2002) poudarja razumljivost tega, da vzgojitelj enakomerno razporedi vprašanja med vse otroke in da upošteva naslednje zaporedje: 1) vprašanje; 2) premor; 3) poziv otroka; 4) premor; 5) odgovor otroka; 6) povratna informacija. Opozarja na povprečni vzgojiteljev čakalni čas, ki je približno eno sekundo, pri čemer je kakovost razmišljanja omejena. Pozitivne izide lahko vzgojitelj doseže, če čakalni čas podaljša vsaj na tri sekunde. Pri tem bo opazil, da otroci oblikujejo daljše odgovore, povečajo se prispevki »počasnih« otrok, dajejo več različnih razlag in odkrijejo več boljših povezav med opazovanim pojavom in posledicami.

Jaušovec (1987) govori tudi o tem, da se s podaljšanjem čakalnega časa na odgovor pojavijo pozitivne spremembe tudi pri vzgojitelju. Njegova vprašanja so namreč pestrejša, njegov odnos do počasnejših otrok pa je strpnejši, ker spozna njihove

zmožnosti. Labinowicz (1980) priporoča podoben način zastavljanja vprašanj z nekaterimi razlikami. Tako navaja, naj vzgojitelj, ko je postavil vprašanje, malo počaka, preden pokliče otroka, da mu odgovori. Temu pravi čakalni čas 1 in je namenjen temu, da otrok sestavi odgovor oziroma razlago. Čakalni čas 2 je čas, ki naj bi sledil otrokovemu odgovoru z namenom, da omogoči otroku odgovor po delih, saj se s tem poveča možnost, da bo otrok svoj odgovor razložil obsežneje ali da ga bodo drugi otroci dopolnili.

Velika ovira pri aktiviranju miselne aktivnosti otrok je pomanjkanje odmorov za razmišljanje. Mira Cencič (1990, 90) navaja, da je to verjetno posledica vzgojiteljeve bojazni, da bo po nepotrebnem zapravljala čas, in predsodka, da je treba nenehno govoriti. Otrok lahko daje hiter odgovor le na vprašanja, pri katerih premislek ni potreben. Na zahtevnejša vprašanja je mogoče odgovoriti le po opravljenih določenih miselnih operacijah. Vzgojitelj mora ločiti različne vrste molka. To je odvisno od tega, v kateri fazi se molk pojavi. Razlikovati je treba, na primer, med molkom po zahtevnejših vprašanjih pri prvem srečanju s tematiko in med molkom pri ponavljanju že znanih tem. Zahteva vzgojitelja po hitrem odgovoru prinaša še eno past, in sicer ko vzgojitelj k odgovoru pozove tistega otroka, ki je prvi dvignil roko, s tem pa prekine miselni tok vseh preostalih, še razmišljajočih otrok. Cencičeva (1990) pravi, da počasnejši otroci v takem primeru sploh ne začnejo razmišljati, ker spoznajo, da je nesmiselno in neučinkovito, saj njihovi fleksibilnejši, hitrejši in impulzivnejši vrstniki odgovarjajo in mislijo namesto njih. Seveda pa se pojavi vprašanje, ali to ne zavira miselnega toka hitrejših, nadarjenih otrok v skupini. Temu problemu se lahko vzgojitelj izogne tako, da od teh učencev zahteva, da tiho odgovorijo vzgojitelju na uho.

Tipi vzgojiteljevih vprašanj

Na kakovost in dolžino otrokovega odgovora vplivajo postavljena vzgojiteljeva vprašanja, ki jih razvrščamo po več vidikih (Tomič 1990, 67):

- z vidika miselnih procesov, ki jih vprašanje spodbudi pri otrocih (danes najpogostejša klasifikacija);
- z metodičnega vidika: v kateri fazi se vprašanje pojavi, tj. ali pri pogovoru ali pri razlagi; ali gre za organizacijska vprašanja ali za vprašanja, ki so povezana s snovjo;
- z jezikovno-vsebinskega vidika;
- s formalno-oblikovnega vidika.

Marentič Požarnikova in Plutova (1980, 66) z vidika miselnih procesov delita vprašanja na vprašanja višjega in nižjega tipa. Vprašanja nižjega tipa so npr. sugestivna, zavajajoča, fiktivna, dodatna, alternativna, retorična, enopomenska in organizacijska. Iz delitve vprašanj nižjega tipa lahko ugotovimo, da gre za ozka vprašanja, ki otroka

usmerjajo v specifično smer. Od njega zahtevajo, da iz spomina priključuje že znano informacijo. Odgovori so običajno kratki in specifični in ne zahtevajo daljšega časa čakanja. Teh vprašanj naj bi se vzgojitelj posluževal pri napačnih in nepopolnih odgovorih; pomagala bi pripeljati do rešitve problema.

Marentič Požarnikova (2008) med vprašanja višjega tipa uvršča:

- a) Vprašanja na divergentni ravni, ki zahtevajo, da otrok misli, a dopuščajo otroku raznovrstne odgovore, ki so vsi mogoči in pravilni. Dopuščajo razvoj mišljenja, ki napreduje v različne smeri, kar je ena izmed sestavin ustvarjalnega mišljenja. Gre za vprašanja, ki se nanašajo na sintezo in vrednotenje.
- b) Vprašanja na konvergentni ravni zahtevajo, da otroci logično razmišljajo, vendar imajo vprašanja le en pravi odgovor. Na tej ravni gre za vprašanja, ki se nanašajo na razumevanje, uporabo in na analizo.

Tipi vprašanj na višji ravni usmerjajo otroka k neki rešitvi. Pomagajo mu, da vidi pomembne značilnosti problema, vendar mora rešitev najti sam. Čeprav so ta vprašanja ožja, zahtevajo daljši čas čakanja na odgovor, saj je pri odgovarjanju potrebna visoka stopnja miselne aktivnosti. Postavljanje vprašanj je temeljna veščina, ki je potrebna za vodenje uspešnega razgovora, tudi v vrtcu. Kakovost odgovora, ki ga vzgojitelj dobi, je odvisna od kakovosti postavljenega vprašanja. Erčulj in Vodopivec (1999, 30) delita vprašanja v tri temeljne kategorije in na nekaj drugih tipov vprašanj: 1) odprta in zaprta vprašanja; 2) prvotna in drugotna vprašanja: prvotna vprašanja uvajajo novo temo (Kaj že veste o svetlobi?), drugotna pa sprašujejo po dodatnih informacijah in so koristna predvsem takrat, kadar dobi vzgojitelj nepopoln odgovor, kadar se mu zdi odgovor nejasen in nenaraven ter kadar ne dobi odgovora; 3) neposredna in posredna vprašanja; 4) vodena vprašanja, ki navajajo sogovornika na točno določen odgovor (Verjetno poznate to knjigo, kajne?); dvo- in večdelna vprašanja (Ali je to težko razumeti ali se vam ne zdi uporabno?); hipotetična vprašanja (Če bi bili ravnatelj, kaj bi storili?); skupina vprašanj, kadar postavljamo več vprašanj v enem stavku (Kaj vam je pri delu najbolj všeč in na kakšen izlet bi radi šli?).

Napake, ki jih vzgojitelji najpogosteje delajo, so: klicanje vedno istih otrok, ponavljanje vprašanj, odgovarjanje na lastna vprašanja, prekratek premor za razmislek, prekinjanje otroka, kopičenje novih vprašanj, preslišanje odgovora, odsotnost povratne informacije.

Poslušanje kot del komunikacije

Navajanje na pozorno poslušanje je dolgotrajen proces. Začenja se že v ranem otroštvu, nadaljuje se v vrtcu in nato v osnovni šoli. Poslušanje je pomembno za vsako komunikacijo, saj je treba razumeti pomen sporočila. Berdajs (1993) opozarja, da

moramo poslušanje ločiti od naravne fiziološke sposobnosti, da slišimo, saj je poslušanje namensko zavestni psihološki proces. Tomičeva (1999) loči tri načine poslušanja: zložno poslušanje (le pomnjenje prejetih informacij), kritično poslušanje (tehtanje in vrednotenje informacije in govornika), aktivno poslušanje (ugotavljanje sogovornikovih čustev, potreb in želja). Aktivno poslušanje delimo na fizično (nebesedna govorica), psihično (kakšna čustva je sporočal) in besedno (kar je pravilno razumevanje sporočil). Schuz von Thun (po Brajša 1993) opozarja, da otroci vzgojitelja poslušajo s »četverimi ušesi«: uho za vsebino, uho za osebo, ki govori, uho za odnos, uho za vpliv, kar pomeni, da njegovo sporočilo pripoveduje na štirih ravneh:

- kakšen človek je tisti, ki govori (način govora sporoča o njegovi osebnosti);
- kakšna so njegova mnenja, kako dojema in razume neke vsebine;
- kakšen je njegov odnos do prejemnika sporočila (kako se vede do poslušalca);
- kako bo sporočilo vplivalo na poslušalca (ali bo sprožilo kakšen odziv).

Pogosto vzgojitelj ravna, kot da otroci slišijo le z drugim ušesom (vsebinska raven). Vendar pa to, kar so prestregli s prvim, tretjim in s četrtnim ušesom, vpliva na njihovo odločitev, ali bomo sporočilo sprejeli ali zavrnili. Tudi otroci pri dejavnostih ne poslušajo le izobraževalnih vsebin (odnosna raven). Odločilnega pomena pri sporočanju torej ni vsebina, ampak poslušajo predvsem vzgojitelja (osebo, ki govori), zaznavajo, kakšen odnos ima vzgojitelj do te vsebine, na kakšen način zagovarja določena mnenja, kako jih sam razume in interpretira, kakšen odnos ima vzgojitelj do otrok, na kak način se trudi, da bi jim vsebino približal, predstavil, aktualiziral. V osnovi mora biti vzgojiteljevo sporočilo razumljivo, torej preprosto (kratki stavki, znane besede, običajna govorica), pregledno (vsebina je povezana, členjena, postopna, logična), jedrnato (zgoščeno in bistveno) in zanimivo (neposredni govor, zgledi, vizualizacija), da z njim sploh pritegne in obdrži pozornost.

V vzgojno-izobraževalnem komunikacijskem procesu ni dovolj, da poslušala le otrok vzgojitelja, ker gre v tem primeru za enosmeren proces, ampak je pomembno, da poteka dvosmerna medosebna komunikacija, v kateri tudi vzgojitelj zna poslušati otroka. To poslušanje naj bo aktivno.

Aktivno poslušanje vzgojitelja omogoča, da otrok predela svoja močna čustva, da se jih reši in se ponovno usmeri v aktivnost. Otrok pri tem začne razumevati in sprejemati lastna čustva in lažje rešuje svoje težave. Z aktivnim poslušanjem vzgojitelj otroku prepušča odgovornost za analizo problema, ki ga ima otrok. Obenem vzgojitelj naredi uslugo sam sebi, saj se bo posledično z aktivnim poslušanjem vzgojitelja vzpostavilo aktivnejše poslušanje otrok. To bo rezultat otrokovega občutka sprejetosti, upoštevanja in razumljenosti. Med vzgojiteljem in otrokom pa se bo ustvarjal tesnejši in zrelejši odnos, kar bo otroku omogočilo učinkovitejše samovrednotenje in ustrežnejše vedenje.

Pedagogika poslušanja v konceptu Reggio Emilia

Vzgojni koncept Reggio Emilia je prepoznaven po t. i. pedagogiki poslušanja. Pedagogika poslušanja, kot jo opredeljuje Rinaldijeva (2006), ima dva pomembna vidika; oba vključujeta odnos do socialnega in fizičnega okolja. Prvi vidik se nanaša na učenje in poučevanje; vključuje otrokovo iskanje »smisla« oz. osmišljanje in razumevanje sveta. Drugi vidik je 'političen'; postavlja zahtevo po demokratičnem dialogu z družino, s širšo lokalno skupnostjo in z njeno kulturo. Poslušanje otroških teorij omogoča, da razumemo, kako otroci razmišljajo, kakšna vprašanja si postavljajo in kakšna razmerja vzpostavljajo z resničnostjo. C. Rinaldi (2006) opisuje pedagogiko poslušanja kot senzibilnost za vse, kar nas povezuje z drugimi, kot metaforo, ki nakazuje odprtost in občutljivost za poslušanje in biti slišan, poslušanje z vsemi čutili ... in na tisoč mogočih načinov. Poslušanje pomeni odprtost za radovednost, negotovost in dvom, odprtost za druge, priznavanje drugačnih pogledov in mnenj, priznavanje posameznikove avtonomnosti in 'vidnosti' v socialnem prostoru«, je predpostavka vsakega učenja. Na področju predšolske vzgoje je koncept pedagogike poslušanja (angl. *the pedagogy of listening* – Rinaldi 2006) najbolj razvit ravno v vzgojnem konceptu Reggio Emilia.

Carllina Rinaldi (2006, 19–20) navaja več razlag pojma poslušanje:

- a) Poslušanje kot občutljivost do vzorcev, ki povezujejo, do vsega, kar nas povezuje z drugimi; kot ponotranjenje prepričanja, da sta naše dožemanje in naša bit le majhna delca nekega širšega, enotnega znanja, ki povezuje univerzum.
- b) Poslušanje kot metafora za biti odprt in občutljiv za poslušanje in biti slišan – poslušanje ne samo z ušesi, ampak z vsemi našimi čutili (pogled, dotik, vonj, okus, usmerjenost).
- c) Poslušanje sto, tisoč jezikov, simbolov in kod, s katerimi se izražamo in komuniciramo in s katerimi se življenje izraža in komunicira s tistimi, ki znajo poslušati.
- d) Poslušanje kot čas, čas poslušanja, čas, ki je zunaj kronološkega časa – čas, poln tišine, dolgih premorov, notranji čas. Notranje poslušanje, poslušanje nas samih, kot premor, začasna ustavitev, kot element, ki povzroči poslušanje drugih, vendar nasprotno, je posledica drugih, ki nas poslušajo. Za dejanjem poslušanja se pogosto skrivajo radovednost, želja, dvom, zanimanje; vedno se skriva čustvo.
- e) Poslušanje je čustvo; je proizvod čustev, prav tako spodbuja čustva. Čustva drugih vplivajo na nas prek procesov, ki so močni, neposredni in resnični ter medsebojno vplivajo na subjekte sporazumevanja.
- f) Poslušanje kot sprejeti drugačnost in biti odprt za razlike, priznati vrednost drugih pogledov in mnenj.

- g) Poslušanje kot aktiven glagolnik, ki vključuje interpretacijo, pomen, ki ga damo sporočilu, in vrednost tistemu, ki ga izraža.
- h) Poslušanje, ki ne ponuja odgovorov, ampak oblikuje vprašanja. Poslušanje, ki ga ustvari dvom, nedoločnost, ki pa ni negotovost; prav nasprotno, je gotovost zavedanja, da je vsaka resnica takšna, če se le zavedamo njenih mej in mogočih potvarjanj.
- i) Poslušanje ni preprosto. Zahteva globoko zavedanje in hkrati izključitev naših sodb ter predvsem predsodkov; zahteva pripravljenost sprejeti spremembe. Predvideva stalno zavedanje vrednosti neznanega; prav tako moramo premagati občutek praznine in negotovost, ki jo izkusimo vsakič, ko je naša gotovost pod vprašajem.
- j) Poslušanje, ki anonimneža spremeni v posameznika, ki nas legitimira; postanemo vidni, poslušanje nas obogati in bogati, tj. poslušalca in tistega, ki je tvorec sporočila (in otroci ne prenesejo občutka anonimnosti).
- k) Poslušanje kot uvod k vsakemu učnemu procesu – poslušanje, ki ga določa „učeci se subjekt“ in se razvija v njeni oziroma njegovi glavi s pomočjo aktivnega delovanja in refleksije, ki postaja znanje in spretnost skozi predstavitev in izmenjave.
- l) Poslušanje kot kontekst poslušanja, kjer se učimo pripovedovati in poslušati, kjer se posamezniki čutijo upravičene podati svoje teorije in pogosto svoja pojmovanja o določenem vprašanju. Pri predstavljanju svojih teorij se le-teh ponovno zavemo, jih znova spoznamo; s tem omogočimo našim predstavam in občutkom prevzeti neko obliko in se razvijati skozi delovanje, čustva, izražanje in simbolične predstavitve (sto jezikov).

Rinaldijeva (prav tam) zmožnost preklapljanja (od ene vrste inteligence k drugi, od enega jezika k drugemu) vidi kot zmožnosti sprejeti predstave in teorije drugih, tj. poslušati druge in biti odprt zanje. Po njenem mnenju je omenjena zmožnost poslušanja in medsebojnih pričakovanj (ki omogočajo sporazumevanje in dialog) odlika misli in inteligence, še posebej pri majhnem otroku. Je odlika, ki jo morajo vzgojitelji nujno razumeti in podpirati. V nadaljevanju piše, da so v metaforičnem smislu otroci najboljši in največji poslušalci vse resničnosti, ki jih obdaja. Imajo čas poslušati, kar pa ni samo čas za poslušanje, ampak je ta čas tudi prečiščen, radoveden, radodaren – čas, poln pričakovanj. Otroci poslušajo življenje v vseh oblikah in barvah in poslušajo tudi druge – odrasle in vrstnike. Hitro dojamejo, kako je dejanje poslušanja (opazovanja, vendar tudi dotikanja, vohanja, okušanja, raziskovanja) bistveno za sporazumevanje. Otroci so rojeni za sporazumevanje, obstajanje v odnosu, za življenje v odnosu.

Poslušanje je po Rinaldijevi (2006) prirojena lastnost, ki spremlja otroke od rojstva in jim omogoča razviti postopek socializacije. Ideja prirojene zmožnosti poslušanja se ji zdi na trenutek paradoksalna, vendar postopek socializacije po njenem mnenju vključuje

prirojene motivacije in zmožnosti. Novorojenček pride na svet vesel, z izrazom in pripravljen poizkušati in raziskovati s pomočjo različnih predmetov in sporazumevanjem z drugimi ljudmi. Že od začetka otroci kažejo občudovanja vredno živahnost, ustvarjalnost in jasno zavedanje. Otroci zelo zgodaj pokažejo, da imajo glas, da znajo poslušati in želijo biti slišani. Družabnosti otrok po mnenju Rinaldijeve ne učimo; pravi, da so otroci družabna bitja. Naloga vzgojiteljev je nuditi otrokom vso podporo in spodbujati njihovo družabnost; majhne otroke močno privlačijo načini, jeziki (z njimi tudi kodi), ki jih je proizvedla naša kultura, prav tako jih privlačijo drugi ljudje (otroci in odrasli). Pot, ki jo priporoča avtorica, je za vzgojitelje težka, zahteva poseben trud, energijo in včasih tudi muko, vendar hkrati nudi čuda, presenečenja, veselje, navdušenje in strast. Je pot, ki zahteva čas, čas, ki ga otroci imajo, starši pa včasih ne ali pa si ga ne želijo vzeti. Prav ta čas pa ponujajo vrtci Reggio Emilia. Vzgojitelji tam »ustvarjajo« okolje množičnega poslušanja. Le-to, ki vključuje vzgojitelje in tudi skupine otrok in/ali posamezne otroke, ki poslušajo druge in tudi sami sebe, ovrže odnos učenje – poučevanje. In prav to premakne poudarek na učenje, otrokovo samoučenje in na skupinsko učenje (otroci in odrasli skupaj).

Rinaldijeva (2006) poudarja, da tako kot otroci predstavljajo svoje miselne podobe drugim, jih predstavljajo tudi samim sebi, s tem ko razvijajo zavestno vizijo (notranje poslušanje). Otroci s pomočjo preklapljanja iz enega jezika v drugega, iz ene izkušnje v drugo spreminjajo in obogatijo svoje teorije in pojme. Cilj je/bo dosežen samo, če imajo otroci možnost spraviti te premike v skupni kontekst – to je v druge in z drugimi – in če imajo priložnost poslušati in biti slišani, izraziti svojo drugačnost in sprejeti drugačnost drugih. Naloga tistih, ki izobražujejo in vzgajajo, ni samo dovoliti izraziti drugačnost, ampak se o njej tudi pogovarjati, jo gojiti skozi menjavo in primerjavo idej. Govorimo o razlikah med posamezniki, hkrati pa tudi med jeziki (besednimi, grafičnimi, oblikovnimi, glasbenimi, na primer), saj sta ravno ta prenos med jeziki in tudi njihova medsebojna interakcija tista, ki omogočata ustvarjanje in utrditev pojmov ter pojmovnih map. Ne samo da se posamezen otrok uči, kako se učiti, skupina sebe dojema kot prostor za učenje, kjer se veliko jezikov obogati, pomnoži in izboljša, hkrati pa si tudi »nasprotujejo, se okužijo in se med seboj križajo ter izpopolnijo«.

Pedagogika poslušanja v dobesednem in tudi prenesenem pomenu postane v vzgojnem konceptu Reggio Emilia bistven pristop k življenju. Ko rečemo poslušanje, mislimo naslednje: poslušanje je odnos, ki zahteva pogum, da zapustimo samega sebe in se prepustimo prepričanju, da je naša bit le del širokega znanja; poslušanje je metafora, ki pomeni biti odprt do drugih, občutljiv za poslušanje in biti slišan z vsemi čuti. Je beseda, ki ne sme biti naravnana samo na otroke, ampak tudi na druge. Še posebej pa poslušanje pomeni dati sebi in drugim čas za poslušanje. Za vsakim dejanjem poslušanja so: želja, čustvo, odprtost do razlik, različnih vrednot in pogledov. Zato

moramo poslušati in dati vrednost razlikam, pogledom drugih, moškim, ženskam in otrokom ter si še posebej zapomniti, da se za vsakim dejanjem poslušanja skrivata kreativnost in interpretacija na obeh straneh. Poslušanje torej pomeni dati vrednost drugemu; ni pomembno, ali se strinjamo. Naučiti se poslušanja je težek podvig; moramo se odpreti drugim in to potrebujemo vsi. Primerno poslušanje ustvarja globoko odprtost in dovzetnost za spremembe (Moss 2006).

Zagotoviti poslušanje, pravi Rinaldijeva (2006), je ena najpomembnejših nalog dokumentacije (proizvajati sledi/dokumente, ki govorijo o načinih učenja posameznikov in skupin) vzgojnega procesa, saj zagotavlja skupini in vsakemu posamezniku opazovanje samih sebe z vidika drugega in sebe, medtem ko se učijo (med samim procesom učenja in po njem).

Povratna komunikacija

V strokovni literaturi zasledimo različne pojme za povratno komunikacijo. Tako najdemo izraz »vzvrtni tok« pri Vregu (1990), »komunikacijski feedback« pri Brajši (1993), povratna komunikacija pri Tomičevi (2002). Povratna komunikacija sporočevalcu omogoča, da preveri učinek komunikacije. Vzgojitelj se mora zavedati dejstva, da je poslano sporočilo manj pomembno od sprejetega sporočila. Košir (1999) meni, da moramo za svoje sporočilo sami sprejeti odgovornost. Če nas sogovornik narobe razume, je lahko vzrok v neavtentični komunikaciji (pretvarjanje) ali neupoštevanju petih C-pravil za dobro komunikacijo. Ta so: bodi zaključen (complete), točen (correct), jasen (clear), vljuden (courteous), kratek in jedrnat (concise). Povratna komunikacija ima kontrolno in regulativno funkcijo, saj sporočilu sledi odziv. Ta odziv ali povratna informacija pošiljatelju pove, ali je bilo sporočilo sprejeto ali ne; tako najlažje preveri učinek svoje komunikacije. Povratna komunikacija je lahko pozitivna, negativna ali dvoumna.

V vrtcu ni samo vzgojitelj tisti, ki je zadolžen za dajanje povratnih informacij, ampak morajo tudi otroci poslati povratno informacijo vzgojitelju o njegovem vedenju, postopkih, odnosih in o naporih. Borovinšek (1997) navaja preprosto skrivnost komunikacije, ki jo vzgojitelji morajo razumeti, in to je odziv. Meni, da je uspešna komunikacija dosežena, kadar poteka v harmoniji spoštovanja misli in hotenj sogovornikov. Predvsem je to pomembno v učni skupini, saj ne bomo uspešni v komunikaciji, kjer bi želeli na silo ali s poudarjanjem avtoritete spreminjati mnenj in vrednot vseh udeleženi. Pomembnejše je, da sogovornika razumemo, s poslušanjem pa spoznavamo njegove želje in potrebe, ki jih kot zanesljiv učitelj moramo znati zadovoljiti. Za vzgojitelja so povratne informacije o delovanju njegovih sporočil zelo pomembne, in to ne le na področju podajanja vzgojnih in izobraževalnih vsebin, ampak

tudi glede njihovega vzgojnega vpliva. Tomičeva (2002, 139) govori o pomembnosti vrednotne obarvanosti besed, ki jih vzgojitelj uporablja za dajanje povratne informacije. Pravi, da imajo »evokativno« moč. Besede s pozitivnim nabojem so učinkovitejše kot besede z negativnim nabojem. Vzgojitelj običajno kritiko izraža z negativno kotiranimi besedami, vendar bi to lahko izrazil tudi pozitivno.

Ovire in motnje v komunikaciji

Gordon (1992) navaja, da komunikacijo spremljajo različne motnje, ki lahko povzročijo neuspeh pri komuniciranju; informacije, ki jih posreduje komunikator, so nejasne, nezadostne; sporočilo ni dovolj natančno kodirano; uporabljen je napačen kanal; sporočilo ni pravilno dekodirano; komunikant ni zmožen (nima predznanja, izkušenj ...) dekodirati besedila. Cilj dobre komunikacije je, da sogovornik sporočilo razume tako, kot je pošiljatelj želel. Pogosto pa ni tako. Motnje se pojavljajo v vseh treh fazah komunikacijskega procesa: v fazi kodiranja, fazi prenosa in v fazi dekodiranja. Vzroki za te spremembe so lahko semantične motnje ali motnje zaradi dinamike osebnosti obeh sogovornikov. Pri semantičnih motnjah govorimo npr. o nerazumljivem spletu besed, zmedenem načinu organizacije sporočila, o preveč težko razumljivih besedah (tujkah) ali pa so pomeni posameznih besed pri obeh sogovornikih različni. Motnje zaradi dinamike osebnosti obeh sogovornikov pogosto delujejo na nezavedni ravni. Zajemajo pa predstave obeh sogovornikov drugega o drugem: pretekle izkušnje, čustva, stališča idr. (Brajša 1993).

Na osnovi Gordonove (1992) teorije 12 ovir komuniciranja je Vec (2005, 35) izoblikoval tabelo, kjer je Gordonove ovire razdelil v skupine in jih ponazoril s primeri sporočil, ki jih otrok dobiva posredno prek vzgojiteljevega sporočanja.

Tabela 1: Vrste ovir pri komuniciranju

VRSTA OVIR	OVIRE	KAKŠNO SPOROČILO PREJME OTROK?
ovire, ki ponujajo otroku rešitev za njegov problem	<ul style="list-style-type: none"> – ukazovanje – opozarjanje, grožnje – moraliziranje – svetovanje, sugestiranje – poučevanje, navajanje logičnih argumentov 	<p><i>Tvoje doživljanje ni pravo, ni resnično.</i></p> <p><i>Ne sprejemam tvojega obnašanja.</i></p>
ovire, ki se nanašajo na ocenjevanje, vrednotenje	<ul style="list-style-type: none"> – ocenjevanje, kritiziranje, sramotenje – etiketiranje, dajanje imen – interpretiranje, analiziranje, diagnosticiranje 	<p><i>Ti si malo nor.</i></p>
ovire zaradi želje, da bi se otrok bolje počutil, da problema ne bi več videl kot problem	<ul style="list-style-type: none"> – priznavanje vrednosti – ohrabrovanje, simpatiziranje, podpora 	<p><i>Spremeniti bi bilo treba tebe, ne šole ali mene.</i></p>
ovire, ki jih predstavlja »zasliševanje«	<ul style="list-style-type: none"> – spraševanje, navzkrižno zasliševanje 	<p><i>Ne jemljem te resno.</i></p>
ovire, ki jih povzročijo odzive odraslega, s katerimi skuša spremeniti otroka, ga zabavati ali pa se izogniti problemu	<ul style="list-style-type: none"> – umik, sarkazem, humor 	<p><i>Zdiš se mi nezrel, da tako ocenjuješ hrano.</i></p>

Vir: Vec, T. (2005). *Komunikacija – umevanje sporazuma*. Ljubljana: Svetovalni center za otroke, mladostnike in starše, str. 35

Med ovire lahko prištevamo tudi to, da se vzgojitelji pogosto bojijo pokazati svoja čustva, bojijo se pošaliti. Velik del vzgojiteljev se tudi boji odzvati na čustva otrok, za kar bi lahko vzrok iskali v nepoznavanju načinov komuniciranja v takih situacijah. Dominantnost vzgojitelja se odraža tudi v postavljanju vprašanj. Dominantnost je lažje doseči s postavljanjem vprašanj nižje ravni in konvergentnimi vprašanji kot z vprašanji višje ravni in divergentnimi vprašanji. Vzgojitelji pogosto še vedno pri otrocih iščejo napake in jim raje povedo, kaj so povedali narobe, kot kaj je bilo sporočeno dobro.

Sklep

Učinkovita komunikacija je tista, pri kateri si prejemnik sporočila razlaga sporočilo pošiljalca enako, kot je le-ta želel, da bi si. Učinkovita komunikacija je torej odvisna od učinkovitega pošiljanja in učinkovitega prejemanja sporočil. Komunikacija v vrtcu med vsemi akterji (vzgojitelj – otrok, otrok – otrok, vzgojitelj – vzgojitelj, vzgojitelj – starši, vrtec – lokalna skupnost itd.) je tem učinkovitejša, čim učinkovitejše so oblike

sporočanja, poslušanje in povratne informacije vzgojiteljev. Ne nazadnje v tem procesu igrajo pomembno vlogo komunikacijske kompetence vzgojiteljev, ki morajo biti sorazmerno dobro razvite.

Koncept Reggio Emilia zelo poudarja interakcijo in komunikacijo: druženje, povezavo in sodelovanje med vsemi udeleženci v vzgojnem procesu. To je primarna dimenzija tega koncepta, to je jedro vzgoje predšolskih otrok. Razmišljajo o vprašanih, kako se družiti, kako okrepiti stike med otroki, vzgojitelji in starši, kako zagotoviti pozornost vzgojnemu problemom, kako spodbuditi sodelovanje in raziskovanje. Njihov cilj je čim tesnejša povezanost in zavedanje pomena prispevka vsakega izmed njih. To je pogoj, da se pri sodelovanju dobro počutijo in dosežejo boljše izide. Pomembne so jim prav vse mogoče kombinacije zvez oz. odnosov, kot npr. otrok – otrok, otrok – odrasel (otrok – starši, otrok – vzgojitelj), vzgojitelj – starši in vzgojitelj – vzgojitelj. Vendar lahko zapišemo, da v oblikah sodelovanja vrtca in družine v pristopu Reggio Emilia ne srečamo ničesar takega, česar ne bi izvajali v naših vrtcih. Npr.: srečanja staršev otrok določenega oddelka, srečanja staršev v manjših skupinah (specifični problemi določenih otrok), individualni stiki (poglobljeni razgovori o posameznem otroku), strokovna predavanja, obravnava kurikuluma, delovna srečanja z namenom izboljšati delovne in življenjske razmere v vrtcu (prostor, igrišče, oprema, sredstva ...), delavnice – izdelovanje lutk, origami, senčno gledališče, fotografiranje ..., aktivnosti ob praznikih in počitniškem času – druženje večjega števila otrok in staršev v mestu, rojstni dnevi, obisk starih staršev, novo leto ..., druge priložnosti – spremstvo na izletih, piknik, dan vrtca, obisk otroka na domu, obiski delovnih mest staršev ipd.

Komunikacija med otrokom in vzgojiteljem je aktivna vez, ki mora brezpogojno in pozitivno delovati. Pedagoška komunikacija, komunikacija med vzgojiteljem in otrokom, pomeni za otroka nadaljevanje komunikacije, ki jo je vzpostavil v družini; njen namen je nadaljevanje le-te in pomoč, ko osnovna komunikacija ni bila vzpostavljena pravilno in pozitivno, zato mora vzgojitelj z besednimi in nebesednimi sporočili ravnati načrtno, suvereno, ciljno in konstruktivno.

Literatura in viri

1. Bahovec, D. E. (et al.). 1999. Kurikulum za vrtce. Ljubljana: Ministrstvo za šolstvo in šport.
2. Bratanić, M. (1991). Mikropedagogija. Interakcijsko-komunikacijski aspekt odgoja. Zagreb: Školska knjiga.
3. Berdajs, A. (1993). Komunikacija – poslušanje. Vzgoja in izobraževanje, 3, 32–34.
4. Bešter, M. idr. (1999). Na pragu besedila. Ljubljana: Rokus.
5. Borovinšek, J. (1997). Komunikacija in interakcija v učni skupini s poudarkom na reševanju konfliktnih situacij. Sodobna pedagogika, 7/8, 427–431.

6. Brajša, P. (1993). Pedagoška komunikologija. Ljubljana: GLOTTA Nova.
7. Burger, A. (2000). Neverbalna komunikacija. Pedagoška obzorja, 5–6, 341–354.
8. Burton, G., Dimpleby, R. (1990). Teaching communication. London and New York: Routledge.
9. Dahlberg, G. Moss, P., Pence, A. (2008). Beyond Quality in Early Childhood Education and Care. Second edition. London and New York: Routledge.
10. Cashin, E. W. (2006). Answering and asking questions.
11. http://honolulu.hawaii.edu/intranet/committees/FacDevCom/guidebk/teachtip/askqu_est.ht_ms. Kansas State University. (29. 12. 2006)
12. Cencič, M. (1990). Od razvojnega pogovora k problemskemu pouku. V: Žagar, F. (ur.): Komunikacija in jezikovna kultura v šoli. Ljubljana: Pedagoška akademija, 85–89.
13. Dimpleby, R., Burton, G. (1995). More than words – an introduction to communication. London: Routledge.
14. Džinič, F. (1980). Komunikologija. Ljubljana: DE.
15. Erčulj, J., Vodopivec, I. (1999). S komunikacijo do ciljev. Ljubljana: Šola za ravnatelje.
16. Gordon, T. (1992). Trening večje učinkovitosti za učitelje. Ljubljana: Svetovalni center za otroke, mladostnike in starše.
17. Greene, R. H. (1991). Nov način komunikacije. Ljubljana: samozaložba.
18. Gustinčič Keser, D., Pavlič, I. (1994). Verbalna komunikacija v učni etapi obravnave nove učne snovi. Vzgoja in izobraževanje, 4, 44–46.
19. Itković, Z. (1999). Komunikacijska kompetencija nastavnika u razrednom odjeljenju. V: Rosić, V. (ur.). Nastavnik – čimbenik kvalitete u odgoju i obrazovanju. Rijeka: Filozofski fakultet.
20. Jaušovec, N. (1987). Spodbujanje otrokove nadarjenosti. Ljubljana: Državna založba Slovenije.
21. Johnson, D. W., Johnson, F. P. (1997). Joining Together: Group Theory and Group Skills. Boston: Allyn & Bacon.
22. Košir, M. (1999). Komunicirati ali kako graditi skupnost. Vzgoja in izobraževanje, 3, 24.
23. Krech, D., Crutchfield, R., Ballachey, E. L. (1972). Pojedinac u društvu. Beograd: Zavod za udžbenike in nastavna sredstva.
24. Kunst Gnamuš, O. (1992). Sporazumevanje in spoznavanje jezika. Ljubljana: Državna založba Slovenije.
25. Kunst Gnamuš, O. (1990). Govor v razredu – poskus določiti nekatere opisne kategorije. V: Žagar, F. (ur.): Komunikacija in jezikovna kultura v šoli, 150–162.
26. Labinowicz, E. (1989). Izvirni Piaget. Ljubljana: Državna založba Slovenije.
27. Lamovec, T. (1993). Spretnosti v medosebnih odnosih. Ljubljana. Produktivnost, Management Consulting, d. o. o.
28. Lepičnik Vodopivec, J. (1996). Med starši in vzgojitelji ni mogoče ne komunicirati. Ljubljana: MiSch.
29. Marentič Požarnik, B., Plut, L. (1980). Kakršno vprašanje takšen odgovor. Priročnik o pedagoško-psiholoških osnovah zastavljanja kvalitetnih vprašanj pri pouku. Ljubljana: Zavod RS za šolstvo.

30. Marentič Požarnik, B. (2008). Konstruktivizem na poti od teorije spoznavanja do vplivanja na pedagoško razmišljanje, raziskovanje in učno prakso. *Sodobna pedagogika*, 4, 15–19.
31. Moss, P. idr. (2006). Introduction. V: Clark, A. in dr. (ur). *Beyond Listening: Children's Perspectives on Early Childhood Services*. Bristol: The Policy Press.
32. Nolan, M. (2002). *Education and support for Parenting*. London: Bailliere Tindall.
33. Rinaldi, C. (2006). Documentation and assessment: what is relationship? V: Clark, A. in dr. (ur). *Beyond Listening: Children's Perspectives on Early Childhood Services*. Bristol: The Policy Press.
34. Tomič, A. (1992). Komunikacija na šolskem polju. *Sodobna pedagogika*, 43, 7–8, 378–395.
35. Tomič, A. (2002). *Spremljanje pouka*. Ljubljana: Zavod RS za šolstvo.
36. Ule, M. (2005). *Psihologija komuniciranja*. Ljubljana: Fakulteta za družbene vede.
37. Watzlawick, P. (1967). *Pragmatics of human communication: study of interactional patterns, pathologies and paradoxes*. New York, London: Norton.
38. Vec, T. (2005). *Komunikacija – umevanje sporazuma*. Ljubljana: Svetovalni center za otroke, mladostnike in starše.
39. Vreg, F. (1990). *Demokratično komuniciranje*. Maribor: Založba Obzorja.

PROJEKTNI PRISTOP KOT STRATEGIJA SPODBUJANJA PARTICIPACIJE OTROK V UČENJU IN SOUSTVARJANJU ŽIVLJENJA V VRTCU

*PROJECT APPROACH AS A STRATEGY TO FOSTER PARTICIPATION OF
CHILDREN IN LEARNING AND CO-CREATING KINDERGARTEN ACTIVITIES*

POVZETEK

Projektno delo je eden od ključnih pristopov k učenju in poučevanju, ki se izvaja v vrtcih, utemeljenih na pedagoškem konceptu Reggio Emilia (RE).. Sestavek se osredinja na teoretska izhodišča in značilnosti projektnega pristopa k učenju – v RE in slovenskih vrtcih. Projektno delo zagotavlja otrokom prevzemanje dejavne vloge v procesu učenja in konstruiranju lastnega znanja. Omogoča pa tudi, da so otroci v večji meri udeleženi v kreiranju vrtčevskega vsakdana. V prvem delu sestavka so predstavljena izhodišča projektnega dela v vrtcih RE; poglavju sledi prikaz podobnega modela projekta reševanja problemov zaprtega tipa (angl. *inquiry*), ki se izvaja v slovenskih vrtcih.

V drugem delu so obravnavana teoretska izhodišča demokratične participacije otrok v vrtcu in predstavljena izhodišča participacije v pedagoškem pristopu RE; poglavju sledi prikaz paralelnega modela projektnega dela, osnovanega na reševanju problemov odprtega tipa, oz. raziskovanja (angl. *open-ended problem solving, investigating*), ki se porablja v slovenskih vrtcih kot pristop k spodbujanju otroške participacije.

KLJUČNE BESEDE: projektno delo, učenje, reševanje problemov, raziskovanje, demokracija, participacija, pedagogika poslušanja, otrokove pravice, dokumentiranje.

ABSTRACT

Project work is one of the key characteristics of the learning approach towards learning and teaching employed in kindergartens and established on the pedagogical concept of the Reggio Emilia (RE) kindergartens. Also in Slovenian kindergartens this is a widely spread and popular approach. The article focuses on the theoretical starting points and

characteristics of the project approach to learning – in the RE and Slovenian kindergartens –, ensuring children's adopting the leading role in the learning process, in developing new knowledge, in solving problems and/or providing them with the opportunities to largely participate in creating everyday activities and in decision-making in the kindergarten. In the first part of the article the starting points of the project work in the RE kindergartens are presented; the chapter is followed by the exhibition of a similar model of inquiry problem solving implemented in Slovenian kindergartens.

In the second part the theoretical starting points of democratic participation of children in kindergartens and the starting points of the participation in the pedagogic approach of the RE kindergartens are presented; the chapter is followed by the exhibition of the parallel model of the project work based on open-ended problem solving and investigating applied in Slovenian kindergartens as an approach to fostering the participation of children.

KEY WORDS: project work, learning, problem solving, investigating, democracy, participation, pedagogy of listening, rights of the child.

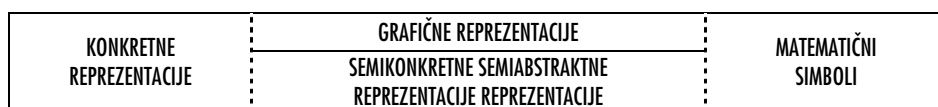
Projektni pristop k učenju v vrtcih Reggio Emilia (RE)

Ena najbolj vidnih značilnosti vrtcev RE je vključevanje predšolskih otrok v razširjene in poglobljene raziskovalne projekte. V knjigi *Engaging Children's Minds: The Project Approach* (1989) je projektno delo opredeljeno kot poglobljena študija določene tematike, ki jo izvaja skupina otrok (Katz in Chard 1989). Izhodišča tovrstnih projektov je zaslediti že pri Deweyju, Piagetu in Brunerju. Projektno delo je organizirano tako, da omogoča otrokom poglobljeno in celovito spoznavanje nekega dogodka ali pojava, ki zadeva njihovo življenje, jih zanima, vzbuja njihovo pozornost. Projekt zagotavlja, da se otroci sami odločajo in izbirajo – običajno v sodelovanju z vrstniki in v dialogu z odraslimi. Predpostavka je, da tovrstno angažiranje otroka izboljšuje njegovo/njeno zaupanje v intelektualne zmožnosti in razvija dispozicije za nadaljnje učenje (prav tam).

V projektu so otroci angažirani tako, da npr. neposredno opazujejo, postavljajo vprašanja ljudem, ki kaj vedo o dogodkih, zbirajo predmete, dokumente ... ter svoja spoznanja, spomine, izkušnje, občutke, domišljjske podobe, pojmovanja in predstave tudi predstavljajo na različne načine. V vrtcih RE otroke spodbujajo k uporabi grafičnih

jezikov, zlasti risbe in slikanja (Cadwell in Rinaldi 2003) in drugih medijev, s pomočjo katerih zapisujejo in predstavljajo svoje spomine, ideje, predvidevanja, hipoteze, opažanja, občutke ... v projektu. Tovrstne vizualne medije uporabljajo, da bi razumeli, kako otroci gradijo svoja razumevanja pojavov, kako rekonstruirajo predhodna, konstruirajo in sikonstruirajo nova pojmovanja pojavov, ki so predmet raziskovanja. Besedno, vizualno izražanje in izražanje skozi simbolno igro, dokumentiranje in zapisovanje so hkrati tudi načini komuniciranja otroka z drugimi o projektu. V projektnem delu je pogosto 'terensko risanje' in sredstvo spodbujanja diskusije, argumentiranja; uporaba drugih vizualnih reprezentacij (grafičnih jezikov oz. reprezentacij) 'na terenu', kot so: skulpture, slike ..., omogočajo, da otroci 'berejo' lastne izdelke in izdelke drugih in nimajo primarno estetske funkcije.

Grafične reprezentacije imajo tudi pri matematiki veliko vlogo. Predstavljajo nekakšen most med konkretnimi reprezentacijami in reprezentacijami z matematičnimi simboli. Heedens (1986) je most, ki vodi od konkretnega proti abstraktnemu, predstavil kot most grafičnih reprezentacij, ki so semikonkretne ali semiabstraktne (Slika 1).



Slika 1: Most med konkretnimi in abstraktnimi reprezentacijami (prirejeno po Heedens 1988: 14)

Semikonkretne so tiste grafične reprezentacije, ki grafično reprezentirajo konkretno izkušnjo, ki je lahko realna ali namišljena, semiabstraktne pa so reprezentacije, ki semikonkretno reprezentacijo reprezentirajo z grafičnimi simboli. Vrsta grafičnih reprezentacij je odvisna od narave matematičnega pojma in konkretne reprezentacije, ki se jo pri obravnavi določenega pojma posluži otrok oz. jo ponudi vzgojitelj.

Na osnovi otrokovih grafičnih reprezentacij razumemo njihovo razumevanje idej, napredovanje v razumevanju. Otroci interpretirajo svoj 'grafični jezik' in tudi 'grafični jezik' drugih otrok. Grafične reprezentacije niso v vlogi dekoracije, ampak izziv za nadaljnje raziskovanje in poglobljanje znanja. Otrok pri prevajanju jezika konkretne izkušnje v grafične reprezentacije izvaja selekcijo informacij, ki jih želi predstaviti; želi biti razumljen za vrstnike in tudi odrasle (Pound, 1999). Grafične reprezentacije izhajajo iz potrebe po jasnem izražanju idej. Ko otrok predstavlja ideje, konstruira simbole, ki so osnova za diskusijo. Otrokove reprezentacije vključujejo čustva in otrokovo znanje.

Značilno za projekte RE je, da se osredinjajo na tematike, ki izhajajo iz vsakdanjih otrokovih izkušenj; raziščejo na primer, kako deluje supermarket. S tem naredijo za otroke izjemno zanimivo in smiselno »razpakiranje« in »defamiliariziranje« nekega

povsem vsakdanjega pojava, dogodka ... (Katz, v Edwards 1993). Projekti raziskovanja tematik, ki so otrokom znani, jim omogočajo, da v večji meri uporabijo lastne izkušnje, postavljajo svoja vprašanja in določajo smeri nadaljnega raziskovanja; otroci so tako postavljeni v vlogo naravoslovcev, antropologov, zgodovinarjev ... Vendar pa je prav za vrtce RE značilno, da raziskujejo tudi nenavadne tematike, neobičajne pojave, eksperimentirajo s projekti, katerih smer ni povsem znana in rezultat ne povsem napovedljiv.

Okolje je tretji vzgojitelj. Nekatere snovi in predmeti iz okolja nudijo neizčrpane možnosti za odkrivanje in učenje. Poiščite snovi in predmete, ki spreminjajo običajno in že znano v novo in skrivnostno. K temu poiščite vsebine, ki so intelektualno in emocionalno motivirajoče tudi za odrasle, ne le za otroke. Tako boste resnično združeni otroci in odrasli v istem procesu učenja, ki združuje intelektualno emocionalno in estetsko doživljanje (Project Zero and Reggio children 2001: 112)

Smisel projektne dela v vrtcih RE je vzpostavljanje odnosov med odraslimi in otroki. Izhajajo iz predpostavke, da ljudje ne vstopajo v odnose 'kar tako'; odnosi med odraslimi in otroki se vzpostavljajo okrog nečesa – primarno okrog projekta. Z drugimi besedami – vsebina medosebnega odnosa je neki skupni interes, ki predstavlja osnovo interakcije, to pa omogočajo skupni projekti odraslih in otrok. Katz (v Edwards 1993) povzema izsledke študije Brunerja (1980), ki je pokazala, da se večina interakcij med odraslimi z otroki v oxfordskih vrtcih nanaša na vsakodnevne dejavnosti, opravila in na pravila; ali pa se omejuje na ocene dosežkov (npr. »To si pa dobro narisal.«). V nasprotju s tem so v vrtcih RE ugotovili, da se večina interakcij odrasli – otroci osredinja na samo delo, raziskovanje, reševanje problemov oz. na projekt kot celoto.

Odrasli v večji meri tudi poslušajo in sledijo predlogom otrok glede projekta. Avtorica tudi ugotavlja (prav tam), da imajo v vrtcih RE otroci občutek za to, kaj je odraslim pomembno, kaj jim je zanimivo, vredno truda in eksperimentiranja, njihovega časa in pozornosti. In nasprotno, otroci vedo, da je odraslim njihovo delo pomembno in da njihove ideje jemljejo resno; odrasli sporočajo otrokom, da jim je njihovo poglobljeno iskanje odgovorov, intelektualno delo pomembno, zanimivo; izražajo pristno zanimanje zanj.

Dokumentiranje (procesov) projekta je pravilo v projektih učenja v vrtcih RE. Postopki dokumentiranja imajo vrsto dimenzij oz. prednosti. V prvi vrsti z dokumentiranjem postane angažiranje vseh udeležencev v projektu vidno, znanje bolj poglobljeno, otroci postanejo še radovednejši, saj lahko opazujejo svoje delovanje in razmislijo; interes je trajnejši, saj obstajajo 'dokazi' o napredku. Otroci so spodbujeni tudi z delom drugih, saj vidijo lasten napredek in napredek drugih. Starši so s pomočjo dokumentov bolj obveščeni o otrokovih aktivnostih in izkušnjah; v ta namen v vrtcih RE fotografirajo

otroke pri delu; zapisi njihovih vprašanj in komentarjev otrok glede projekta so razstavljeni na za starše dostopnem mestu. Dokumentiranje je tudi sredstvo in vir vzgojiteljevega raziskovanja in avtorefleksije; vzgojitelj s pomočjo gradiva, ki ga zapisuje, izostri in osredini svojo pozornost za otrokove namere, poveča se razumevanje otrok, kar omogoča izoblikovanje oz. preoblikovanje vloge odraslega v otrokovih (učnih) izkušnjah, spreminjanje učnih strategij. Dokumentacija pogloblja vzgojiteljevo zmožnost spremljanja otrokovega napredka v projektu; na osnovi zapisov se lažje odloča o tem, kako podpreti otrokov razvoj.

Evidenca dejavnosti in dokumentiranje učnega procesa omogočata, da učenje postane vidno; s tem se učenje oblikuje in usmerja.

Iz zbranih izdelkov (dokumentov) imajo otroci in starši priložnost za ponoven pregled in podoživljanje opravljenega dela. V tradicionalnih oblikah učenja, preverjanja in ocenjevanja je običajno na vpogled le majhen del vsega, kar je otrok naredil ali česar je bil sposoben narediti. Vzgojitelj se pri pogovoru z otroki naslanja na njihove misli, zato nekatere izmed njih skupaj z izdelki pripne na steno, zraven pa prilepi še svoja razmišljanja in ideje za nadaljnje delo. Namen vsega tega pa ni polepšanje prostora ali lepa razstava, ampak zasledovanje in načrtovanje učnega procesa.

Dokumentiranje procesa omogoča ustvarjanje kolektivnega spomina skupine, prek katerega se otrok vrača k svojim mislim in jim lahko sledi sam ali organizirano v skupini (Project Zero and Reggio children 2001). Če otroci delajo v skupini, kjer so izdelki shranjeni v predalih brez možnosti za izmenjavo in primerjavo idej, postane skupina le seštevek posameznikov. Pregled starejših risb ali drugih izdelkov omogoča otroku, da si kritično ogleda svoje delo, posluša komentarje drugih otrok in na tem gradi novo znanje. Tako se razvijajo in modificirajo pojmi in razlage (teorije). Otrok sam lahko pripoveduje zgodbo o lastnem učenju. Pogosto vprašanje ob različnih dejavnosti je: »Kaj bomo naredili, da si bomo zapomnili, kaj smo delali in kako bomo to povedali, sporočili drugim.« Tovrstno dokumentiranje je tudi dokaz, da delo otrok jemljemo resno.

Sprotno dokumentiranje pa spreminja tudi vzgojiteljev pogled na to, kar se dogaja v oddelku. Vzgojitelja pomiri in opogumi k premisleku in iskanju globljega pomena razstavljenih izdelkov. Usmeri ga v preiščevanje o tem, kaj je pričakoval in kaj je dejanski rezultat projekta ali dejavnosti. Omogoča mu odločiti se, kaj je vredno in smiselno razstaviti ter povezati s prihodnjimi dejavnostmi. Ni nujno povezati in razstaviti vsega, kar je bilo narejenega in povedanega (izdelki vseh otrok). Kritičen premislek ali globlja analiza dokumentacije mu omogočata ilustracijo zgodbe, ki je več

kot le opis izpeljanega projekta. Zato je selekcija pogosto skupinsko delo; v diskusiji s sodelavci postanejo jasnejše naše zamisli in trdnejša naša prepričanja.

Projektno učenje v slovenskih vrtcih: proces raziskovanja problemov zaprtega tipa (angl. *inquiry*, Maxim 1997)

Bruner (1985) meni, da je z ustreznimi didaktičnimi prijemi mogoče tudi kompleksno učenje že na nižjih razvojnih stopnjah. Po njegovem mnenju ima otrokovo učenje značilnosti raziskovanja, kadar zadostimo naslednjim merilom: proces spoznavanja je utemeljen na predhodnih znanjih, izkušnjah, na pojmovanjih otrok; zagotovljena je čim večja samostojnost otrok v procesu zbiranja informacij, in sicer z namenom odgovoriti na zastavljena problemska vprašanja; spoznanja se aplicirajo (ne le skladiščijo). Vsak raziskovalni proces po njegovem mnenju vsebuje določene faze; opredeliti moramo problem (kaj nas zanima), izraziti domneve oziroma predvidevanja; poiskati informacije (odbrati tiste, ki so bistvene za rešitev problema), jih spraviti, zapisati in urediti; odgovoriti moramo na zastavljena vprašanja in na koncu nova spoznanja uporabiti.

Projekti učenja z raziskovanjem so utemeljeni na problemih konvergentnega tipa; o raziskovanju zaprtega tipa govorimo, kadar otroci rešujejo problem oz. skušajo odgovoriti na 'raziskovalno vprašanje' z določenimi informacijami in s podatki. Rešitev problema temelji na analizi informacij, ki lahko poteka na induktiven način – sklepamo od posameznega na splošno; ali na deduktiven način – sklepamo s splošnega na posamezno. Otroci zbirajo informacije z različnimi tehnikami oz. metodami:

- z deskriptivnimi (nekaj opazujejo, izvedejo razgovor oz. 'intervju', zberejo podatke na različne načine in jih ustrezno prikažejo ter interpretirajo);
- z mnenjskimi 'anketami';
- proučujejo preteklost s pomočjo zbiranja dokumentov, predmetov ...
- Namen teh projektov ni samo vsebinsko učenje (poglobljanje spoznanj o določeni temi), ampak gre primarno za procesno učenje oz. učenje učenja, saj je usmerjeno v razvoj metakognitivnih spretnosti pri otrocih starejše starostne skupine.

Dolgoročni cilj učenja z raziskovanjem je ohraniti radovednost in trajno motivacijo za spoznavanje novega, raziskovalno naravnost ... Namenoma govorimo o 'ohranjanju' nespodbujanja radovednosti, saj izhajamo iz predpostavke, da je želja po odkrivanju novega, iskanje smisla in razlag našega življenja, sveta nekaj, kar je otrokom lastno. Izkušnja raziskovanja daje otrokom sporočilo, da je radovednost zaželeno, saj spodbuja notranjo motivacijo za vseživljenjsko učenje. Raziskovalni pristop predpostavlja

preseganje kulturno-transmisijjskega vzorca učenja in uveljavljanje nekaterih prednosti sodobnejših pojmovanj učenja, ki poudarjajo pomen razvoja otrokovih sposobnosti, potencialov, konstruiranje znanja in celovit razvoj (Marentič Požarnik 2000).

V nadaljevanju so opisani koraki v tovrstnem raziskovanju.

Opredelitev problema

V vsakodnevnem življenju v vrtcu se raziskovalni problemi pogosto pojavijo spontano: otroci nam postavljajo vprašanja, ki jih zanimajo, pogosto nenavadna. Nekaj nam lahko postane zanimiv predmet raziskovanja, npr. ob obisku galerije ali na sprehodu, ko smo opazovali znamenitosti v našem kraju ... Če je odrasli tisti, ki želi vzbuditi zanimanje otrok za neki problem, pa je treba načrtovati uvodne dejavnosti, s katerimi bomo vzbudili radovednost in raziskovalnega 'duha'. V teh primerih uporabljamo različne tehnike. Pri raziskovalnem projektu Plečnik v Ljubljani je na primer vzgojiteljica v igralnico in garderobo postavila fotokopijo arhitekta z vprašanjem: Kdo je mož na sliki? Otroci so skupaj s starši in z vzgojiteljicami v dneh pred projektom ugibali; tako so se otroci postopoma pripravljali na raziskovanje. Včasih zadošča, da damo v enega izmed kotičkov nekaj literature, ki jo otroci nekaj časa pregledujejo in z vzgojiteljico prebirajo, kar se jim zdi zanimivo. Učinkovit uvod v problem je tudi tehnika 'skrivnostnega predmeta'; v igralnici izberemo posebno mesto, na katero postavimo neznan predmet. Pri raziskovanju izročila, povezanega s Cerkniškim jezerom, je bil predmet neko neznano orodje, ki so ga ribiči uporabljali v preteklosti in pozneje opustili.

Namen uvodnega dela je torej vzpostaviti (kognitivni) konflikt, zavedanje, da obstaja neznanica oz. uganka, in poti, s katerimi bomo prišli do njene rešitve.

Problem, ki ga raziskujemo, najbolj jasno izrazimo tako, da postavimo 'raziskovalna vprašanja', tj. splošna in ožjega tipa. Natančno oblikovanje vprašanj zagotavlja, da dejansko raziskujemo, kar smo želeli, in da iščemo ustrezne informacije, tj. tiste, s pomočjo katerih bomo dobili odgovore na zastavljena vprašanja. Kljub temu si pustimo odprt prostor za dodajanje novih problemskih vprašanj, ki se nam pojavljajo pozneje, in za brisanje tistih, ki se ne zdijo relevantna, ali pa zanje ne bomo našli ustreznih informacij.

Podobno kot v vrtcih RE izhodišče raziskovanja ni tematika sama po sebi, ampak problem, ki se nanjo nanaša. Problemska vprašanja niso vedno preprosta; pogosto se odločamo za (na videz) prezahtevne projekte in nenavadne tematike, saj nam je zaupanje v otrokove zmožnosti pomembno vodilo. Neredko se odločamo tudi za projekte in probleme, ki so neznanica tudi za odrasle, saj jih to spodbuja in jih odvrča od pretiranega vodenja k predvidljivim rešitvam in 'znanim' potem reševanja. Spodnja

tabela prikazuje nekaj primerov problemskih vprašanj zaprtega tipa na kurikularnih področjih družba, matematika¹.

Tabela 1: Primeri problemskih vprašanj konvergentnega tipa

Tematski sklop	Problemska oz. 'raziskovalna' vprašanja
Kultura, kulturna dediščina, tradicije, ljudsko izročilo.	<i>Kakšno je bilo življenje prebivalcev v Tolminu, ko je na Kozlovem robu živel grof? (Kovačič, B. 2003)</i> <i>Zakaj praznujemo gregorjevo?</i> <i>Kak'na je bila Ljubljana v času naših prababic? (Klun, K. 2007)</i> <i>Kakšna je kraška narodna noša; kaj pomeni? (Šinigoj, U. 2008)</i> <i>Kaj se je včasih dogajalo na gradu Bogenšperk? (Bajec, T. 2008)</i>
Varstvo okolja	<i>Kaj je ekologija? Ali je naš kraj onesnažen? Kaj lahko naredijo otroci za varstvo okolja? (Indof Dragoš, R. 2000).</i>
Medkulturna vzgoja	<i>Kako živijo otroci v Sloveniji, Španiji in na Finskem? (Sašek, P. 2009)</i> <i>Medkulturna vzgoja v vrtcu – kakšni sta kosovska in slovenska kultura? (Štakolič, P. 2006)</i>
Proučevanje preteklosti (osebne zgodovine, zgodovine kraja, vrtca ...)	<i>Kaj se je dogajalo v stavbi na'ega vrtca do danes – vrtec potuje v zgodovino? (Ilotič, B. 2001)</i> <i>Kdo je bil Tartini? (Desana Šimčič)</i> <i>Kak'ne pustne maske poznamo v na'em kraju; kdo sta 'kopit in 'koromat? (Franciška Jagunič)</i> <i>Po čem je moj kraj poseben (Velikonja, R. 2001)</i>
Osebna varnost, zdravje	<i>Kdaj se počutim varno? Kaj je nevarno?</i> <i>Kako mora biti opremljen in kako se mora obnašati otrok v prometu kot pešec, kolesar, sovoznik v avtomobilu?</i>
Vrtec, vsakdanje življenje	<i>Zakaj potrebujemo počitek in spanje? Kakšne načine počitka želijo otroci (odprti tip)? (Urška Mihalek)</i> <i>Kako se pride na svet?</i> <i>Igralnica kot matematično okolje</i> <i>Matematika v projektu knjižne vzgoje Palček bralček</i> <i>Matematika v projektu 'To sem jaz'</i> <i>Povezovanje matematičnih pojmov in predstav z glasbo v predšolskem obdobju.</i>
Druge teme	<i>Kakšno je moje telo od znotraj? (Gantar, L. 2008)</i> <i>Kdo živi v Evropi? Kakšen denar uporabljamo? (Prudič, J. 2007)</i> <i>Kako nastane oblacilo? (Kristan, R. 2001).</i> <i>Kako nastane zemljevid? (Milena Hafner)</i> <i>Kaj je knjiga? Kako nastane, kdo sodeluje pri nastanku knjige? Kakšne knjige poznamo? (Milena Ristič)</i> <i>Kako nastane gledali'ka predstava?</i>

¹ Večina problemov je zajeta v diplomskih nalogah študentov PeF v Ljubljani in Kopru.

"Domneve" – kaj že vemo, kaj predvidevamo?

Nekatera področja (teme) so otrokom bolj znana, nekatera manj; med otroki so prav tako velike razlike v izkušnjah in znanjih. Zato je treba načrtovati dejavnosti, s pomočjo katerih prepoznavamo, koliko otroci problem že poznajo, kaj o raziskovalnem vprašanju že vedo, kakšne izkušnje imajo ... Pogosto uporabljena je tehnika 'miselnega viharja' (angl. *brainstorming*). Domneve, predpostavke, predznanja ... otrok dokumentiramo oziroma zapišemo (risbe, plakati, posnetki ...), da bi jih skupaj z otroki lahko pozneje 'preverili' in ugotovili, kaj smo se novega naučili.

Ta postopek je pomemben za celoten proces raziskovanja; z njim namreč zagotovimo, da raziskovanje poteka od ustrezne 'izhodiščne točke'. Pomemben pa je tudi za otroke, ki lahko po končanem postopku zbiranja informacij 'preverijo predpostavke' oziroma ugotovijo, 'kaj so imeli prav, kje pa so se motili', kaj so se naučili novega; navsezadnje lahko tudi 'ovržejo' napačna predvidevanja.

Da bi otroci izrazili svoje domneve, predvidevanja, izkušnje, jim postavljamo vprašanja, ki zadevajo raziskovalni problem. V projektu Raziskujemo, kaj se je dogajalo na Fužinskem gradu² smo otroke npr. spraševali: Kaj je grad? Zakaj so gradove gradili? Kdo je zgradil Fužinski grad? Kaj se je v gradu dogajalo od takrat; kdo je v njem živel? Diskusije so potekale v treh majhnih skupinah; vzgojiteljica in študentke so zapisovale odgovore otrok na plakat. Pozneje so otroci izjave okrasili s svojimi simboli ali z imeni, da so vedeli, katera izjava je čigava in da so lahko vzgojiteljico prosili, da jo znova prebere. Plakat z izjavami so predstavili drugim skupinam. Še primernejši in verodostojnejši so avdio- in videozapisi, narejeni z diktafonom ali videokamero. Tako kot v vrtcih RE smo tudi v naših vrtcih tovrstne plakate z izjavami otrok postavili v garderobo, da so jih brali tudi starši.

Zbiranje in dokumentiranje informacij

Da bi našli odgovore na zastavljena problemska vprašanja, moramo priti do ustreznih informacij oziroma podatkov. Navadno poskušamo najprej spodbuditi otroke, da razmišljajo, kje, kako in od koga bi dobili odgovore na zastavljena vprašanja. Spodbudimo jih, da razmišljajo o mogočih oziroma primernih virih informacij; obenem nekaj ključnih virov predvidimo tudi sami. Pomembno je, da odgovornost za učenje v čim večji meri prepustimo otrokom. Zato vzgojiteljica ne podaja že izdelanih znanj, ampak prevzema naslednje naloge:

- omogoča otrokom dostop do (virov) informacij;
- skupaj z otroki načrtuje tehnike zbiranja informacij;

² Mentorica študentkam PeF Ljubljana je bila vzgojiteljica Duška Bukovec.

- spodbuja k zapisovanju (dokumentiranju) podatkov in informacij;
- pomaga pri urejanju informacij (razločevati med relevantnimi in nerelevantnimi, ključnimi in obrobni informacijami ...);
- nudi pomoč pri sintezi podatkov (pogosto imamo namreč informacije iz različnih virov) in išče odgovore na zastavljena vprašanja.

Izbira virov in tehnik zbiranja podatkov je neposredno povezana z vsebino problema. Med raznovrstnimi viri naj jih omenimo le nekaj: knjige (znanstvene, leposlovne, informativne ...), mediji (radijske in TV-oddaje, videoposnetki), internet, naravno okolje, galerije, muzeji ... Kot smo že omenili, lahko otroci (vzporedno) zbirajo informacije z več tehnikami, ki so običajne v raziskovanju, vendar prilagojene razvojni stopnji. Navajamo jih nekaj:

- **Razgovor** oziroma **'intervju'** lahko naredimo npr. s človekom, ki je neposredni vir informacij (kadar poroča o npr. dogodku, v katerem je bil udeležen) ali pa je posredni vir informacij. V raziskovanju Fužinskega gradu so otroci pripravili vprašanja kustosinji; to je pogosta metoda, uporabljena v vrtcu, le da je v procesu raziskovanja bolj načrtna: otroci vnaprej sestavijo seznam vprašanj, ki so se jim porajala ob ogledu notranjosti gradu. Pomembno pri intervjuju je, da se otroci učijo postavljati vprašanja in da se zavedajo, da je treba tudi te podatke nekako shraniti.
- Otroci lahko izvajajo tudi preproste **'ankete'**, s katerimi zbirajo mnenja drugih ljudi. V projektu z naslovom Kaj otroci radi jedo v vrtcu? so otroci zbirali mnenja 'naključnega vzorca' mimoidočih otrok in izsledke prikazali grafično – s stolpčnim prikazom. **Neposredno opazovanje** je pogost način zbiranja podatkov, le da je v projektih učenja z raziskovanjem bolj osredinjeno na problem, načrtno in spremljano z dokumentiranjem; otroci npr. ob opazovanju otroci rišejo risbe tradicionalnih pustnih mask, da bi pozneje prepoznavali in v knjigah ter drugje iskali podatke o ljudskem izročilu, o tem, zakaj je škopit oblečen v črno in nosi lesene škarje, zakaj je klobuk škorumata pisan.
- **Zbiranje predmetov, najdb, dokumentov, listin, pisnega in ustnega izročila** je običajno pri proučevanja preteklosti. Pri raziskovanju zgodovine Plavega vrtca na Tržaški cesti v Ljubljani so otroci našli prve fotografije stavbe z letnico in učenci v njej; ugotovili so namreč, da je bila stavba prvotno namenjena šolskemu pouku. Podobnost tovrstnih projektov z izhodišči vrtcev RE je zaupanje v analitične zmožnosti otrok; naše prepričanje, da so otroci sposobni tako zahtevnih tehnik zbiranje informacij, kot so npr. anketa in obdelave podatkov.
- Pravo raziskovanje vedno vključuje tudi skrbno shranjevanje podatkov in informacij. Pomembno je, da vsako iskanje informacij spremlja tudi eden izmed

načinov dokumentiranja. Pomembno sporočilo otrokom je, da se informacije, ki jih ne zapisujemo, sčasoma pozabijo in izgubijo; da jih potrebujemo, da jih pozneje uredimo. Tudi dokumentiranje zahteva iskanje ustreznih tehnik, tj. takšnih, ki ustrezajo viru. Če smo si v tiskarni ogledali proces tiskanja knjige, lahko informacije zapišemo tako, da otroci v vrtcu rišejo **risbe** posameznih faz procesa; včasih risbo spremlja komentar otroka, ki ga odrasli napiše na zadnjo stran. Še natančnejša tehnika je v tem primeru **fotografija** ali **videoposnetek**; oboje lahko naredijo otroci sami. Razgovor lahko zapišemo ali prav tako posnamemo na avdiokaseto. V procesu zbiranja informacij se v igralnici tako zbirajo raznovrstni materiali, ki nam pomagajo 'sestaviti celotno sliko' oz. odgovore na zastavljena vprašanja.

Tudi v pogledu dokumentiranja so številne vzporednice med razumevanju projektnega učenja v slovenskih vrtcih in vrtcih RE. Z dokumentiranjem se v igralnici in drugod ohranja bogato gradivo, ki je dokaz intelektualnih kompetenc otrok ... in razvoja projekta, hkrati pa je gradivo izvor nenehnega dialoga med odraslimi in otrokom o tem, kako naprej.

Odgovori na zastavljena vprašanja - rešitve problemov

Proces raziskovanja končamo tako, da pregledamo zbrane informacije, jih uredimo in strnemo. Ugotovimo, kakšni so odgovori na vprašanja, ki so nas zanimala, kaj smo se naučili. Pogosto nas že sam proces dokumentiranja 'pripelje' do odgovorov; časovni trak s fotografijami je npr. že sam po sebi odgovor na zastavljeno vprašanje. Zanimiv postopek je tudi, če se ozremo nazaj, preden smo začeli raziskovati, in pogledamo, kakšna so bila naša predhodna predvidevanja, katere 'domneve' so bile nepravilne, v čem smo se motili, kaj smo spoznali novega ...

Uporaba spoznanj, spretnosti, veščin ...

Razmislimo, kako bi lahko nova znanja, nove pojme, predstave, sposobnosti in veščine uporabili v novih situacijah. Da učenje ne bi bilo samo zbiranje informacij, ki so same sebi namen, se odločimo, kaj bomo z njim. Odločitev je odvisna predvsem od narave in vsebine projekta. Ko so otroci raziskovali, kako nastane oblačilo v domači šivalnici, je bilo najbolj naravno, da so znanje uporabili za izdelavo kosov oblačila, npr. zaščitnih srajčk pri likovni vzgoji. V tem zadnjem delu lahko preidemo v reševanje problemov odprtega tipa in omogočimo otrokom, da izdelajo kreacije na osnovi lastnih idej, ustvarjalnosti.

Vzgojitelj(ce), ki so izvajale proces raziskovanja (zaprtega in odprtega tipa), so v procesu evalvacije ugotavljale prednosti raziskovalnega pristopa v primerjavi s tradicionalnimi učnimi aktivnostmi v vrtcu.

Raziskovanje daje prednost procesom pred produktom oziroma končnim rezultatom. V tem sledi enemu temeljnih načel sodobnega predšolskega Kurikuluma za vrtce (1999). Vzgojiteljice pogosto ugotavljajo, da se otroci niso naučili le tistega, kar so prvotno nameravali, ampak vzporedno še veliko drugega. Večina raziskovalnih projektov je pokazala, da so se morali otroci naučiti, kako priti do informacij, kako nove informacije zapisati, da jih ne bi pozabili, kako razvrstiti relevantne informacije od tistih, ki niso bile pomembne za rešitev problema ... Naučili so se torej, 'kako se učiti', kako priti po načrtni poti od uganke do njene veljavne rešitve oz. rešitev (t. i. metakognitivne spretnosti). Raziskovalni projekti so postali projekti socialnega učenja; otroci so se učili spretnosti sodelovanja in drugih spretnosti, ki jih zahteva timsko reševanje problema. Pogosto so raziskovalni projekti družbeno angažirani in s tem seveda vrednotno obarvani. Ko skušamo odgovoriti na raziskovalna vprašanja, kot so na primer: »Kolikšna je onesnaženost zraka v okolici vrta?«, »Kako mora biti opremljen otrok na kolesu, na rolnah, kot sopotnik v avtomobilu?«, »Kaj je nasilje?« ..., spodbujamo kritično mišljenje in neizogibno oblikujemo otrokov odnos do omenjenih vprašanj, njegova prepričanja in vrednotne orientacije. Raziskovanje v tem smislu zagotavlja integracijo triade: znanje – spretnosti – stališča/vrednote.

Raziskovalni pristop izhaja iz obstoječih izkušenj otrok, njihovih predznanj in pojmovanj. Zato pogosto v procesu ne odkrivamo le znanih dejstev, **ampak otroci gradijo (konstruirajo) nove predstave in pojme, 'določajo' nove pomene**, pogosto soočajo napačna, laična, pojmovanja z znanstvenimi dejstvi. Vzgojiteljica skuša izhajati iz perspektive otrok in njihove pojmovne strukture. To je posebej relevantno pri izbiri problema, kjer uveljavlja načelo otrokovih interesov in življenjske bližine. Nazoren tovrsten primer je raziskovalni projekt, ki je nastal zaradi težav in stisk, s katerimi so se srečevali otroci in vzgojiteljica med spanjem in počitkom. Izhodišče učenja so problemi, ki so zanimivi, relevantni in ki so smiselno povezani z življenjem otrok, ne pa s katalogi znanih posameznih znanstvenih disciplin. Problemska vprašanja, ki jih zastavljamo, navadno segajo na več znanstvenih področij, kar zahteva **interdisciplinarnost** oziroma integracijo spoznanj in metodoloških pristopov več disciplin.

Raziskovanje zagotavlja uveljavljanja iniciative otrok in njihovo aktivno udeležbo v vseh fazah raziskovanja – od postavitve problema do iskanja informacij, njihovega urejanja do odgovorov. Po mnenju veliko vzgojiteljic je prav to vzrok, da sta motiviranost, želja po spoznavanju ves čas projekta na visoki ravni; predvidevamo, da to prispeva tudi k večji **trajnosti učnih dosežkov oz. znanja**. Ena izmed pomembnih –

zadnjih – etap pa je ugotavljanje uporabnosti znanja. S tem postopkom preizkušamo relevantnost novih spoznanj; ugotavljamo, kako lahko nova spoznanja, izkušnje, nove predstave in pojmovanja ... uporabimo v vsakdanjem življenju. Pogosto se raziskovanje zaprtega tipa nadaljuje v reševanje problemov odprtega tipa. V tem smislu raziskovanje prispeva k večji **funkcionalnosti znanja**.

Participacija: Otrokovo soustvarjenje življenja v vrtcu in soodločanje

Idejo, da je otrokova pravica do participacije eden izmed vidikov demokracije, zasledimo že pri poljskem humanističnem pedagogu Korczaku. Bil je prepričan, da sta otrok in otroštvo vredna sama po sebi; otroke je primerjal z drugimi zatiranimi družbenimi skupinami (ženske, kmetje ...) in poudarjal pravico otrok, da so ljubljene in spoštovane. Na začetku dvajsetega stoletja je Dewey (1999) poudaril nujnost izobraževanja za razvoj demokracije. Avtor (prav tam) pravi, da prav skozi izobraževanje otroci postanejo udeleženi v socialnem razvoju. Otrokom morajo biti zagotovljene **njihove lastne izkušnje** participacije, dialoga, komunikacije med enakopravnimi, iskanja skupnega razumevanja; le tako se lahko po njegovem mnenju družba raznolikosti pozitivno razvija.

Za tradicionalno razvojno (psihološko) paradigmo, ki je prevladujoča tudi na področju predšolske vzgoje, je značilno linearno razumevanje otrokovega razvoja. Otroštvo je pojmovano kot stanje nedoraslosti, nekompetentnosti, otrokove nesposobnosti razumevanja sveta in sprejemanja odločitev. Otroštvo je samo ena izmed stopnic na poti v odraslost, ki jo je treba 'preseči', da bi bil človek nazadnje v celoti kompetenten. Otrok naj bi bil deležen predvsem skrbi odraslih, ki so v celoti odgovorni zanj. Predpostavka, da odrasli ve, kaj je dobro za otroka, se odloča zanj in ravna v korist otroka, je samoumevna. Navedeno pojmovanje zaznamuje celotno zgodovino človeštva; zato je soočanje z novimi pogledi na otroka, ki so se začeli pojavljati v strokovni literaturi konec 20. stoletja z demokratično in s kritično pedagogiko, težavno. Koncepti, kot so: participacija, pedagogika poslušanja, krepitev moči, aktivno državljanstvo, prinašajo zaupanje v otrokove sposobnosti in potencialne, spoštovanje otroka in zahtevo po vzpostavljanju dialoga med odraslimi in otroki. Slonijo na predpostavki, da otroštvo ni deficit, ampak specifično razvojno obdobje, ki ima vrednost samo po sebi. Torej ni samo vmesna postaja v odraslost, ampak so otroci lahko že v obdobju otroštva pomembni sogovorniki odraslih; njihova mnenja in prispevke je treba upoštevati. Koncepti izhajajo iz predpostavke, da otroci zmorejo in želijo soustvarjati življenje in pri tem sodelovati z drugimi.

V vrtcih RE ima filozofija **participacije** kot neposredne demokracije osrednje mesto; ne le participacije otrok, ampak tudi staršev in lokalne skupnosti. Na koncept participacije otrok v procesu učenja opozori Loris Malaguzzi v intervjuju s C. Rinalni, ko pravi "Ne bi rad zanemaril odločujoče vloge odraslih v tem, da otrokom zagotovijo ustrezne semantične podlage oz. strukture, ki omogočajo človeku komuniciranje. Obenem pa bi želel opozoriti na otrokovo participacijo: otroci so namreč sposobni avtonomno ustvarjati pomen oz. osmišljati vsakodneвне življenjske izkušnje z mentalno aktivnostjo, ki vključuje planiranje, koordiniranje pojmov, abstrahiranje ... Pomen stvari ni nikoli statičen, enoglasen ali dokončen ... Osrednja vloga odraslih je torej aktivirati, zlasti posredno, otrokove sposobnosti ustvarjanja smisla kot osnovo procesa učenja. Poiskati morajo pravi trenutek in pravi pristop, da bi dosegli dialog med svojimi pomeni in interpretacijami ter tistimi, ki jih ustvarijo otroci (Edwards, C. 1993). Loris Malaguzzi uporablja metaforo odnosa, ko pravi "... ODNOS je temeljna organizacijska strategija učenja (1993: 10). V vrtcih RE je otrok » močen, sposoben, kompetentno, socialno bitje, ki od rojstva naprej raziskuje sebe, interakcije z drugimi in s svetom in pri tem sostvarja znanje" (prav tam).

Clark in Moss (2001) strneta pojmovanje otroka v vrtcih RE v naslednje vloge:

- otrok je edini, ki je zares 'ekspert' za svoje življenje (ima vpogled v lastne izkušnje in poglede na življenje);
- otrok je spreten 'komunikator', ki uporablja široko množico jezikov, s katerimi artikulira svoje poglede in izkušnje (Malaguzzi govori o »sto jezikih«, ki jih pri tem uporabljajo Edwards in sod. 1993);
- otrok je aktiven član, ki vpliva na svet okrog sebe in je v interakciji z njim;
- otrok je ustvarjalec smisla in pomenov, ki sam konstruira in interpretira svoje življenje.

Koncept (demokratične) participacije otrok (ang. the participation concept) je utemeljen na kritiki sodobnih ustanov, ki se v svojem delovanju vse bolj oddaljujejo od interesa njihovih 'uporabnikov' in težijo k normalizaciji. Otroci v sodobnem vrtcu preživijo večino dneva, zato si je smiselno vedno znova postaviti vprašanje, ali je vrtec resnično »otroški prostor«, kot ga definira Gunila Dahlberg; koliko omogoča vnašanja otrokovih potreb, pričakovanj, koliko omogoča sodelovanje otrok v kreiranju institucionalnega življenja in njihovem soodločanju. Etika participacije (angl. *the ethic of participation*) in perspektiva moči (angl. *the strenght perspective*), koncepta, ki sta se razvila na področju socialnega dela, vnašata nove – postmoderne – dimenzije v vse t. i. 'pomočne' poklice. Strokovnjake, tudi pedagoge, zavezuje k ustvarjanju priložnosti za sodelovanje, soodgovornost in soustvarjanje. Hoffman (1994) meni, da mora strokovnjak odstopiti od moči, ki mu jo daje posedovanje 'resnic', in dokončnih

odgovorov na vprašanja, od moči, ki mu ne pripada. Namesto tega naj vedno znova ustvarja priložnosti za razgovor, iskanje skupnih interpretacij in za soustvarjanje rešitev. Skladno s konceptom perspektive moči (Saleebey 1992) je naloga vzgojitelja (socialnega delavca, zdravnika ...), da mobilizira moč človeka (njegove talente, znanja, sposobnosti, osebne vire) z namenom podpreti njegova lastna prizadevanja za doseganje življenjskih ciljev in vizij, ki jih določa sam.

Konvencija Združenih narodov o pravicah otrok je bil prvi dokument, ki je pravice otrok poudaril eksplicitno. Status otroka kot subjekta pravic opredeljuje več členov, zlasti 5. člen, 9. člen, 13. člen, 15. člen, 17. člen in 29. člen.

Ključni pa je 12. člen, ki vzpostavlja participacijo otrok in njihovo vidnost v socialnem prostoru. Njegova implementacija pomeni, skupaj z uresničevanjem drugih državljanskih pravic, radikalno spremembo položaja otrok v večini družb v svetu in odnosih odrasli – otroci. Zahteva, da prisluhnemo, kaj imajo otroci povedati, in to vzamemo resno. Zahteva premislek o odgovornosti odraslih do otrok; priznavanje pravic otrokom namreč ne pomeni, da odrasli izgubljajo odgovornost do otrok. Konvencija prinaša filozofijo spoštovanja dostojanstva otrok. Prinaša tudi zahtevo, da bi odrasli tesneje sodelovali z otroki, da bi jih pomagali artikulirati svoje življenjske cilje, razviti strategije za doseganje sprememb in uveljavljanje svojih pravic.

Člen 12. pravi:

Države pogodbenice jamčijo otroku, ki je sposoben izoblikovati lastna mnenja, pravico do svobodnega izražanja le-teh v vseh zadevah v zvezi z njim, o tehtnosti izraženih mnenj pa se presoja skladno z otrokovo starostjo in zrelostjo.

V ta namen ima otrok še posebej možnost zaslišanja v katerem koli sodnem ali upravnem postopku v zvezi z njim, neposredno ali prek zastopnika ali ustreznega organa, na način, ki je skladen s procesnimi pravili notranje zakonodaje.

Pedagogika poslušanja v vrtcih RE

Etika participacije zavezuje strokovnjake tudi, da se odpovejo dvomu o kompetentnosti drugega oz. dvomu o sposobnosti otroka, da izrazi, kaj misli. V ustanovah moderne dobe je namreč globoko zasidrano prepričanje strokovnjakov, da oni sami vedo bolje kot uporabnik (klient, učenec, bolnik), kaj je dobro zanj. Tudi ideja krepitev moči (angl. *empowerment*) terja od strokovnjakov, da zavestno ustvarjajo priložnosti in načine, ki omogočajo ljudem (uporabnikom družbenih ustanov), da izrazijo svoje življenjske cilje, želje, ideje in pričakovanja. Za vrtce to pomeni, da je treba ustvariti priložnosti; otroci izrazijo na načine, ki so prilagojeni njihovim specifičnim načinom izražanja.

Pedagogika poslušanja je v zadnjih petnajstih letih postala ključna paradigma na področju predšolske vzgoje, ki je spodbudila razvoj v tej smeri prepoznavanja 'otroške perspektive' – v procesu učenja in življenja v ustanovi na splošno. Po mnenju Rinaldijeve (2001) ima pedagogika poslušanja dva pomembna vidika: oba vključujeta odnos do socialnega in fizičnega okolja. Prvi vidik se nanaša na učenje in poučevanje; vključuje otrokovo iskanje »smisla« oz. osmišljanje in razumevanje sveta. Drugi vidik je 'političen'; postavlja zahtevo po demokratičnem dialogu z družino, s širšo lokalno skupnostjo in z njeno kulturo. Poslušanje otroških teorij omogoča, da razumemo, kako otroci razmišljajo, kakšna vprašanja si postavljajo in kakšna razmerja vzpostavljajo s stvarnostjo.

Rinaldi (2001: 80–81) opisuje pedagogiko poslušanja kot »senzibilnost za vse, kar nas povezuje z drugimi« ... »metaforo, ki nakazuje odprtost in občutljivost za poslušanje in biti slišan«, »poslušanje z vsemi čutili ... in na tisoč mogočih načinov«. Poslušanje pomeni »odprtost za radovednost, negotovost in dvom«, »odprtost za spremembe«, »odprtost za druge, priznavanje drugačnih pogledov in mnenj«, »priznavanje posameznikove avtonomnosti in 'vidnosti' v socialnem prostoru«, je »predpostavka vsakega učenja«. Je torej »poslušanje kot kontekst« (prav tam: 80–81). Pedagogika poslušanja po mnenju Rinaldijeve omogoča pedagogiko odnosov (ang. the pedagogy of relationships), kot jo je utemeljil L. Malaguzzi. Ta je osrednjega pomena v vrtcih Reggio Emilia; poudarja pomen medosebnih odnosov – med otroki, skupinami otrok, odraslimi, zlasti vzgojitelji in starši ter v dialogu z lokalno skupnostjo.

Slovenski vrtci: Projekti reševanja problemov odprtega tipa kot sredstvo spodbujanja demokratične participacije otrok

Metodični pristop, ki ga Maxim (1989) imenuje proces reševanja problemov odprtega tipa (angl. *problem-solving process*), je kot nalašč za vzgojiteljice, ki želijo na načrten način vključiti pobude, želje, iniciative otrok v soustvarjanje kakovosti življenja. Predstavlja model, ki vključuje naslednje korake: opredelitev problema, iskanje alternativne rešitve (predlogi, ideje, pobude ...), preizkušanje, ocena in izbira posameznih rešitev, ocena dela. Namen tovrstnih projektov je priti do rešitev problemov s pomočjo otrok oziroma njihovih idej, predlogov in pri tem uporabiti njihove kreativne potenciale. Pri reševanju problemov odprtega tipa otroke spodbujamo k iskanju in preizkušanju različnih (alternativnih) rešitev zastavljenega problema ter k njihovem preizkušanju. Problemi so divergentnega tipa; otroci razmišljajo o več možnostih, iščejo izvirne, raznolike rešitve; zato s tem pristopom spodbujamo zlasti kreativnost; rešitev pa je najmanj toliko, kolikor je otrok.

Opredelitev problema

Projekt se običajno začne, ko se soočimo s problemom, z uganko, izzivom ... ki ga želimo rešiti. Participacijo omogočajo problemi iz vsakdanjega življenja skupine; navedimo jih nekaj:

Kmalu bo Dedek Mraz – organizirati moramo otroško predstavo in okrasiti igralnico; kako?

Imamo premalo igrac, pa še te so polomljene – kako bi prišli do novih?

Bliža se pustovanje – kako ga bomo praznovali, kako bo okrašena igralnica?

Ni nam všeč ime skupine – ali bi se imenovali kako drugače?

Igrišče in okolica vrtca sta neurejena – kaj lahko storimo? (Ramčič, O. 2007)

Počitek v vrtcu je zelo neprijubljjen – ali ga lahko kako spremenimo, popestrimo?³

Naš atrij je neurejen in prazen – ali lahko sami kaj naredimo?

Kako bi preuredili in polepsali igralnico? (Krek, G. 2007)

Kaj bi svetovali arhitektom, kakšen vrtec naj zgradijo? (Oblak, M. 1999)

Merjenje danes in merjenje nekoč?

Kot je razvidno že iz postavitve problemov, s tovrstnim projektom na otroke delegiramo moč odločanja in urejanja ter izrazimo zaupanje v njihove sposobnosti spoprijemanja z 'resnimi' problemi. Otroci prispevajo zamisli oz. poti reševanja problema, odrasli pa jim pomagajo te zamisli izpeljati in jih preizkusiti, da bi ugotovili, ali so ustrezne, uresničljive ... ali pa se morajo spomniti česa drugega. Projekt poteka kot živahno prepletanje idej in njihovega preizkušanja v praksi.

Ključnega pomena za kakovostno izvedbo je ustvarjanje ozračja, ki dopušča oz. spodbuja ustvarjalnost in iskričnost idej. Tovrstno delo je lahko za vzgojiteljice nekoliko nenavadno, saj pogosteje razmišljajo, kaj lahko naredijo za otroke, kot kaj lahko naredijo otroci sami in one skupaj z njimi. Tudi otroci niso vajeni, da bi se odrasli pogosto 'konzultirali' z njimi o tako resnih zadevah. Zato so sprva ideje osamljene, pozneje, ko otroci dobijo izkušnjo, da jih jemljemo resno, da smo jih nekaj že uresničili, pa vse pogostejše in kreativnejše.

Naslednji predpogoj je demokratičnost; jasno damo vedeti, da so vse ideje vseh otrok dobrodošle. Ključnega pomena je, da se odrasli že na začetku ne 'ogrejejo' samo za eno zamisel (ali za zamisli nekaj otrok, ki so običajno glasnejši), ampak spodbuja vsakega otroka, da prispeva. V nadaljevanju bodo podane osnovne faze, po katerih poteka tovrsten projekt, vendar pa te niso časovno zaporedne.

³ Glejte diplomsko nalogo Urške Mihalek, Pedagoška fakulteta v Ljubljani.

Naša prva naloga je, da problem opredelimo, kar pomeni, da jasno izrazimo, kar bi pravzaprav radi spremenili, naredili, izboljšali ... Vzemimo za primer zadnji problem; opredelimo ga lahko v obliki vprašanja:

Naš atrij je neurejen in prazen. Kaj lahko otroci naredimo, da bo postal zanimiv prostor za igro?

Včasih problem zaznajo in izrazijo otroci sami; včasih ga zazna vzgojiteljica in ga želi otrokom posredovati. V tem primeru se mora domisliti nečesa, kar bo spodbudilo otroke k zaznavanju problema in razmišljanju. V našem primeru bi mogoče zadoščalo, da otroci večkrat odidejo v atrij brez igrač in pripomočkov. Mogoče je lahko takšna situacija, ko se otroci vidno dolgočasijo, dobro izhodišče za razmislek in ideje.

Iskanje (alternativnih) rešitev, idej, zamisli ...

Ko smo se soočili s problemom, je naslednja naloga vzgojiteljice sporočiti otrokom, da bodo tokrat problem reševali oni sami. Pogosto je to za otroke presenečenje, saj so vajeni, da se stvari lotevajo odrasli brez njih. Izzovemo jih, da nam pomagajo s svojimi predlogi. Domisliti se moramo načina, metode, ki jih bo spodbudila k izražanju idej, predlogov, pobud. V našem primeru lahko uporabimo npr. naslednje, tj.:

- Tehnika risanja idealnega načrta atrijskega – vsak otrok nariše atrij, kakršen bi moral biti, katere igrače, pripomočke, materiale bi moral po njegovem mnenju vsebovati ... Pozorno sledimo risbam in otroškim komentarjem, ki jih lahko zapišemo na risbo ali zadnjo stran. Takšno delo zahteva, da otroci rišejo v majhnih skupinah (do 6 otrok).
- Tehnika miselnega viharja – otroci sedijo v krogu (majhne skupine), na sredini je žogica; kdor ima zamisel, jo vzame in pove drugim. Ko je končal, žogico vrne na svoje mesto, da jo lahko vzame drugi. Žogica lahko tudi potuje v krogu; če se otrok ničesar ne domisli, jo poda naprej. Vzgojiteljica sedi v krogu in zapisuje predloge. Pozneje jih lahko otroci zberejo na skupnem 'plakatu idej'.

Lahko se igramo 'arhitekta' in 'opremljevalca' in s pomočjo simbolne igre pridemo do zamisli.

Dokumentiranje zamisli je vsaj tako pomembno kot njihovo ustvarjanje. Izberemo tehniko, ki je najprimernejša oziroma najbolj natančno ugotovi, kaj smo hoteli. Lahko uporabimo risbe s komentarjem, plakate, včasih video- ali avdioposnetke, ki omogočajo natančen in podroben zapis idej.

Preizkušanje predlogov oz. rešitev, njihova ocena in izbira

V tej fazi odrasli pomaga otrokom do udeležanja njihovih zamisli. Včasih je to preprosto, v drugih primerih pa zahteva precej časa in dela, mogoče posebna sredstva.

Pri projektu urejanja atrija so otroci dali naslednje ideje: naredimo indijanski šotor, zasadimo okrasne lončnice, izmislimo si nekaj talnih iger in jih narišimo na asfalt, naredimo si bazen ...

Že povsem preprosta ideja pa lahko zahteva kar nekaj vlaganj. Če bi otroci radi zasadili lončnice, je naloga odraslega, da poizveduje naprej: katere rastline, kje jih bomo dobili in kam jih bomo posadili. Lončnice namreč lahko pridobijo na več načinov: lahko zbirajo denar (v ta namen naredijo varčevalno ali prodajno akcijo), zaprosijo starše za sadike ali mogoče celo napišejo pismo, v katerem zaprosijo bližnjo vrtnarijo za rastline. Vsak problem nas pripelje do naslednjega. Kako priti do lončkov; jih lahko naredimo sami in iz kakšnega materiala, kdo nas bo naučil izdelovati lončke? Po podobnem postopku poteka izvedba vsake zamisli.

Poseben izziv so ideje, ki so neuresničljive, ker so predrage ali pa nevarne. V tem primeru moramo idejo z otroki znova prediskutirati in poiskati ustrezno nadomestilo. Mogoče pa v tej fazi ugotovimo, da je ideja le na videz nemogoča. Pomembno je, da odrasli ohrani odprtost, a za nenavadne ideje, domišljijo in smisel za 'sanjarjenje'. Otrokom sporočamo, da je vsaka zamisel načelno dobra, čeprav je na prvi pogled neumna ali neuresničljiva; neredko so prav te najbolj izvirne.

Preizkusimo tudi zamisli otrok, za katere vnaprej vemo, da niso najboljše; otroci naj po poti poskusov in zmot sami pridejo do izkušenj. Nekaj otrok se je odločilo, da bodo izdelovali lončnice iz mešanice papirja in lepila. Čez nekaj dni ugotovijo, da lončki ne držijo vode; to je idealna priložnost, da razmislijo, kaj je bilo narobe in kako bi se drugače lotili zadeve.

Ocena dela

Projekti reševanja problemov potekajo navadno več mesecev. Dobro je, da se vmes večkrat ustavimo in razmislimo, ali smo bliže rešitvi problema, katere ideje so bile boljše, katere slabše in zakaj. Vsekakor pa je takšno ovrednotenje dobrodošlo ob koncu. Splošni cilji projektov reševanja problemov odprtega tipa so naslednji:

- Dvigniti raven otroške udeležnosti v življenju vrtca; s tovrstnim projekti otroci postajajo pomembni člani v ustanovi, saj prevzemajo odgovornost za veliko vidikov življenja skupine.
- Usposabljanje otroke za posamezne postopke v procesu reševanja problemov; otroci morajo znati problem opredeliti, predvidevati, katere ideje so boljše, katere slabše, katere uresničljive, katere ne, jih preizkusiti in se učiti na osnovi izkušenj.
- Dvigniti raven demokratičnega odločanja; v projektu otroci pridobijo izkušnjo, da je prispevek vsakega otroka zaželen in njihove ideje enakovredne.

Sklep

Projekti v vrtcu niso nekaj novega. Izvajamo jih v vseh starostnih skupinah, z različnimi cilji, so različnih vsebin in različnih izvedb. Vsekakor vsako projektno delo ne zadosti kriterijem projektne delo, ki smo ga predstavili. Projektno delo, opisano v prispevku, zahteva od vzgojitelja premislek o tem, kako bi izvajanje projektne delo v vrtcih pri nas obogatili s problemi, ki so izziv predvsem otrokom. Govorimo o problemih zaprtega in odprtega tipa, kjer je rešitev sicer pomembna, ni pa ključna. Poudarek pri opisanem projektne delo je na tem, da z otroki sodelujemo, komuniciramo, jih obravnavamo kot partnerje, zaupamo v njihove sposobnosti, sledimo njihovim idejam in predlogom ter, da vsa dejanja in izdelke vestno dokumentiramo. Postavilo se bo veliko vprašanj in porodilo vrsto idej, ki bodo sprožile najrazličnejše dejavnosti. Tako bo nastajalo novo znanje predvsem pa bo to priložnost za demokratično odločanje in aktivno participacija otrok. V sestavku smo skušali opozoriti na prednosti, ki jih prinašajo projekti vrtcev RE; morda je ena najpomembnejši prednosti v tem, da je projekt priložnost za smiselno komunikacijo odraslega z otrokom in obrnjeno, za vzpostavljjanje tesnih medosebnih odnosov, zaupanja in vzajemnega (pre)poznovanja pričakovanj, želja, aspiracij... Druga zanimivost oz. prednost je pripravljenost odraslih in otrok za raziskovanje novega, neobičajnega..., pozornost vzgojitelja na otrokove izrazne poti, ki niso zgolj besede, pač pa gibi, risba, domišljijiska igra... in njegova/njena senzibilnost za »branje« sporočil, ki nam jih otrok posreduje na te načine.

Tudi projekti vzgojiteljev in otrok v slovenskih vrtcih imajo vrsto značilnosti, ki se zdijo podobne, zagotovo pa komplementarne projektom vrtcev RE. Naj izpostavimo zlasti projekte, v katerih se otroci prelevijo v prave znanstvenike in raziskovalce na terenu, ki so sposobni ne le zbrati informacije, pač pa jih tudi uporabiti za rešitev problemskih vprašanj. Če v vrtcih RE zbiranje dokumentov bolj »v rokah« odraslega in namenjeno predvsem spremljanju razvoja projekta, otrokovega angažiranja in razvoja... pa je dokumentiranje v zgoraj opisanih projektih naših vrtcev predvsem »v rokah otrok« (otroci so tisti, ki imajo v rokah video-kamero, diktafon, zbirajo stare razglednice...) in prvotno namenjeni »shranjevanju« informacij; te so seveda kasneje zanimive tudi za starše in druge publike. Vzgojiteljice slovenskih vrtcev so zelo naklonjene participaciji otrok; zato se vse bolj uveljavljajo tudi projekti, v katerih otroci postajajo »gospodarji svoje usode« tudi v vrtcu: predlagajo, odločajo o tem, kaj bodo počeli, kako bo urejena njihova igralnica, kakšna bo novoletna prireditev, kdo bo nastopal v njej... in s pomočjo odraslih zamisli izpeljejo. Zaveza odraslega, da v svojo profesionalno vlogo v večji meri vgradi poslušanje in druge tehnike senzibilnosti za prepoznavanje otrokove »perspektive«, je podobna kot v vrtcih RE.

Literatura in viri

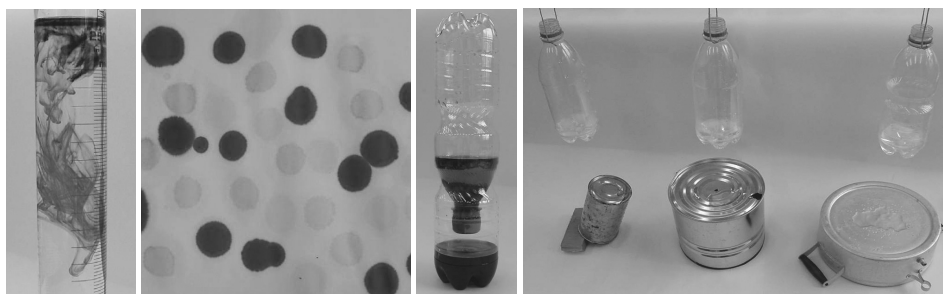
1. Bruner, J. (1985) Models of the Learner. *Educational Researcher*, June.
2. Cadwell, B. L., Rinaldi, C. (2003) *Bringing learning to life: the Reggio approach to early childhood education*. New York, London: Teachers College Press.
3. Clark, A. and Moss, P. (2001) Listening to young children: the Mosaic approach. *Children in Europe*, str. 1–79.
4. Dewey, J. (1999) *Democracy and Education*. New York: The Free Press.
5. Edwards, C. (eds.) (1993). *The Hundred Languages of Children: The Reggio Emilia Approach to Early Childhood Education*. Reggio Emilia, Massachusetts: Ablex Publishing Corporation.
6. Heddens, J. W. (1986) Bridging the Gap between the Concrete and the Abstract. *Arithmetic Teacher* 33(6), str. 14–17.
7. Hoffman, L. (1994) A reflective Stance for Family Therapy, in Mc Namee, S. H., Gergen, J. K. (ed) *Therapy as Social construction*. London: Sage Publications
8. Kurikulumum za vrtee (1999). Ljubljana. Ministrstvo za šolstvo in šport, Urad za šolstvo.
9. Katz, L. G. in Chard, S. C. (1989). *Engaging children's minds: The project approach*. Norwood, NJ: Ablex.
10. Langsted, O. (1994) 'Looking at quality from the child's perspective', in Moss, P. and Pence, A. (ed) *Valuing quality in early childhood services: new approaches to defining quality*.
11. Marentič Požarnik, B., 2000. *Psihologija učenja in pouka*. Ljubljana: DZS.
12. Maxim, W. G. (1997). *Social Studies and the Elementary School Child*. Ohio: Merrill Publishing Company.
13. Pound, L. (1999). *Supporting Mathematical Development in the Early Years*. Buckingham: Open University Press.
14. Project Zero and Reggio Children. (2001). *Making Learning Visible: Children as Individual and Group Learners*. Reggio Emilia, Italy: Reggio Children.
15. Rinaldi, C. (2005). In *Dialogue with Reggio Emilia. Listening, Researching and Learning*. London: Routledge Falmer .
16. Saleebey, S. (1992). *The Strength Perspective in Social Work Practice*. London, New York Longman.
17. Sheridan, S. in Pramling Samuelsson, I. (2001) *Children's Conceptions of Participation and Influence in Pre-school: a perspective on pedagogical quality*. *Contemporary Issues in Early Childhood*. 2, 2.
18. Turnšek, N. (2007). *Children's participation in decision-making in Slovene kindergartens*. V: Ross, Alistair (ur.). *The ninth Conference of the Children's Identity and Citizenship in Europe Thematic Network. Citizenship education in society: proceedings of the ninth conference of the children's identity and citizenship in Europe thematic network, Montpellier 2007*, str. 147–158.

Primer projekta: 9 kapljic in 1 kaplja

Na koncu prispevka dodajamo primer naravoslovno-matematičnega projekta, pri katerem lahko vidimo povezovanje oz. logično povezovanje reševanja problemov odprtega in zaprtega tipa. Pri naravoslovno-matematičnih projektih za probleme odprtega tipa velja, da imamo opraviti s situacijami, znotraj katerih sami definiramo predmet preiskovanja oz. določimo problem. Ko se začnemo ukvarjati s problemom, pa preidemo v situacijo zaprtega tipa. Seveda imamo pri obeh tipih problemov več mogočih rešitev.

Projekt lahko razvijemo iz spontane igre otrok z vodo ali pa izberemo trenutek, ko zaslišimo kapljanje ali opazujemo kapljice dežja na suhi površini igrišča na okenskem steklu, v luži in podobno.

Projekt je razdeljen v več sklopov dejavnosti, ki jih lahko izvajamo v daljšem časovnem obdobju, vendar naj si dejavnosti sledijo dovolj pogosto, do otroci ohranijo motivacijo in so še sposobni pripovedovati o tem, kaj so s kapljicami delali pred dnevi.



Slika 1: Kapljice

1. kapljica

Kaj je kapljica? Kakšna je kapljica? Iz česa je kapljica?

Pripovedovanje otrok (individualno). Otroci pripovedujejo, opisujejo svoje izkušnje in kaj o kapljicah že vedo.

Risanje (lastnosti kapljice, oblika, barva, velikost). To, kar so pripovedovali, naj poskušajo še narisati.

Pregled in pogovor o otroških risbah. V pogovoru za skupno mizo otroci pripovedujejo, kaj so narisali, zakaj tako ipd.

Razvrščanje otroških risb po različnih kriterijih (oblika kapljice, ena kapljica – več kapljic, število 1, odnos število 1 in več, veliko, dež, oblika, velikost posode ...). Risbe razvrstimo po izbranih kriterijih; pri tem naj sodelujejo otroci. Risbe shranimo.

2. kapljica

Kapljanje

Igranje s kapalkami in z vodo, kapalka ima dva dela: mešiček in cevko (individualno).

Risanje ali oblikovanje kapljic iz gline ali plastelina (individualno).

Primerjava risb otrok pred poskusom in po poskusu. Otroci sami pripovedujejo o svojih risbah. Ali so tokrat kapljice drugačne kot prej? Zakaj?

Kako naredimo kapljico?

Kako, s čim in s katero tekočino lahko naredimo kapljico (delo v skupini).

Če otroci nimajo predlogov, lahko naredite kapljice, ki kapljajo s prsta, iz posode, pipe, kapalke ...

Demonstracija: kapljice, ki jih naredi vzgojitelj.

Poskusi kapljanja z različnimi pripomočki in s tekočinami (individualno).

Primerjava kapljic iz različno velikih kapalk oz. različnih pripomočkov.

Pripomočke za kapljanje shranimo.

3. kapljica

Kaj se zgodi s kapljico, ki pade na tla, na travo, streho, v lužo?

Zbiranje otroških zamisli in predlogov (pogovor v celotni skupini).

Zamisli otrok zapišemo na barvne lističe.

Kaj se zgodi s kapljico, ki pade v vodo, na papir, mivko, smukec, v sladkor ...?

Preverjanje zamisli (delo v skupini).

Načrtovanje, kako bodo poskuse izvedli, kako bodo kapljali, na kaj, kolikokrat ...

Poskusi (delo v skupinah otrok).

Poročanje (skupin otrok). Kakšne so razlike?

4. kapljica

Iz česa še lahko naredimo kapljico?

Pogovor v celotni skupini, vzgojitelj zbira predloge (olje, detergent, sirup ali druge tekočine, ki jih predlagajo otroci in ki so na voljo).

Poskusi: kapljanje različnih tekočin (individualno).

Poročanje, kako se razlikujejo kapljice različnih tekočin od kapljice vode. V čem so si različne, v čem podobne? Kako bi stehali kapljico? Ideje.

5. kapljica

Kaj se zgodi s kapljicami črnila, olja, detergenta in sirupa v vodi ...?

Napovedovanje; kaj se zgodi, če kanemo kapljico olja v vodo, kapljico detergenta ...

Preverjanje hipotez s poskušanjem.

Poskusi: kapljanje v visoko posodo z vodo.

Opisovanje in risanje (Kapljica olja plava na vodi in se z vodo ne meša, kapljica detergenta potone in se z vodo meša, kapljica sirupa potone in se z vodo meša, črnilo potone in se ...).

Kako je barva vode odvisna od števila kapljic?

Kako se barvne kapljice mešajo med seboj? Kako bi vodo obarval oranžno, če imaš na voljo osnovne barve?

6. kapljica

Kako bi naredili dež?

Zbiraje zamisli, kako, s čim in s katero tekočino lahko naredimo dež (delo v skupini, poročanje skupin).

Zbiranje in priprava pripomočkov.

Vsi otroci ene skupine hkrati kapljajo na večji papir.

Razstava in primerjava pokapljanih papirjev. Kje je padlo več dežja? Kako to veš?

Barvni dež (delo v skupini; vsak izmed otrok ima svojo barvo kapljic, uporaba razredčenih barvnih tušev).

Opazovanje dežja in pripovedovanje (prve kaplje dežja na suhi podlagi; kaplje dežja v lužah). Koliko kapljic pade, ko pada dež? Kako bi jih lahko prešteli? Kako? Kako bi ugotovili število kapelj v manjši luži? Kaj pa število kapelj v kozarčku? Koliko kapelj mleka spiješ?

7. kapljica

Kapljanje in merjenje časa

Naredimo vodno uro. Voda naj kaplja iz ene posode v drugo. Kako bi to naredili?

Izdelava vodnih ur (delo v skupinah). Ure različnih barv odmerijo različen čas, npr: modra ura 15 min., oranžna ura 30 min ...

8. kapljica

Kapljanje slišimo

Demonstracija (kapljanje v večjo pločevinasto posodo).

Kako bi kapljico slišali glasneje, kako spremenimo višino zvoka (delo v celotni skupini, vzgojitelj zbira predloge)?

Zbiranje in priprava pripomočkov. Izvedba.

9. kapljica

Izdelava kapljofona

Iz več kapljajočih plastenk kaplja na različnih posode. Zvok je odvisen od števila plastenk, hitrosti kapljanja in od posod, na katere padajo kapljice.

10. kapljica

Razstava vseh izdelkov (risbe, kapljice iz gline, posode, tekočine, lističi z zamislivi otrok, kapljofon ...)

Skupen ogled razstave in pogovor o tem, kaj bi še lahko naredili.

ZAGOTAVLJANJE KAKOVOSTI VZGOJNO-IZOBRAŽEVALNEGA DELA S POMOČJO SAMOEVALVACIJE IN RAZISKOVANJA

ENSURING QUALITY OF EDUCATION BY SELF-EVALUATION AND RESEARCH

POVZETEK

V prispevku utemeljujemo samoevalvacijo dela v vzgojno-izobraževalnih ustanovah kot pomemben dejavnik zagotavljanja kakovosti vzgojno-izobraževalnega dela. Izhodišče zagotavljanja kakovosti vzgojno-izobraževalnega sistema je kakovost dela vsake konkretne edukacijske ustanove, zato je logično, da so države vsepovsod začele intenzivno spodbujati tudi samoevalvacijo dela v vrtcu in šoli ter ukrepe in procese, ki jih za zagotavljanje kakovosti izvaja avtonomno in na lastno pobudo vsaka posamezna vzgojno-izobraževalna ustanova. Samoevalviranje vzgojno-izobraževalnega dela, ki poteka po postopkih raziskovalnega procesa in ga opredeljujemo kot sistematično zbiranje podatkov o nekem pojavu z namenom dati o njem vrednostno sodbo in/ali ga na podlagi tega tudi izboljšati, pa je tudi pomemben dejavnik vzgojiteljevega profesionalnega razvoja.

KLJUČNE BESEDE: samoevalviranje, raziskovanje, akcijsko raziskovanje, profesionalni razvoj

ABSTRACT

In the article self-evaluation of work in educational institutions as an important factor of ensuring the quality of the education system is established, the starting point of which is the quality of work of each concrete educational institution; consequently the countries started to intensively encourage also the self-evaluation of work in the kindergarten and at school as well as the measures and processes that are employed autonomously and on own initiative by every individual educational institution. Self-evaluation of the education work carried out in accordance with the procedures of a research process and defined as systematic data collection on a certain phenomenon with a view to make a

value judgement about this process, on the basis of which it can be improved, is also an important factor of the educator's professional development.

KEY WORDS: self-evaluation, research, action research, professional development

Uvod

V zadnjih dveh desetletjih se v številnih evropskih in drugih razvitih državah (Nova Zelandija, Škotska, Švedska, Španija, Avstrija, Nizozemska, ZDA itd.) usmerja veliko pozornosti na pojem kakovosti v vzgoji in izobraževanju (prim. Bîrzea idr. 2005; MacBeath, 1999). V okviru nacionalnih projektov se oblikujejo systemske rešitve, povezane z ugotavljanjem in zagotavljanjem kakovosti. Tudi v našem prostoru se je do zdaj oblikovalo nekaj iniciativ za razvijanje kakovosti vzgojno-izobraževalnih ustanov, zlasti šol, npr. Mreža učečih se šol (Erčulj in Trunk Širca 2000), Ogledalo (Milekšič 1999; Analiza dela šole ... 1998/1999), Modro oko (Pluško idr. 2001). Ker sodobna družba tudi pred vzgojitelje postavlja vedno nove izzive, kot so: obvladovanje informacijsko-komunikacijske tehnologije, skrb za ljudi s posebnimi potrebami, integracija, diferenciacija, oblikovanje multikulturnega okolja ipd., je za kakovostno izvajanje vzgojno-izobraževalnega procesa nujno potrebno, da tudi vzgojiteljski poklic obravnavamo kot profesionalni poklic. Vzgojitelji morajo biti odprti za spremembe, nenehno morajo proučevati svojo pedagoško prakso z namenom doseganja čim višje kakovosti lastnega dela; motivirani morajo biti za vseživljenjsko izobraževanje in stalni profesionalni razvoj.

Carr in Kemmis (1986) menita, da so profesionalni poklici tisti poklici, kjer postopki in metode dela, ki jih uporabljajo profesionalci, temeljijo na teoretičnem znanju in raziskovalnem delu, kjer si pripadniki profesije prizadevajo za dobrobit klientov, pri čemer imajo pravico do avtonomne presoje, brez zunanjega vmešavanja. Wilenski (1970) govori o profesionalizaciji poklica, k čemur naj bi težili vsi poklici, obstaja pa določena pot oz. določen proces, skozi katerega naj bi se poklici profesionalizirali. Stopnje tega procesa so: 1) določitev pristojnosti in vrste dela; 2) oblikovanje standardov na področju izobraževanja in izvajanja dejavnosti; 3) ustvarjanje povezav z visokošolskim izobraževanjem; 4) pridobivanje zakonske zaščite in ustvarjanje formalnega etičnega kodeksa. Hoyle (1989, v: Marentič Požarnik 1993) še podrobneje opredeli pojem profesionalnosti kot kakovosti profesionalnih znanj, spretnosti in

vrednot, ki naj bi se odražala v opravljanju pomembne družbene funkcije, visoki ravni specifičnih znanj in spretnosti (vsebovanih v »poklicni doktrini«), visokošolski ali tudi podiplomski izobrazbi, oblikovani poklicni etiki (etični kodeks), sposobnosti delovanja v nepredvidljivih problemskih situacijah, samoizpopolnjevanju ob razmišljajoči analizi svojih izkušenj, precej svobode in avtonomnosti v izbiri delovnih postopkov, združevanju v profesionalne organizacije, ki zastopajo interese svojih članov, v državo ali javnost in ohranjajo visoko raven storitev s kontrolo standardov, ki so pogoj za opravljanje poklica njenih stanovskih pripadnikov. V kontekstu vseživljenjskega izobraževanja se poudarja potreba po neprekinjenem profesionalnem razvoju vzgojitelja, v katerem sta poudarjeni kontinuiteta in povezanost med različnimi obdobji poklicnega izobraževanja in prakse.

Profesionalni razvoj vzgojiteljev

Obstajajo različne definicije profesionalnega razvoja. V prispevku izhajamo iz definicije, ki profesionalni razvoj opredeljuje kot »proces signifikantnega in vseživljenjskega, izkustvenega učenja, pri katerem pedagoški delavci razvijajo (osmišljajo) svoja pojmovanja in spreminjajo svojo prakso; gre za proces, ki vključuje osebnostno, poklicno in socialno dimenzijo, in pomeni vzgojiteljevo napredovanje v smeri kritičnega, neodvisnega, odgovornega odločanja in ravnanja« (Valenčič Zuljan 2001: 131). Vzgojitelja profesionalca po Niemijevi in Kohonenu (1995, v: Kalin 2004) označujejo profesionalna avtonomija, etični kodeks odgovornosti in prizadevanje za »klientovo« dobro ter ustrezna in specifična temeljna znanja. Pogled na profesionalni razvoj vzgojitelja in drugih pedagoških delavcev se je s časom spreminjal. Niemijeva in Kohonen (prav tam) govorita o tako imenovanem novem profesionalizmu, katerega temeljne komponente, ki predstavljajo sintezo novih teženj, so profesionalna zavezanost k večji rasti in učenju, profesionalna avtonomija, dinamično pojmovanje učenja ter sodelovanje in povezovanje. Profesionalna zavezanost k večji rasti in učenju pomeni, da vzgojitelj profesionalca zaupa v vrednost svojega dela. Prepričan je, da lahko njegovo delo spremeni življenje otrok. Je v stiku s samim seboj in s svojim procesom rasti. Profesionalno odgovornost in učinkovitost vidi kot delitev zavzetosti med udeleženci, ki temelji na odprti komunikaciji in refleksiji. Razmišlja o svoji praksi, prevzema tveganje in tolerira nepredvidljivosti. Sposoben se je učiti iz svojih porazov in uspehov skozi kritično samorefleksijo. Profesionalna avtonomija vzgojitelja temelji na etiki, ki predvideva, da je vzgojitelj opredelil svoje lastne vrednote in pojmovanja o človeku. Vzgojitelj sebe vidi kot gibalno sprememb za človekovo rast, spodbuja razvoj človeških potencialov. Profesionalno rast vidi kot stvar kontinuiranega učenja. Zavezan je rasti; svojo vlogo vidi v spodbujanju vzgajanja in izobraževanja. Vzgojitelj profesionalca je

tudi pripravljen stopiti v aktivno sodelovanje v družbi, in sicer v povezovanju z novimi partnerji na področju tehnologije, kulture, poslovnega življenja in socialnega dela (Niemi in Kohonen 1995, v: Kalin 2004).

Vzgojitelj, ki želi kakovostno opravljati svoje delo, mora stalno spoznavati, vrednotiti in spremljati pedagoško prakso ter skrbeti za svoj profesionalni razvoj. Vzgojiteljev profesionalni razvoj lahko spodbujamo tudi tako, da vzgojitelja usposobimo za raziskovalno delo in stalno proučevanje lastne prakse. Z refleksijo in raziskovanjem lastnega dela vzgojitelji pridobivajo podatke o učinkovitosti svojega dela; na osnovi zbranih podatkov svoja ravnanja izboljšujejo; s tem osebno in profesionalno napredujejo.

Pomen refleksije in raziskovanja pedagoške prakse za vzgojiteljev profesionalni razvoj

Poleg strokovnega znanja, ki si ga je pridobil že med študijem in ki ga lahko posodablja in pogloblja v sistemu stalnega strokovnega izobraževanja in usposabljanja za vzgojitelje, je zelo pomembno, da vzgojitelj svoje znanje nadgrajuje tudi skozi nenehno refleksijo in raziskovanje lastne prakse.

Refleksijo opredeljuje Korthagen (1993, v: Marentič Požarnik 2000) kot mentalni proces strukturiranja ali restrukturiranja izkušnje, problema, obstoječega znanja ali vpogledov. Izhodišča, na osnovi katerih se je razvil refleksivni model poučevanja, pripisujejo Deweju, Kolbu in Schönju. Po Kolbu (1984, v: Marentič Požarnik 1992) je poučevanje štiristopenjski krožni proces, ki vključuje: konkretno izkušnjo, refleksivno ali razmišljajoče opazovanje, abstraktno konceptualizacijo in aktivno preizkušanje. Richert (1992) govori o refleksiji kot procesu rekonstrukcije dogajanja, ki vključuje kognitivno in afektivno dimenzijo. Po Loudnu (1992, v: Valenčič Zuljan 1999) je ena izmed oblik refleksije tudi raziskovanje, ki vključuje akcijo in razpravljanje ter njeno analizo. Ta oblika refleksije običajno poteka kot akcijsko raziskovanje in se lahko navezuje na tehnično, osebno ali na problemsko usmerjeno refleksijo.

Ideja, da bi se morali pedagoški delavci ukvarjati tudi z raziskovalnim delom oziroma da bi morali biti razmišljajoči praktiki, izhaja že iz angleškega projekta Ford Teaching (1973–1976), v okviru katerega so pedagoške delavce usposabljali za samoevalviranje vzgojno-izobraževalne prakse in izvajanje akcijskih raziskav (Stenhouse 1975). Samoevalviranje vzgojno-izobraževalne prakse so obravnavali kot sestavni del vsakodnevnih nalog pedagoškega delavca, izsledki samoevalvacije pa so predstavljali osnovo za nadaljnje načrtovanje vzgojno-izobraževalnega dela. Evalvacijo opredeljujemo kot sistematično zbiranje podatkov o nekem pojavu, in sicer z namenom

dati o njem vrednostno sodbo in/ali ga na podlagi tega tudi izboljšati (Fraenkel in Wallen 2006). Evalvacija je torej proces določanja, v kolikšni meri so uresničeni postavljeni cilji. Dejavnike, za katere se izkaže, da imajo pozitiven vpliv na doseganje postavljenih vzgojno-izobraževalnih ciljev, obdržimo tudi v prihodnje, pri tistih področjih, na katerih želeni cilji niso doseženi, pa je treba razmisliti o vzrokih za to in jih v nadaljevanju izvajanja poskusiti izboljšati. Evalvacija v splošnem tako pomeni pridobivanje informacij (po ustreznih kriterijih, z merjenji in ustrezno analizo), in sicer z namenom, da bi dobili racionalno podlago za presojo v odločitvenih situacijah (Stufflebeam 1985). Temeljna namena samoevalvacije pa sta notranja kontrola kakovosti lastnega delovanja in izboljševanje programa (Plestenjak in Cencič 1999).

Koncept zagotavljanja kakovosti v vzgojno-izobraževalni ustanovi se je razvijal premo sorazmerno s pojmovanjem avtonomije vzgojno-izobraževalnih ustanov. V začetku nastajanja javnega šolstva je skrb za kakovost vzgojno-izobraževalnih ustanov tako rekoč v celoti temeljila na zunanji, državni šolski inšpekciji (Medveš 2000). V procesih demokratizacije in krepite avtonomije vzgojno-izobraževalnih ustanov se odgovornost za posamezna vprašanja organizacije in vsebine dela prenese na krajevne skupnosti in ustanove same. Kritična refleksija in samoevalviranje pedagoške prakse postajata tako vse pomembnejša dejavnika zagotavljanja kakovosti v vzgojno-izobraževalni ustanovi, to pa predpostavlja usposobljenost vzgojiteljev za raziskovanje in s tem za samoevalvacijo vzgojno-izobraževalnega dela.

Velik vpliv na razvoj raziskovalnega dela med učitelji je imelo delo Schöna (zlasti 1983 in 1991), kjer je predstavil svoj pogled na naloge praktikov. Po njegovem mnenju morajo praktiki sodelovati v proučevanju njihove lastne prakse in razviti izobraževalne teorije, ki bi izhajale neposredno iz prakse. Omenjeni nalogi se najlaže uresničujeta v okviru akcijskega raziskovanja.

Zamisel o akcijskem raziskovanju izvira iz dela socialnega psihologa Lewina, ki opisuje raziskavo kot vrsto korakov v spirali, vsak od njih pa zajema načrtovanje, akcijo in oceno doseženega rezultata (Kemmis 1988). Eden izmed začetnikov akcijskega raziskovanja na področju izobraževanja je Corey (1953), ki je bil prepričan, da k spremembam oziroma izboljšavam v pedagoški praksi posameznega vzgojitelja in učitelja bolj kot poročilo o tem, kaj je o svojem delu ugotovil drug vzgojitelj oz. učitelj in kakšne spremembe je uvedel v svoje delo, prispeva osebna vključenost v raziskovanje lastne prakse. Različni avtorji so akcijsko raziskovanje različno definirali. Carr in Kemmis (1986: 118) opredeljujeta akcijsko raziskovanje kot »obliko razmišljajočega proučevanja, ki se ga lotevajo udeleženci socialnih situacij, da bi izboljšali razumnost in pravičnost svoje prakse, razumevanje te prakse in okoliščin, v katerih poteka«. Frost (2002: 25) definira akcijsko raziskovanje kot sistematični proces

refleksije, proučevanja in akcije; vse naštete dejavnike izvajajo posamezniki in jih izpeljejo v njihovi vsakodnevni profesionalni dejavnosti. Bassey (1998: 93) opredeli akcijsko raziskovanje na področju izobraževanja kot obliko raziskovanja, »ki jo izvajajo vzgojitelji in učitelji z namenom, da spoznajo, proučijo, evalvirajo svoje delo in vanj vnesejo spremembe, ki naj bi izboljšale vzgojno-izobraževalno prakso«. Po Wattsu (1985: 118) je akcijsko raziskovanje proces, »v katerem udeleženci sistematično in natančno proučujejo lastno pedagoško prakso z uporabo različnih metod, tehnik in instrumentov raziskovanja«. Skladno s tem J. Mažgon pravi, da »metodologija akcijskega raziskovanja ne vsebuje togo predpisanih metodoloških meril in da je pravzaprav v svojem bistvu precej ohlapna. Poteka v spiralnih krogih med akcijo in refleksijo, na vseh ravneh pa ponuja dovolj prostora za aplikacijo kvalitativnih in kvantitativnih postopkov« (Mažgon 2006: 112). Iz vseh predstavljenih definicij privzemamo, da akcijsko raziskovanje izvajajo praktiki, ki poskušajo poiskati rešitve za vsakodnevne probleme, s katerimi se srečujejo v pedagoški praksi, in ki poskušajo poiskati načine in poti za doseganje ciljev vzgojno-izobraževalnega dela. V akcijskem raziskovanju raziskovalec pripravi prožen raziskovalni načrt. Okvirni načrt akcijske raziskave, ki ga raziskovalec oblikuje na začetku raziskovalnega procesa, mora izpopolnjevati skozi celotno raziskavo. V načrtu celotno akcijsko raziskavo razgradi na posamezne uresničljive akcijske korake, pri čemer je vsak korak usmerjen v dejavnost s konkretnimi cilji. Število akcijskih korakov in njihovo trajanje je vedno odvisno od konkretnega raziskovalnega problema, ki si ga raziskovalec zastavi. Pri vsakem koraku mora vnaprej predvideti način, kako bo spremljal in zaznaval učinke, ki bodo nastali v posamezni fazi raziskave. Evalvacija je formativna oziroma sprotna in sumativna oziroma končna. Formativna evalvacija omogoča s svojimi ugotovitvami sprotno presojo dejavnosti in pravočasne posege za njeno izboljševanje kakovosti. Sumativna evalvacija pa pomaga pri končni presoji izvedenega koraka in pri odločitvah, kako raziskovalni proces nadaljevati. V procesu akcijskega raziskovanja vzgojitelji raziskovalci pridobivajo novo znanje in profesionalno napredujejo. Za vzgojitelje, ki želijo izvajati akcijske raziskave, se poleg njihove pripravljenosti in motiviranosti za raziskovalno delo predpostavlja, da imajo možnost oziroma strokovno avtonomijo za sprejemanje odločitev, ki so potrebne za izpeljavo raziskave (npr. vnašanje sprememb v vzgojno-izobraževalni proces). Ker je cilj akcijske raziskave proučiti konkretno situacijo oziroma izboljšati konkretne razmere v tej situaciji, akcijska raziskava navadno poteka v eni ustanovi oziroma enem oddelku. Podatkov, ki jih zberemo v eni ustanovi, ne moremo posploševati po istem postopku, kot poteka statistično posploševanje iz reprezentativnega vzorca na osnovno množico. Pri akcijskem raziskovanju gre za prenosljivost ugotovitev po analogiji. Z dobrim opisom izvedbe akcijske raziskave dobijo bralci model, kako so udeleženci proučevali neko konkretno situacijo, reševali dileme in izboljšali ravnanje ter tudi okoliščine. Bralec pa lahko ob upoštevanju

značilnosti svoje situacije izsledke akcijske raziskave prenese v pedagoško prakso, tako da to, kar je mogoče, privzame in skladno ravna ali pa prilagodi značilnostim konkretne situacije. Zato je pomembno, da je potek akcijske raziskave z doseženimi izsledki javno objavljen oz. dostopen javnosti.

Vpliv raziskovalnega dela na kakovost vzgojno-izobraževalnega dela

Številni raziskovalci (Berger, Boles in Troen 2005; Wilson 2000; Grimmitt 2007; Smith in Sela 2005; Moore 2007; Vogrinc in Valenčič Zuljan 2009) so ugotovili, da je raziskovalno delo pedagoških delavcev, ki vključuje samoevalvacijo, pomemben dejavnik profesionalnega razvoja in doseganja kakovosti vzgojno-izobraževalnega dela. Raziskovalci poročajo, da so s pomočjo samoevalvacije oz. raziskovalnega dela bolje spoznali otroke, ustanovo in sebe kot vzgojitelja, da so s pomočjo raziskovalnih ugotovitev spremenili svojo prakso poučevanja, da so se počutili večje strokovnjake, da so profesionalno napredovali, da so znali bolje organizirati svoje razmišljanje o delu v oddelku, da so dobili globlji vpogled v proces poučevanja in vzgajanja, z raziskovalnim delom so lažje prenesli teoretična spoznanja v prakso itd.

V skandinavskih državah (npr. Finska, prim. Niemi in Jakku-Sihvonen 2006) temelji izobraževanje vzgojiteljev in učiteljev na prepričanju, da morajo biti pedagoški delavci seznanjeni z najnovejšimi raziskavami, ki se nanašajo na področje vzgoje in izobraževanja, poučevanja in učenja, da morajo znati izsledke raziskav premišljeno uporabiti v praksi in da morajo biti ustrezno akademsko in strokovno usposobljeni za raziskovanje. Evalvacijske študije (npr. Jussila in Saari 2000; Niemi 1999) so pokazale, da je usposabljanje za raziskovanje, ki vključuje tudi samoevalvacijo, pomembna komponenta učinkovitega sistema izobraževanja pedagoških delavcev. Pedagoški delavci kot strokovni delavci ne morejo biti samo implementatorji odločitev, ampak morajo biti partnerji v njihovem oblikovanju in sprejemanju, pri njihovem evalviranju pa morajo prevzeti aktivno vlogo (Niemi in Jakku-Sihvonen 2006). Pri samoevalviranju ni pomemben le končni izid, ampak tudi sam postopek samoevalviranja, s katerim lahko vzgojitelj izboljša svoje profesionalno razmišljanje in poučevanje, pridobi pa si tudi znanje z raziskovalnega področja. Samoevalviranje pedagoške delavce tudi motivira in usposobi za branje ter kritično presojanje drugih raziskav, ki obravnavajo podobno tematiko. Tisti pedagoški delavci, ki imajo izkušnje z lastnim raziskovalnim delom, so navadno tudi bolj usposobljeni za prenos ugotovitev drugih raziskav v lastno prakso. Samoevalviranje lahko torej upravičeno pojmuje kot enega izmed pomembnih dejavnikov vzgojiteljevega profesionalnega razvoja.

Raziskava, v kateri so sodelovali tudi vzgojitelji iz slovenskih vrtcev (o tem več Vogrinc, Valenčič Zuljan, Krek 2007), je pokazala, da se pedagoški delavci z različno dolgo delovno dobo statistično pomembno razlikujejo v svoji pripravljenosti za ukvarjanje z raziskovalnim delom ($\chi^2 = 13,213$; $g = 6$; $P = 0,040$). Ob tem je treba opozoriti, da so bila kot kriterij, na podlagi katerega so bile določene stopnje profesionalnega razvoja, uporabljena leta delovnih izkušenj pedagoških delavcev. Zavedati se je namreč treba, da faze v modelu profesionalnega razvoja niso čiste in tudi ne izolirane, da delovna doba ni edini kriterij, ki vpliva na profesionalni razvoj, da vsi pedagoški delavci ne dosežejo najvišje stopnje kompetentnosti in da tudi pedagoški delavci, ki dosežejo najvišjo stopnjo, ne delujejo v vsaki situaciji in na vseh področjih poklicnega dela na tej stopnji. Z raziskovalnim delom so se najbolj pripravljeni ukvarjati pedagoški delavci v prvem obdobju profesionalnega razvoja (novinci) in pedagoški delavci v tretjem obdobju profesionalnega razvoja (izkušeni pedagoški delavci), torej tisti, ki imajo najmanj delovnih izkušenj na področju vzgojno-izobraževalnega dela, in tisti, ki imajo med 7 in 18 let delovnih izkušenj.

Medtem ko je več kot polovica pedagoških delavcev (57,1 %), ki imajo do tri leta delovnih izkušenj (prva faza profesionalnega razvoja), in skoraj polovica pedagoških delavcev (47,0 %), ki imajo od 7 do 18 let delovnih izkušenj (tretja faza profesionalnega razvoja), odgovorila, da so se pripravljene vključiti v raziskavo, so v raziskovalnem delu pripravljene sodelovati le dobra četrtina pedagoških delavcev (28,6 %), ki ima od 4 do 6 let delovnih izkušenj (druga faza profesionalnega razvoja), in tisti (29,5 %), ki imajo največ delovnih izkušenj, torej 19 ali več let (četrt faza profesionalnega razvoja). Začetniki (47,6 %) in eksperti (42,4 %) so tudi v večjem deležu kot novinci (28,6 %) in izkušeni pedagoški delavci (38,6 %) odgovorili, da se niso pripravljene vključiti v raziskavo in se niso mogli opredeliti glede tega, ali bi sodelovali v raziskavi ali ne (neopredeljenih je bilo 47,6 % začetnikov, 42,4 % ekspertov, 38,6 % izkušenih pedagoških delavcev in 28,6 % novincev).

Sklep

Sentočnikova (2004) meni, da bi bilo nerealno pričakovati, da bodo pedagoški delavci kar sami po sebi postali razmišljajoči praktiki. Da bi vzgojitelji reflektirali in raziskovali svojo prakso ter da bi bili pripravljene svoje delo izpostaviti kritikam in diskusijam svojih kolegov ali celo širši strokovni javnosti (s poročanjem in z objavami izsledkov svojih raziskav), je najprej treba vzgojitelje usposobiti za raziskovanje in reflektiranje lastne prakse že med njihovim dodiplomskim študijem in tudi pozneje, v sistemu stalnega strokovnega izobraževanja in usposabljanja za vzgojitelje, razviti pa bi bilo seveda treba tudi sodelovalno ozračje v vzgojno-izobraževalnih ustanovah, doseči

konsenz o skupnih prepričanjih in viziji ter poslanstvu vzgojno-izobraževalnih ustanov, s katerimi se lahko identificira vsak član skupnosti. Pomembno vlogo pri tem ima pedagoški vodja, ki mora načrtno usmerjati vzgojitelje v sodelovanje ter proces reflektiranja, proučevanja in raziskovanja njihove prakse. Vodstvo in drugi kolegi, ki raziskovanje vzgojiteljev vrednotijo kot enega izmed pogojev za izboljševanje pedagoškega dela, ki vzgojitelje raziskovalce spodbujajo in tako ali drugače sodelujejo pri njihovem raziskovalnem delu, so bistveni steber kakovostnega raziskovanja. Vzgojiteljem raziskovalcev so pri raziskovalnem delu lahko v veliko pomoč tudi vzgojitelji, ki sicer sami aktivno ne sodelujejo v raziskavi, so pa pripravljeni prisluhniti in sodelovati z nasveti, s pogovorom, pripombami ipd. Pogosto je namreč lahko vzgojitelj raziskovalec ujet v željo po spremembah tako zelo, da ni objektivni, zato lahko oblikuje preveč ambiciozen načrt, ki ga npr. ob preostalih obveznostih ni mogoče realizirati. V takšnih primerih je zaželeno, da se učitelj raziskovalec o svojih idejah pogovori s kolegom, ki mu zaupa, da je sposoben objektivne in kritične presoje. Če bodo vzgojitelji in pedagoški vodje podpirali in spodbujali raziskovalno delo, če bodo vzgojiteljem ponudili pomoč pri samoevalviranju, se bodo vzgojitelji raziskovanja in samoevalviranja lotevali pogosteje, njihove ugotovitve pa bodo imele vpliv na celotno ustanovo.

Literatura in viri

1. Analiza dela šole s presojo kvalitete (Ogledalo) (1998–1999). Zavod za šolstvo RS, Ljubljana.
2. Bassey, M. (1998). Action research for improving educational practise. V: Halsall, R. (ur.), *Teacher Research and School Improvement: Opening Doors from the Inside*. Buckingham: Open University Press, str. 93–108.
3. Berger, J. G., Boles, K. C. in Troen, V. (2005). Teacher research and school change: paradoxes, problems, and possibilities. *Teaching and Teacher Education*, 21, 1, 93–105.
4. Bîrzea, C. idr. (2005). Tool for quality assurance of education for democratic citizenship in schools. Paris: Unesco: Council of Europe: CEPS.
5. Carr, W. in Kemmis, S. (1986). *Becoming critical: knowing through action research*. Geelong: Deakin University.
6. Corey, S. M. (1953). *Action research to improve school practices*. New York: Teachers College Press.
7. Erčulj, J. in Trunk Širca, N. (2000). S sodelovanjem do kakovosti: Mreže učečih se šol. Ljubljana: Šola za ravnatelje.
8. Fraenkel, J. R. in Wallen, N. E. (2006). *How to design and evaluate research in education*. New York: McGraw-Hill.
9. Frost, P. (2002). Principles of the action research cycle. V: Ritchie, R. idr. (ur.), *Action Research: A Guide for Teachers*. Burning Issues in Primary Education. Birmingham: National Primary Trust, str. 24–32.

10. Grimmer, P. P. (2007). Mentoring Teachers in Anglophone Canada: Building Learning Communities. V: Valenčič Zuljan, M. in Vogrinc, J. (ur.), Professional Inductions of Teachers in Europe and Elsewhere. Ljubljana: Pedagoška fakulteta, str. 137–154.
11. Jussila, J. in Saari, S. (2000). Teacher Education as a Future-Moulding Factor. Internal Evaluation of Teacher Education in Finnish Universities. Helsinki: FINHEEC. http://www.kka.fi/pdf/julkaisut/KKA_900.pdf (3. 3. 2009).
12. Kalin, J. (2004). »Izkušnja – refleksija – delovanje« v procesu profesionalnega razvoja učiteljev. V: Marentič Požarnik, B. (ur.), Konstruktivizem v šoli in izobraževanje učiteljev, str. 597–611. Ljubljana. Center za pedagoško izobraževanje Filozofske fakultete.
13. Kemmis, S. (1988). Action Research. V: Keeves, J. P. (ur.), Educational Research, Methodology, and Measurement: An International Handbook. Oxford: Pergamon, str. 42–49.
14. MacBeath, J. (1999). School must speak for themselves: The case for school self-evaluation. London: Routledge.
15. Marentič Požarnik, B. (1992). Izkustveno učenje – modna muha, skupek tehnik ali alternativni model pomembnega učenja?. *Sodobna pedagogika*, 43, št. 1–2, str. 1–16.
16. Marentič Požarnik, B. (1993). Kako se učijo učitelji? Vzgoja in izobraževanje, št. 1, str. 13–15.
17. Marentič Požarnik, B. (2000). Profesionalizacija izobraževanja učiteljev – nujna predpostavka uspešne prenove. *Vzgoja in izobraževanje*, 31, št. 4, str. 4–11.
18. Mažgon, J. (2006). Ali paradigmatiki relativizem lahko preseže dihotomijo med kvalitativno in kvantitativno paradigmo v raziskovanju?. *Sodobna pedagogika*, 57, 2, str. 94–106.
19. Medveš, Z. (2000). Kakovost v šoli. *Sodobna pedagogika*, 51, 4, 8–28.
20. Milekšič, V. (1999). Ogledalo. *Vzgoja in izobraževanje*, 30, 6, 16–26.
21. Moore, A. (2007). Beyond reflection: contingency, idiosyncrasy and reflexivity in initial teacher education. V: Hammersley, M. (ur.), Educational Research and Evidence-based Practice. Los Angeles: Sage Publications, str. 121–138.
22. Niemi, H. (1999). Moving Horizons in Education. International Transformations and Challenges of Democracy. Tampere: Department of Education, University Press.
23. Niemi, H. in Jakku-Sihvonen, R. (2006). Research-based teacher education. V: Niemi, H. in Jakku-Sihvonen, R. (ur.), Research-based Teacher education in Finland. Helsinki: Finnish Educational Research Association, str. 31–51.
24. Plestenjak, M. in Cencič, M. (1999). Nastajanje in evalvacija visokošolskega programa predšolske vzgoje. *Sodobna pedagogika*, 50, 4, 88–99.
25. Pluško, A. idr. (2001). Modro oko: spoznaj, analiziraj, izboljšaj. Ljubljana: Zavod RS za šolstvo.
26. Richert, A. E. (1992). The Content of Student Teachers' Reflections within Different Structures for Facilitating the Reflective Process. V: Russell, T., Munby, H. (ur.), Teachers and Teaching: From Classroom to Reflection. London, New York, Philadelphia: The Falmer Press, str. 171–191.
27. Schön, D. A. (1983). The Reflective Practitioner. New York: Basic books.
28. Schön, D. A. (1991). Educating the Reflective Practitioner. San Francisco: Jossey-Bass Publishers.

29. Sentočnik, S. (2004). Kritična refleksija: predpogoj za učiteljevo avtonomijo in spodbuda kakovostnemu učenju. V: Marentič Požarnik, B. (ur.), *Konstruktivizem v šoli in izobraževanje učiteljev*, str. 583–596. Ljubljana. Center za pedagoško izobraževanje Filozofske fakultete.
30. Smith, K. in Sela, O. (2005). Action Research as a Bridge Between Pre-Service Teacher Education and In-Service Professional Development for Students and Teacher Educators. *European Journal of Teacher Education*, 28, 3, 293–310.
31. Stenhouse, L. (1975). *An Introduction to Curriculum Research and Development*. London: Heinemann.
32. Stufflebeam, D. L. (1985). *Systematic evaluation: a self-instructional guide to theory and practise*. Boston: Kluwer-Nijhoff.
33. Valenčič Zuljan, M. (1999). Zaznavanje temeljnih dejavnikov pouka v študentovih pojmovanjih pouka. *Pedagoška obzorja*, 14, 5–6, str. 238–265.
34. Valenčič Zuljan, M. (2001). Modeli in načela učiteljevega profesionalnega razvoja. *Sodobna pedagogika*, 52, 2, 122–141.
35. Vogrinc, J., Valenčič Zuljan, M. in Krek, J. (2007). Akcijsko raziskovanje kot del procesov zagotavljanja kakovosti dela v vzgojno-izobraževalni instituciji. *Sodobna pedagogika*, 58, 5, str. 48–67.
36. Vogrinc, J. in Valenčič Zuljan, M. (2009). Action research in schools – an important factor in teachers' professional development. *Educational studies*, 35, 1, 53–63.
37. Watts, H. (1985). When teachers are researchers, teaching improves. *Journal of Staff Development*, št. 6, str. 118–127.
38. Wilenski, H. L. (1970). The professionalization of Everyone. V: Grusky, O. in Miller, G. A. (ur), *The Sociology of Organizations; Basic Studies*. New York: Free Press.
39. Wilson, C. (2000). Developing and disseminating teacher knowledge. *Research in Science Education*, 30, 3, 301–315.

PREDSTAVITEV AVTORJEV

Dr. Marcela Batistič Zorec, docentka za razvojno psihologijo. Pedagoška fakulteta Univerze v Ljubljani.
marcela.zorec@guest.arnes.si

Dr. Bogdana Borota, docentka za didaktiko glasbe. Pedagoška fakulteta Univerze na Primorskem.
bogdana.borota@pef.upr.si

Mag. Rajka Bračun Sova, univerzitetna diplomirana umetnostna zgodovinarica, samostojna pedagoginja v kulturi in kustosinja.
rajkabracun@gmail.com

Dr. Tatjana Devjak, docentka za teorijo vzgoje in predšolsko pedagogiko. Pedagoška fakulteta Univerze v Ljubljani.
tatjana.devjak@guest.arnes.si

Vesna Geršak, asistentka za plesno izražanje. Pedagoška fakulteta Univerze v Ljubljani.
vesna.gersak@guest.arnes.si

Dr. Andreja Hočevar, docentka za pedagoško sociologijo. Filozofska fakulteta Univerze v Ljubljani.
adreja.hocevar1@guest.arnes.si

Dr. Tatjana Hodnik Čadež, docentka za didaktiko matematike. Pedagoška fakulteta Univerze v Ljubljani.
tatjana.hodnik-cadez@guest.arnes.si

Mag. Helena Korošec, višja predavateljica lutkovnega, gledališkega in filmskega izražanja. Pedagoška fakulteta Univerze v Ljubljani.
helena.korosec@guest.arnes.si

Dr. Mojca Kovač Šebart, redna profesorica za pedagoško sociologijo. Filozofska fakulteta Univerze v Ljubljani.
mojca.kovac-sebart@guest.arnes.si

Dr. Dušan Krnel, docent za didaktiko naravoslovja. Pedagoška fakulteta Univerze v Ljubljani.
dusan.krnel@guest.arnes.si

PREDSTAVITEV AVTORJEV

Dr. Jurka Lepičnik Vodopivec, izredna profesorica za predšolsko pedagogiko. Pedagoška fakulteta Univerze v Mariboru.
jurka.lepicnik@uni-mb.si

Mag. Leonida Novak, razredna učiteljica. Osnovna šola Miklavž pri Ormožu.
leonida.novak@guest.arnes.si

Vesna Podgornik, asistentka za pedagoško metodologijo. Filozofska fakulteta Univerze v Ljubljani.
podgornik.vesna@gmail.com

Dr. Uršula Podobnik, asistentka za likovno didaktiko. Pedagoška fakulteta Univerze v Ljubljani.
ursa.podobnik@guest.arnes.si

Dr. Alenka Polak, docentka za pedagoško psihologijo. Pedagoška fakulteta Univerze v Ljubljani.
alenka.polak@guest.arnes.si

Dr. Darija Skubic, višja predavateljica za metodiko jezikovne vzgoje. Pedagoška fakulteta Univerze v Ljubljani.
darija.skubic@pef.uni-lj.si

Dr. Damijan Štefanc, asistent za didaktiko. Filozofska fakulteta Univerze v Ljubljani.
damijan@stefanc.net

Dr. Nada Turnšek, docentka za sociologijo edukacije. Pedagoška fakulteta Univerze v Ljubljani.
nada.turnsek@pef.uni-lj.si

Dr. Janez Vogrinc, docent za pedagoško metodologijo in statistiko. Pedagoška fakulteta Univerze v Ljubljani. Oddelek za temeljni pedagoški študij.
janez.vogrinc@pef.uni-lj.si

Jera Zajec, asistentka za motopedagogiko. Pedagoška fakulteta Univerze v Ljubljani.
jera.zajec@pef.uni-lj.si

IMENSKO KAZALO

A

Abbot 14, 90
Adlešič 149
Ajtnik 149
Aranda, E. K. 80, 87, 90
Aranda, L. 80, 87, 90
Arcaro 84, 90
Arnheim 149

B

Bahovec 102, 205
Ballachey 206
Bartley 12, 14
Bassey 240, 243
Batistič Zorec 1-2, 7, 9-10, 14, 37, 47-48, 74, 247
Bečaj 82, 89, 90
Bell 82, 90
Berčnik 13-14
Berdajs 176, 186-187, 197, 205
Bergant 22-23, 34
Berger 40, 44, 62, 74, 241, 243
Best 157, 159
Bešter 165, 174, 194, 205
Birzea 236, 243
Boles 241, 243
Borota 3, 132, 149, 154, 159, 247
Borovinšek 202, 205
Bračun Sova 2, 93, 247
Brajša 192, 194, 198, 203, 206
Bratanič 205
Bredekamp 18, 34, 49, 74
Bredikyte 129, 130, 132
Brinker 174
Brittain 118
Britton 50, 74
Bronfenbrenner 9, 40, 44
Bruce 49, 74
Bruner 24, 41, 47, 67, 74, 214, 229
Brunton 41, 45, 76, 96, 102, 104, 107-110, 113, 115, 118, 137, 143, 145, 150, 152, 159, 181, 184, 187

Buckley 84, 87, 90
Burger 193, 206
Burman 39, 44
Burton 43, 193, 206
Butina 108, 118

C

Campbell 155, 159
Carr 45, 236, 239, 243
Carroll 80, 90
Cashin 195, 206
Caspersen 187
Cemič 182-183, 187
Cencič 196, 206, 239, 244
Chard 210, 229
Chattin McNichols 50, 74
Chivers 84, 90
Christenson 187
Clark 13-14, 136, 149, 207, 222, 229
Combs 155, 159
Conlon 80, 87, 90
Cooper 82, 92
Corey 80-81, 92, 239, 243
Coulthard 170, 174
Cox 59, 74
Crain 52, 62-63, 74
Crutchfield 206

D

Dahlberg 11, 14, 21, 34, 41, 44, 51, 54, 56, 62, 64, 71-72, 74, 174, 206, 222
De Mitchell 92
De Vries 64, 74
Denac 140, 149
Devjak 1, 4-5, 10-11, 13-14, 178, 189, 235, 247
Dewey 9, 13-14, 47, 54, 221, 229
Dias 70, 74
Dias Ward 70, 74
Dickson 80, 83, 91
Dimbleby 193, 206
Dipardo 84, 90

IMENSKO KAZALO

Djačenko 105, 118
Dollinger 14
Donaldson 2, 47, 67, 74
Dopyera 48, 75
Duckett 79, 90
Dýrfjörð 9, 14, 54-55, 72-74
Džinič 191, 206

E

Edwards 9, 14, 18-19, 21, 24-27, 30, 34,
42, 44, 78, 86, 91, 96, 102, 118, 136,
149, 212, 222, 229
Elder 40, 44
Erčulj 192, 197, 206, 236, 243
Filippini 24, 31, 34
Fleer 18, 34
Florin 172-174
Forman 9, 14-15, 34, 42, 44, 96, 102,
118, 136, 149
Fraenkel 239, 243
Freud 39, 44
Frost 239, 243
Fyfe 78-79, 91

G

Gandini 30, 34, 74, 96, 102, 118, 149
Gardner 2-3, 9, 47, 51, 69, 71, 74, 127-
129, 132, 137-138, 140, 144, 149,
151-152, 156-159, 161-166, 174
Geršak 3, 151, 157, 159, 247
Giudici 58, 74
Glasser 3, 151, 157-159
Godina 23, 34
Gordon 53, 55, 75, 138, 140, 144-145,
147, 203, 206
Greene 39-40, 44, 206
Greenman 34
Grgurić 112, 118
Grigg 100, 102
Grimmett 241, 244
Griss 153, 159
Gustinčič Keser 194, 206
Guzzo 80, 83, 91

H

Hallwachs 50, 52-53, 75

Hamre 127, 129, 132
Haralambos 22, 34
Harlen 64, 75
Hart 38-39, 44
Heddens 211, 229
Hertzog 33, 78, 88, 91
Hickman 99, 102
Hočevar 1, 7, 17, 247
Hodnik Čadež 1, 4, 7, 55, 75, 209, 247
Hoffman 13, 15, 222, 229
Holborn 34

I

Inhelder 118
Inman Linn 33-34
Itković 206
Ivić 63, 75

J

Jakubin 112, 118
Jaruszewicz 91
Jaušovec 195, 206
Johnson, D. W. 193, 206
Johnson, F. P. 193, 206
Jussila 241, 244

K

Kalin 237-238, 244
Kamenov 15, 48-49, 63-64, 75
Kantor 20, 34
Karmiloff Smith 68, 75
Karpljuk 176, 182, 185-188
Katz 15, 25-26, 35, 120, 126, 129, 132,
173, 210, 212, 229
Kemmis 236, 239, 243-244
Kinney 102, 118
Kjørholt 14
Kodelja 27, 35
Kohlberg 64, 74
Korczak 13, 15, 221
Korošec 3, 119, 127, 129-130, 132, 159,
247
Košir 202, 206
Kovač Šebart 1, 17, 23, 28-29, 35, 247
Kovar 155, 159
Kranjc 167, 174

Krech 206
 Krek 28-29, 35, 225, 242, 245
 Krnel 1-2, 4, 7, 47, 55, 61, 64, 66, 75,
 209, 247
 Kroflič 19-22, 24, 33, 35, 121, 126-128,
 132, 153, 156-157, 159
 Kropelj 179, 187
 Kunst Gnamuš 194-195, 206

L

Laban 153, 159
 Labinowicz 56-57, 59, 75, 196, 206
 Lamovec 81, 91, 192, 206
 Langford Thomas 33, 35
 Lansdown 13, 15, 39, 44
 Lasch 38, 44
 Lavrenti 105, 118
 Lay Dopyera 48, 75
 Lepičnik Vodopivec 4, 189, 206, 248
 Lešnik Musek 132
 Levinson 174
 Lowenfeld 118
 Lubeck 39, 44, 71, 75

M

MacBeath 236, 244
 Majaron 124, 127, 132, 154, 159
 Malaguzzi 3-4, 8-11, 13, 18-21, 23-25,
 29-30, 35, 41-42, 44, 50-51, 56, 62-
 63, 72, 75, 85, 103-104, 112, 120-
 121, 123-124, 132, 143, 151-152,
 155-156, 168, 189-190, 222, 224
 Manasteriotti 138, 149
 Marjanovič Umek 75, 95, 98, 100, 102,
 124-125, 132, 138, 149
 Maslow 82, 91
 Matijević 15
 Matthews 75, 118
 Mayer 83, 91
 Mažgon 240, 244
 McCaslin 123, 132
 Medveš 239, 244
 Milekšič 236, 244
 Miljak 38, 44
 Mirković Radoš 149
 Modell 40, 44

Montessori 2, 9, 11, 21, 47, 49-53, 63,
 71, 75
 Moore 241, 244
 Moss 11, 13-14, 18, 21, 34, 41, 44, 51,
 54, 56, 62, 64, 71-72, 74, 136, 149,
 174, 202, 206-207, 222, 229
 Motte Haber 138, 141, 146, 149
 Muhovič 118
 Mutrie 177, 187

N

Napper Owen 155, 159
 Neeland 123, 132
 New 15, 25-27, 31-32, 34, 72-73
 Newcombe 75
 Niemi 237-238, 241, 244
 Nolan 207
 Novak 4, 157, 159, 189, 248

O

Oblak 140, 145, 149
 O'Hagan 75
 O'Hare 122, 132

P

Padovan 10, 21
 Parke 44
 Pavlič 194, 206
 Pečjak 106, 108-109, 118, 187
 Pence 11, 14, 34, 41, 44, 51, 64, 71, 74,
 206
 Pešič 38, 44
 Piaget 2, 9, 11, 21, 41, 47-49, 51, 56,
 59, 62-64, 67, 104, 118, 157, 210
 Pišot 176, 180-181, 186-187
 Plestenjak 13-15, 239, 244
 Pluško 236, 244
 Plut Pregelj 149, 174
 Podobnik 2, 103, 248
 Pogelšek 185, 187
 Polak 2, 77, 84, 87-88, 91, 248
 Pollard 52, 75
 Porenta 129, 133
 Pound 211, 229
 Powell 177, 187
 Pramling Samuelsson 229

IMENSKO KAZALO

Q

Quatrocchi Montanaro 52, 75

R

Rabitti 105, 113, 115, 117-118, 149

Reber 80, 91

Richert 238, 244

Riches 82, 91

Rinaldi 4, 9, 12-13, 15, 18, 21, 24-27,
30, 35, 42, 44, 58, 74, 78, 88, 91, 95,
102, 118, 127, 133, 136-137, 140,
143, 145-146, 149, 152, 159, 166,
174, 187, 189-190, 1990202, 207,
211, 224, 229

Rodd 36, 72, 75

Rotar Pance 143, 149

Roth 154, 159

Rus 80, 92

Rusell 138, 149

S

Saari 241, 244

Sager 170, 174

Saleebey 13, 15, 223, 229

Saussure 174

Schiffirin 164, 174

Schneider Corey 80-81, 92

Schön 238-239, 244

Seitz 50, 52-53, 75

Sela 241, 245

Sentočnik 242, 245

Sheridan 229

Short 41, 44, 63

Sicherl Kafol 149

Siks 125, 133

Singer 40-41, 45

Sitar 123, 133

Skubic 1, 3, 5, 7, 161, 248

Smith 72, 75, 82, 92, 241, 245

Spaggiari 25, 30-31, 36

Starman 185, 187

Stenhouse 238, 245

Stenstroem 167, 170-171, 173-174

Stevenson 64, 76

Streshly 83, 92

Strmčnik 20, 36

Strnad 96, 98, 102

Stufflebeam 239, 245

Sutherland 50, 76

Svetina 23, 36

Š

Šebart 22-23, 36

Šilih 20, 36

Špoljar 15, 19, 23, 26, 36, 48-49, 76,
121, 133, 155, 158-159

Štefanc 17, 248

Štihec 182, 185, 187-188

Štirn 127, 133

T

Tancig 157, 159

Tandy 133

Tavčar 94, 96, 98-100, 102

Thomas 62, 76, 177

Thornton 41, 45, 76, 96, 102, 104, 107-
110, 112-113, 115, 118, 137, 143,
145, 150, 152, 159, 181, 184, 187

Tjosvold 83, 87, 92

Tomič 190-192, 195/196, 198, 202-203,
207

Trine Kjørholt 136, 149

Troen 241, 243

Trunk Širca 236, 243

Turnšek 1, 4, 7, 209, 229, 248

U

Ule 193, 207

V

Valenčič Zuljan 237-238, 241-242, 245

Vec 203-204, 207

Vecchi 94, 102, 118

Videmšek 176, 179-182, 185-188

Vigotski 50, 62-64, 76

Visinski 176, 179, 187

Vodopivec 192, 197, 206

Vogrinc 4, 235, 241-242, 245, 248

Vreg 207

Vrlič 96-98, 102, 104-105, 107, 118

W

Wallen 239, 243

Wambach 154, 159
Watts 245
Watzlawick 191, 207
Whaley 20, 34
Wharton 102, 118
Wiggins 80, 90
Wilenski 236, 245
Wilson 241, 245
Winston 131, 133
Woodhead 40-41, 45

Worell 159

Z

Zabukovec 167, 174
Zajec 4, 175, 179, 185, 187, 248
Zigler 64, 76
Zupančič 55, 64, 75-76

Ž

Žnidaršič 183, 188

STVARNO KAZALO

A

aktivno poslušanje 42, 81, 189, 198
aktualni razvoj 63
arhiviranje izdelkov 3, 10, 43, 129

C

celosten razvoj 152, 181, 184
communicare 191

Č

čutila 3, 9, 12, 50, 52, 53, 69, 103, 104,
109, 120, 122, 132, 136-138, 148,
151, 155, 156, 158, 169, 181, 182,
191, 192, 199, 224, 241

D

demokracija 8, 13, 27, 28, 29, 54, 221,
222
dokumentacija 10, 86, 88, 129, 202, 213
dokumentiranje 3, 10, 11, 19, 21, 43, 77,
78, 87, 88, 119, 129, 131, 211-213,
217-219, 226, 228
družba 1, 11-13, 18, 22, 23, 25, 27, 28,
37, 43, 52, 55, 62, 63, 69, 71, 72, 95,
101, 131, 162, 164, 165, 166, 181,
183, 216, 220, 221, 223, 236-238,

E

egocentrizem 47, 56
enosmerna komunikacija 191
etika 13, 62, 222, 223
etika participacije 13, 222, 223

F

forum 1, 17, 24

G

gib 10, 100, 151-154, 156
gibalna dejavnost 4, 157, 158, 176, 178-
180, 182, 184-186
gledališče 3, 119, 123-125, 128, 130,
131, 205

govor 4, 9, 10, 25, 51, 108, 122, 138,
139, 156, 161-163, 190, 193-195,
198

govorjenje 4, 161, 162, 164, 166, 167,
169, 173

I

identiteta 2, 3, 9, 19, 24, 37, 41, 42, 119,
121, 125, 136

informacija 11, 13, 30, 49, 50, 56, 80-
82, 85-88, 99, 105-108, 111, 114,
116, 124, 129, 131, 138, 153, 155,
166, 169, 171-173, 176, 182, 190-
192, 194, 195, 197, 198, 202, 203,
205, 211, 214, 215, 217-220, 228,
239

inkulturalizacija 3, 135, 145

interakcija 2, 4, 10, 12, 13, 23, 24, 42,
49, 56, 62, 73, 77, 80, 86, 101, 126,
132, 154, 164, 167, 170, 171, 176,
178, 186, 189, 190, 191, 193, 194,
201, 205, 212, 222

interdisciplinarnost 54, 220

interpretacija 2, 19, 21, 22, 24, 25, 33,
43, 61, 64, 93, 94, 96-98, 101, 103,
107-112, 114, 166, 169, 200, 202,
222, 223

J

jezik 2, 3, 4, 9, 11, 14, 37, 42, 43, 49,
52-56, 62, 69, 95, 101, 103, 112,
119, 120, 121, 128, 131, 137, 141,
147, 151-153, 156, 161-163, 165-
169, 177, 183, 191, 193-195, 199-
201, 211, 222

jezikovna inteligenca 3, 128, 161, 162,
163-166

K

k otroku usmerjen program (kurikulum)
7, 8, 11, 14, 20-22, 26, 29, 30, 33,
38, 47, 49, 56, 64, 70-73, 79, 95,

STVARNO KAZALO

- 116, 119, 121-123, 131, 132, 152,
154, 161, 162, 165, 168, 177, 178,
179, 181, 184, 186, 205, 220
- kinestetično učenje 158
- kognitivni konflikt 42, 57, 215
- kompetenten otrok 221
- komunikacija 4, 10, 11, 21, 26, 28, 29,
33, 42, 43, 62, 73, 79-82, 85, 86, 88,
89, 99, 101, 121-123, 130, 132, 138,
139, 145, 147, 149, 151, 153, 154,
158, 161, 162, 164, 165, 167-169,
187, 189, 190-195, 197, 202-205,
221, 228, 237
- komunikacija v vrtcu 204
- komunikacijska kompetenca 4, 161,
162, 164, 205
- sporazumevalna zmožnost 164
- konflikt 2, 24, 27, 42, 57, 77, 80, 82, 87-
89, 121, 154, 215
- konstruktivizem (konstruktivist) 59, 64,
71, 72
- kontekst 12, 23, 28, 30, 42, 43, 54, 62,
71, 73, 79, 94, 114, 136, 164, 165,
167, 173, 178, 191, 200, 201, 224,
237
- korak za korakom 72, 123
- kreativna dramska vzgoja 125
- kreativnost 3, 119, 120, 121, 127, 202,
224
- domišljija 23
- kritično poslušanje 198
- kultura 1, 8, 9, 12, 13, 17-19, 22-24, 27-
29, 32, 38-41, 43, 55, 62, 63, 67, 72,
73, 80, 81, 94-96, 99, 100, 129, 136,
152, 156, 165, 192, 199, 201, 216,
224, 236, 238
- kulturno okolje 2, 9, 42, 51, 69, 93-95,
101, 180, 181
- kurikulum za vrtce 33, 49, 122, 123,
153, 178,
- L**
- likovna umetnina 2, 93-95, 97, 99, 101
- lokalna skupnost 1, 12, 17, 20, 25, 26,
30, 31, 95, 136, 163, 181, 199, 204,
222, 224, 239, 243
- lokalni svet za zgodnje otroštvo 31
- lokalno okolje 13, 26
- lutke 10, 70, 95, 121-123, 126, 127,
128, 130, 131, 156
- M**
- medosebna komunikacija 192, 193, 198,
154, 189
- medpodročno povezovanje 54, 56
- mentalno razvitejši partner 64
- metakognicija 67, 69
- mnogotere inteligence 3, 127, 151, 152,
156, 157, 163
- mnogotere inteligentnosti 69
- množična komunikacija 193
- montessori vrtci 71
- motnje v komunikaciji 203
- muzejska pedagogika 93, 100
- N**
- načela koncepta 1, 4, 7, 137, 175, 176,
186
- naravoslovje 2, 21, 47, 61, 65, 66, 156
- nastajajoči kurikulum 56
- nebesedna komunikacija 88, 121, 154,
165
- normalizacija razvoja 39
- O**
- oblike komunikacije 154, 191, 193, 194
- območje bližnjega razvoja 63, 64
- odnosni govor 194, 195
- okolje 2, 3, 8, 9, 11, 12, 13, 18, 19, 21,
22-25, 26, 32, 38, 42, 49-52, 57, 62,
73, 93-96, 99, 101, 106, 111, 112,
115, 121, 135, 137, 143, 145, 148,
153, 168, 176, 180, 181, 182, 184,
194, 199, 201, 212, 216, 218, 224,
236
- opazovanje 4, 10, 43, 58-60, 64, 70, 78,
88, 99, 104, 110, 111, 114, 124, 131,
167, 183, 189, 202, 218, 232, 238
- otrokove potrebe 20, 186
- otročstvo 1, 18, 31, 37, 38-41, 43, 48, 50,
71, 72, 178, 221,

P

participacija 1, 12, 13, 18, 24-30, 32, 221-225, 228
 pedagogika poslušanja 12, 161, 173, 199, 201, 221, 224
 pedagoški govor 194
 pedagoški koncept Reggio Emilia 9, 10, 152, 153, 186
 pedagoški pristop 2, 17, 18, 21-25, 32, 42, 94, 95, 103, 104, 106-109, 112, 113, 116, 117
 ples 3, 70, 95, 100, 101, 126, 128, 130, 151-158, 179, 180
 pluralnost vednosti 8
 pogajanja 20, 21, 22, 27, 33, 42, 51
 pojmovanje otroka 222
 poučevanje 2, 4, 10, 12, 20, 41, 47, 48, 53, 54, 56, 63, 67, 73, 84, 85, 120, 129, 166, 167, 199, 201, 209, 224, 238, 241
 pravice otrok 9, 12, 13, 42, 223
 pravila 23, 27-29, 60, 82, 89, 96, 115, 164, 170, 180, 183, 212
 predšolska vzgoja 63,
 predšolski otrok 50, 63, 178
 projektno delo 4, 10, 26, 47, 96, 209, 210, 228
 prostori v vrtcu 11, 24, 30, 58, 96, 110, 111, 113, 140

R

racionalnost 22, 33, 61, 86, 98, 239
 ravnatelj 89, 197
 različne oblike izražanja 112, 120, 154
 različnost otrok 9
 razvoj mišljenja 197
 razvojna psihologija 41, 71
 reaktivno učenje 50
 realizem 61, 125

S

sedmero inteligenc 127, 129, 156
 simbolna igra 3, 64, 119, 124, 125, 131, 211, 226
 skupinska komunikacija 193

socialni konstruktivizem (konstruktivist) 42, 59, 71
 socialni kontekst 23, 42, 62, 178
 spodbujanje ustvarjalnosti 126
 domišljija 23, 26, 79, 116, 120, 122, 126, 186, 227
 spontano učenje 50
 sprejemnik sporočila 169
 starši 10-13, 19, 20, 29-32, 56, 74, 88, 116, 117, 130, 136, 178, 185, 186, 189, 201, 204, 205, 212, 213, 215, 217, 224, 228
 sto jezikov 2, 3, 37, 43, 103, 119, 120, 167, 168, 200
 subjektivne teorije vzgojiteljev 38

U

učenje 2-4, 10, 12, 19, 20, 30, 41, 42, 47-57, 62-64, 67, 68, 71-73, 84, 85, 90, 102, 112, 115, 121, 123, 125-127, 129, 131, 136, 138, 140, 143, 147, 148, 151-153, 155, 158, 166, 167, 176, 177, 180, 184, 185, 189, 194, 195, 199, 201, 202, 209, 210, 212-215, 217-220, 222, 224, 237, 241
 umetnost 2, 9, 11, 51, 55, 57, 93-99, 101, 102, 119, 120, 122, 130, 131, 137, 152-154, 156, 158, 164
 umetnostna vzgoja 95, 99, 120
 uprizoritvev 95
 ustvarjalni gib 153
 ustvarjalnost 2, 8, 26, 77, 79, 84, 100, 103, 112, 113, 120, 123, 124, 126, 127, 130, 131, 151-153, 157, 158, 176, 183, 184, 186, 201, 219, 225

V

verbalna komunikacija 194
 video snemanje 3, 10, 119, 120, 130, 217-219, 226, 228
 vpetost vrta v kulturno okolje 2, 93, 101, 181
 vprašanja otrok 64, 65
 vzgojni koncept 184, 199

STVARNO KAZALO

Z

zgodovina otroštva 38

zložno poslušanje 198

znanost 8, 9, 39, 40, 43, 51, 61-63, 71-
73, 121, 153, 163, 194

znotrajosebna komunikacija 193



Iz recenzij ...

Avtorski prispevki so znanstveni in prav vsi predstavljajo pomembno vez med pedagoško teorijo in prakso, sočasno pa omogočajo pomemben doprinos k razvoju predšolske vzgoje.

Prispevki so zapisani slogovno čisto in kljub temu, da uporabljajo bogato strokovno terminologijo utegnejo biti zanimivi in berljivi tudi za ne strokovno javnost.

Korektna je uporaba znanstvenega aparata in najnovejše bibliografije iz različnih strokovnih in znanstvenih področij.

Pričujoča znanstvena monografija predstavlja izjemen, nov in svež prispevek k razvoju slovenske predšolske vzgoje, ki ga bo lahko koristno uporabljala študentska populacija, ne le tista, ki se vključuje v programe predšolske vzgoje, ampak tudi vsi tisti študenti, ki se izobražujejo za učiteljski poklic, uporabljali jo bodo lahko vsi tisti, ki si za dobro otroka in njegov ugoden razvoj prizadevajo profesionalno in neprofesionalno narediti še kaj.

Prof. dr. Majda Pšunder

Pomembno je predstavljena vloga vzgojitelja, kako naj »ne hodi pred otroki ali za njimi«, temveč se mora biti pripravljen ob njih in od njih učiti, kar pravzaprav opozarja na pomembno vlogo in mesto vseživljenjskega učenja.

Prav tako so zanimivo predstavljene različne didaktične strategije, med njimi naj izpostavim projektni pouk, ki poteka tudi v vrtcih, ki izhajajo iz koncepta Reggio Emilia. Tako predstavljen koncept je v skladu z evropskimi ogradji kvalifikacij, ki med drugim izpostavljajo premik od predmetnega pristopa k projektному delu.

Znanstveni prispevki pomenijo pomemben doprinos k razvoju predšolske vzgoje in izobraževanja vzgojiteljic in vzgojiteljev predšolskih otrok in predstavljajo pomemben most med teorijo in prakso ter prispevajo k prenosu pomembnih in uspešnih praks iz tujine v naš prostor. Monografija predstavlja pomemben prispevek k razvoju predšolske vzgoje v slovenskem prostoru.

Izr. prof. dr. Milena Ivanuš Grmek



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

ISBN 978-961-253-036-5



9 789612 530365