

Zbirka
**UGOTAVLJANJE IN
ZAGOTAVLJANJE KAKOVOSTI
V VZGOJI IN IZOBRAŽEVANJU**

Serijski št. 1
Serijski št. 1
**Mednarodne
raziskave in študije**

Slovenija v mednarodnem merilu

PREHOD IZ VRTCA V ŠOLO

**OECD-JEV PREGLED POLITIK IN PRAKS
IZOBRAŽEVALNIH SISTEMOV NA PODROČJU
PREHODA OTROK IZ VRTCA V ŠOLO**



REPUBLIKA SLOVENIJA
**MINISTRSTVO ZA IZOBRAŽEVANJE,
ZNANOST IN ŠPORT**



Zavod
Republike
Slovenije
za šolstvo

Zbirka

**UGOTAVLJANJE IN
ZAGOTAVLJANJE KAKOVOSTI
V VZGOJI IN IZOBRAŽEVANJU**

Nacionalni okvir za ugotavljanje in zagotavljanje kakovosti na področju vzgoje in izobraževanja (MIZŠ 2017) usmerja razvoj in dograjevanje procesov spremljanja in vrednotenja področja vzgoje in izobraževanja v Sloveniji v celovit in enoten sistem, ki bi bolje povezal številne in raznovrstne podatke s področja vzgoje in izobraževanja v Sloveniji in hkrati spodbudil njihovo večjo uporabo pri načrtovanju razvojnih politik in ukrepov, tako na ravni sistema kot vzgojno-izobraževalnih organizacij. Vzpostavitev ministrske zbirke Ugotavljanje in zagotavljanje kakovosti v vzgoji in izobraževanju je del tega širšega in dolgoročnejšega razvojnega procesa z osnovnim namenom, da se z objavami podatkov v bolj strnjeni in širšemu krogu bralcev, uporabnikov podatkov, čim dostopnejši obliki pomaga utirati pot »na podatkih temelječi politiki« in »na podatkih temelječi strokovni praksi«. Poleg strnjenih objav ključnih podatkov nacionalnih in mednarodnih analiz, študij in raziskav ugotavljanja kakovosti vzgojno-izobraževalnega sistema v Sloveniji se v okviru te zbirke načrtujejo tudi objave ključnih razvojnih sistemskih dokumentov (npr. nacionalnih strategij, smernic ipd.) ter primerov dobrih praks zagotavljanja kakovosti v vzgoji in izobraževanju. Gradiva v ministrski zbirki se objavlja v petih serijah: Mednarodne raziskave in študije, Nacionalne evalvacijske študije in raziskave, Nacionalna evalvacijska poročila, Ukrepi izobraževalne politike ter Primeri dobrih praks. Objave v zbirki Ugotavljanje in zagotavljanje kakovosti so javno dostopne na spletni strani ZRSŠ (digitalna bralnica): www.zrss.si/strokovne-resitve/digitalna-bralnica.

Serijski

**Mednarodne
raziskave in študije**

Slovenija na področju vzgoje in izobraževanja redno sodeluje v številnih mednarodnih raziskavah in študijah, ki omogočajo primerjanje kakovosti vzgoje in izobraževanja med različnimi državami oziroma izobraževalnimi sistemi po svetu. V večjem delu gre za ciklične raziskave (na tri, štiri ali več let), ki zato omogočajo primerjavo tudi v času (trendi). Z objavami v tej seriji se v celovito evalvacijo slovenskega vzgojno-izobraževalnega sistema vključuje vidik mednarodne primerljivosti podatkov za Slovenijo – s strnjenim preglednim povzemanjem prvih rezultatov mednarodnih raziskav in študij (izvlečki nacionalnih poročil), povzemanjem bolj poglobljenih analiz rezultatov posameznih delov ali vidikov raziskave (tematski izvlečki), s strnjenim povzemanjem rezultatov nadaljnega bolj poglobljenega raziskovanja in analiz podatkov mednarodne raziskave oziroma več raziskav (izvlečki sekundarnih analiz) ipd.

**Zbirka
UGOTAVLJANJE
IN ZAGOTAVLJANJE
KAKOVOSTI V VZGOJI
IN IZOBRAŽEVANJU**



**Mednarodne
raziskave in študije**

**Nacionalne evalvacijske
študije in raziskave**

**Nacionalna
evalvacijska poročila**

**Ukrepi izobraževalne
politike**

**Primeri
dobrih praks**



REPUBLIKA SLOVENIJA
**MINISTRSTVO ZA IZOBRAŽEVANJE,
ZNANOST IN ŠPORT**

Slovenija v mednarodnem merilu

PREHOD IZ VRTCA V ŠOLO

**OECD-JEV PREGLED POLITIK IN PRAKS
IZOBRAŽEVALNIH SISTEMOV NA PODROČJU
PREHODA OTROK IZ VRTCA V ŠOLO**

Ljubljana 2022



**Zbirka UGOTAVLJANJE IN ZAGOTAVLJANJE KAKOVOSTI
V VZGOJI IN IZOBRAŽEVANJU**

Serija: Mednarodne raziskave in študije

ISSN 2784-5397

**Slovenija v mednarodnem merilu
PREHOD IZ VRTCA V ŠOLO: OECD-jev pregled politik in praks
izobraževalnih sistemov na področju prehoda otrok iz vrtca
v šolo**

<i>Pripravila</i>	mag. Ana Mlekuž
<i>Uredila</i>	Nada Požar Matijašič
<i>Jezikovni pregled</i>	Davorin Dukič
<i>Oblikovanje</i>	Žiga Valetič
<i>Grafična priprava</i>	Design Demšar, d. o. o.
<i>Izdala in založila</i>	Ministrstvo Republike Slovenije za izobraževanje, znanost in šport (MIZŠ), Zavod Republike Slovenije za šolstvo (ZRSŠ)
<i>Za izdajatelja</i>	dr. Simona Kustec, dr. Vinko Logaj
<i>Odgovorna urednica zbirke</i>	Maja Mihelič Debeljak
<i>Glavni urednici serije</i>	Ksenija Bregar Golobič, dr. Mojca Štraus
<i>Urednica ZRSŠ</i>	Zvonka Kos

Spletna izdaja
Ljubljana, 2022

Publikacija ni plačljiva.

Publikacija je dosegljiva na:

www.zrss.si/pdf/prehod_iz_vrtca_v_solo.pdf

Kataložni zapis o publikaciji (CIP) pripravili v Narodni in univerzitetni
knjižnici v Ljubljani

[COBISS.SI-ID 94034947](https://nbn-resolving.org/urn:nbn:si:zvs-001-000000000947)

ISBN 978-961-03-0635-1 (ZRSŠ, PDF)

Raziskave vedno znova potrjujejo, kako zelo pomembna so prva leta življenja vsakega posameznika, saj se v tem času vzpostavijo temelji za otrokov nadaljnji razvoj in učenje. Tako se je tudi v zadnjih desetletjih zanimanje politik za kakovostno predšolsko vzgojo v številnih državah evropskega in drugih kontinentov izredno povečalo.

Na otrokovi razvojni vzgojno-izobraževalni poti je več mejnikov in z njimi povezanih prehodov. Prvi večji je prehod iz družine v vrtec. Naslednji, morda zahtevnejši, je prehod iz vrtca v šolo. Spremembe na prehodu v šolo so za otroka lahko večje ali manjše, bolj ali manj prijetne in bolj ali manj spodbudne. Zadnja spoznanja raziskovalcev pa tudi trendi podatkov o odlogu vstopa v šolo nam narekujejo več občutljivega spremljanja, preizpraševanja in skrbnega načrtovanja prehoda otrok iz vrtca v šolo.

V okvir kakovostnega izobraževanja zato sodi tudi kakovosten in ustrezno usklajen prehod iz predšolske vzgoje v primarno izobraževanje. Vstop v šolo je za vsakega otroka, še posebej za tistega iz manj spodbudnega socialnega in ekonomskega okolja, velika kulturna prelomnica. Dobro načrtovan in na otroka osredinjen proces prehoda, ki otroku nudi ustrezno varnost in podporo, je ključnega pomena. Poudarek raziskovalcev je vedno znova tudi ta, da morajo biti politike prehoda v večji meri usmerjene v pripravo šol na otroke iz vrtcev kot pa v pripravo otrok na šolo.

Kakovostna predšolska vzgoja je področje, ki ga OECD spremlja že od leta 2001. Glavne ugotovitve mednarodno primerjalnih pregledov predstavlja v svojih rednih publikacijah *Starting Strong (I do VI)*, ki osvetljujejo različne vidike kakovosti, od organizacije in upravljanja, osebja, pedagoških smernic, kurikulumov, spremljanja in evalvacije ter nenazadnje do zagotavljanja dostopnosti in pravičnosti predšolske vzgoje in izobraževanja. Slovenija že vrsto let sodeluje v OECD-mreži za predšolsko vzgojo (OECD ECEC Network) in se vključuje v večji del mednarodnega zbiranja podatkov v okviru te mreže.

Leta 2016 smo se vključili v tematsko študijo OECD ECEC, ki se je osredotočila na prakse, procese in politike prehoda otrok iz vrtca v šolo. Rezultati mednarodnega pregleda so zbrani v publikaciji *Starting Strong V: Transitions from Early Childhood Education and Care* (OECD 2017) (v nadaljevanju mednarodno poročilo). Na spletnih straneh OECD so javno dostopni tako mednarodno poročilo kot nacionalna poročila, med njimi tudi poročilo za Slovenijo: *Transitions from Early Childhood Education and Care to Primary Education: Country Background Report Slovenia* (Vidmar, Rutar Leban in Rutar 2017) (v nadaljevanju nacionalno poročilo).

Namen publikacije, ki je pred vami, je osvetliti proces prehoda skozi različne vidike v mednarodni primerjavi, s posebnim poudarkom na Sloveniji. Publikacija pregledno povzema ključne izsledke mednarodnega poročila, ki jih dopolni z ugotovitvami, s podatki in pojasnili iz bolj poglobljenega nacionalnega poročila, mestoma pa so podatki tudi osveženi in dodani novi podatki.

Publikacija ponuja pregled organizacije in različnih modelov prehoda otrok iz vrtca v šolo, vloge vodstev in strokovnih delavcev, ki so vključeni v proces prehoda, usklajenosti programov, učnih načrtov in kurikulumov na obeh stopnjah izobraževalnega sistema kot tudi sodelovanja s starši in z drugimi deležniki, ki so bolj ali manj vključeni v procese prehoda. Obravnavani vidiki so predstavljeni v štirih poglavjih: (I) o organizaciji in upravljanju procesov prehoda, (II) o zagotavljanju profesionalne kontinuitete med vrtcem in šolo, (III) pedagoške in (IV) razvojne kontinuitete. Vsako poglavje se zaključuje z izzivi in možnimi strategijami za izboljšanje stanja na področju organizacije ter upravljanja procesov prehoda in na področju zagotavljanja profesionalne, pedagoške in razvojne kontinuitete med vrtcem in šolo. Tako sestavljena publikacija je namenjena širšemu krogu bralcev: načrtovalcem in odločevalcem na področju izobraževalnih politik, ravnateljem vrtcev in šol, vzgojiteljem in učiteljem, svetovalnim delavcem, staršem ter drugi zainteresirani strokovni in splošni javnosti.

V Sloveniji smo prehodu iz vrtca v šolo posvetili izredno veliko pozornosti ob pripravi velike reforme šolstva v 90. letih prejšnjega stoletja. Ena od večjih predlaganih sprememb je bila znižanje starosti otrok za vstop v šolo na dopoljenih šest let v koledarskem letu. S ciljem mehkejšega prehoda otrok v šolo in ustrežnejšega prilagajanja šol potrebam mlajših otrok sta v novem (mlajšem) prvem razredu vzgojno-izobraževalno delo postopno začeli izvajati dve strokovni delavki: poleg učiteljice tudi vzgojiteljica. Vpeljane so bile še številne druge spremembe, povezane s politikami procesa prehoda iz vrtca v šolo z zakonodajnega, organizacijskega, prostorskega kot tudi vsebinskega vidika, ustrezno so bila dopolnjena, prenovljena tudi usposabljanja strokovnih delavcev tako na stopnji predšolske vzgoje kot tudi osnovnošolskega izobraževanja.

Od takrat se proces nadaljuje, sprejete so bile dopolnitve Zakona o vrtcih ter različne druge zakonodajne spremembe in novosti (npr. Zakon o celostni zgodnji obravnavi predšolskih otrok s posebnimi potrebami, Pravilnik o dopolnitvah Pravilnika o normativih za opravljanje dejavnosti predšolske vzgoje idr.), nove smernice (npr. Smernice za vključevanje otrok priseljencev v vrtce in šole idr.), strategije (npr. Nacionalna strategija za razvoj bralne pismenosti za obdobje 2019–2030 idr.), resolucije in programi (npr. Resolucija o družinski politiki 2018–2028, Program za otroke 2020–2025 idr.), veliko je bilo narejenega na področju kakovosti in (samo)evalvacije z namenom izboljšati celoten vzgojno-izobraževalni proces. Nobena od teh sprememb se ni neposredno dotikala prehoda, vsekakor pa so imele posreden vpliv tudi nanj.

MIZŠ ves čas spremlja trende podatkov o odlogu vstopa otrok v šolo in nekatere druge kazalnike, ki jih izpostavlja nacionalno poročilo in o katerih boste več izvedeli tudi v tej publikaciji. Avtorice nacionalnega poročila, raziskovalke Pedagoškega inštituta, ocenjujejo, da so bili predlogi in uvedbe reformnih spre-

memb sicer dobro zamišljeni, vendar pa je tekom let prišlo do sprememb iz različnih razlogov.

Prav zato se v zadnjih letih namenja posebna pozornost raznim oblikam opolnomočenja vodstev in strokovnih delavcev vrtcev in osnovnih šol. Leta 2016 in 2017 smo na tradicionalnih portoroških posvetih z rezultati mednarodnega in nacionalnega poročila ter analizami podatkov seznanili ravnatelje in ravnateljice vrtcev ter osnovnih šol. Na Zavodu Republike Slovenije za šolstvo so pripravili Priporočila za uspešen prehod otrok iz vrtca v šolo (2018). Prav tako smo prehod iz vrtca v šolo izpostavili kot prioriteto v okviru Kataloga programov nadaljnega izobraževanja in usposabljanja strokovnih delavcev v vzgoji in izobraževanju (KATIS) v šolskih letih 2019/20 in 2021/22. Tudi na Pedagoškem inštitutu so v okviru Centra za kakovost v vzgoji in izobraževanju Korak za korakom na to temo pripravili izobraževanja za predstavnike vrtcev in osnovnih šol v letih 2018 in 2019. Na Pedagoškem inštitutu se poleg tega zaključuje raziskava na temo prehoda med vrtcem in OŠ, ki bo obširneje preučila obstoječe pristope in metode v vrtcih ter šolah in podala priporočila za zagotavljanje vseh treh kontinuitet, s poudarkom na pedagoški kontinuiteti.

Pomembna sistemska novost, neposredno povezana s problematiko prehoda in dostopnosti kakovostne predšolske vzgoje, je uvedba brezplačnih krajših programov eno leto pred vstopom v šolo, namenjenih petletnikom, ki ne obiskujejo vrtca. Iz različnih razlogov se ti programi žal še niso dobro prijeli. MIZŠ je v zadnjem času zelo aktivno pristopilo k tej problematiki in pripravilo vrsto posvetovanj z vrtci, s šolami in z občinami, da bi jih spodbudili k prijavi na razpis. V okviru prizadevanj za izboljšanje dostopnosti vrtcev in dviga vključenosti otrok v predšolsko vzgojo velja omeniti, da je bila sprejeta novela Zakona o vrtcih, ki predvideva ponovno uvedbo brezplačnega vrtca za drugega otroka iz družine, ki je v vrtcu hkrati s starejšim bratom ali sestro. Starši so oproščeni plačila tudi za tretjega in vsakega naslednjega otroka, ne glede na to, ali je hkrati z njim v vrtec vpisan njegov sorojenec. Nadalje naj omenimo, da je z letošnjim letom v vrtcu uzakonjena sistemizacija romskega pomočnika, kar bo zagotovo pozitivno vplivalo na kakovost in uspešnost procesov prehoda romskih otrok v šolo.

Za izboljšanje procesov in politik prehoda v šolo je zelo pomembno sodelovanje vrtca in šole z domačim okoljem, med vzgojno-izobraževalnimi institucijami samimi ter z ustreznimi zunanjimi službami (npr. zdravstveno, socialno idr.). Na področju sodelovanja z zdravstvenimi službami se vzpostavlja tesnejše sodelovanje pri zgodnji obravnavi predšolskih otrok s posebnimi potrebami.

Tudi na ravni EU se slovenski vrtci in šole vključujejo v različne projekte, ki preučujejo različne vidike prehoda (npr. »InTrans – Ensuring Warm and Inclusive Transitions«, »TIM – Transition Is Our Mission«). Skozi tovrstna mednarodna sodelovanja se izvajajo različna usposabljanja, strokovni delavci izmenjujejo stališča in izkušnje s področja prehoda, kar vpliva na njihovo strokovno rast in delo v oddelku oziroma razredu.

Za konec je potrebno posebej izpostaviti dva večja razvojna procesa, ki sta v teku: priprava posodobitve/prenove *Kurikula za vrtce* in priprava izhodišč za

pre novo učnih načrtov po celi vertikali, torej tudi osnovne šole. Eno pomembnejših načel Kurikula za vrtce, načelo ohranjanja vertikalne povezanosti, izpostavlja pomen prehoda iz vrtca v šolo ter povezovanja in sodelovanja med obema podsistemoma. Prepričani smo, da izsledki OECD-jeve mednarodne tematske študije oziroma pričujoče publikacije na temo stanja in izboljšanja profesionalne, pedagoške in razvojne kontinuitete med vrtcem in osnovno šolo obema podsistemoma za aktualni razvojni proces lahko nudijo dodatno strokovno podporo, spodbudo in usmeritev.

Poleg tega upamo, da bo publikacija pripomogla k splošni osvetlitvi pomena področja prehoda iz vrtca v šolo ter spodbudila tudi širše k sistematičnejšemu povezovanju različnih stopenj vzgojno-izobraževalnega sistema nasploh, tudi, ko gre za vprašanje prehodov med njimi.

Zahvaljujem se raziskovalki mag. Ani Mlekuž s Pedagoškega inštituta in urednici Nadi Požar Matijašič, MIZŠ, Uradu za razvoj in kakovost izobraževanja za skrbno pripravo te publikacije, s katero osvetljujemo slovenske podatke v primerjavi z drugimi državami OECD.

Zahvaljujem se tudi vsem, ki so sodelovali pri pripravi in izidu te publikacije.

Kazalo

Povzetek	12
Uvod	13
Namen	14
Metodologija	14
ORGANIZACIJA IN UPRAVLJANJE PREHODA IZ PREDŠOLSKE VZGOJE V PRIMARNO IZOBRAŽEVANJE	17
1.1 Cilji politik upravljanja prehoda	21
1.2 Prevladujoči trendi pri organizaciji in upravljanju prehodov	23
1.3 Organizacija in upravljanje prehodov	25
1.3.1 Vključenost v vzgojo in varstvo predšolskih otrok ter primarno izobraževanje	25
1.3.2 Modeli organiziranja prehoda	26
1.4 Razdelitev odgovornosti upravljanja in vodenja pri prehodu	31
1.5 Javni izdatki za predšolsko vzgojo in primarno izobraževanje	32
1.6 Spremljanje procesa prehoda	36
1.7 Skupni izzivi na področju organizacije in upravljanja procesa prehoda ter strategije za njihovo razreševanje	37
ZAGOTAVLJANJE PROFESIONALNE KONTINUITETE	44
2.1 Načini zagotavljanja profesionalne kontinuitete	45
2.1.1 Strokovni delavci, vključeni v proces prehoda	45
2.1.2 Strokovno usposabljanje za proces prehoda	45
2.1.3 Vodenje kot podpora procesu prehoda	49

2.1.4 Strokovna in strukturna podpora v procesu prehoda	50
2.1.5 Delovni pogoji kot podpora prehodu	53
2.1.6 Medinstitucionalno sodelovanje kot podpora prehodu	56
2.2 Skupni izzivi na področju zagotavljanja profesionalne kontinuitete ter strategije za njihovo razreševanje	57

ZAGOTAVLJANJE PEDAGOŠKE KONTINUITETE 63

3.1 Izobraževalni sistemi in zagotavljanje pedagoške kontinuitete	65
3.1.1 Kurikularni okvirji kot podpora pedagoški kontinuiteti	65
3.1.2 Sistemske in organizacijske razlike na področju pedagoške kontinuitete	75
3.2 Skupni izzivi na področju zagotavljanja pedagoške kontinuitete ter strategije za njihovo razreševanje	77

ZAGOTAVLJANJE RAZVOJNE KONTINUITETE 82

4.1 Izobraževalni sistemi in zagotavljanje razvojne kontinuitete	82
4.1.1 Aktivnosti za otroke med procesom prehoda	82
4.1.2 Sodelovanje s starši pri procesu prehoda	86
4.1.3 Otroci s posebnimi potrebami in proces prehoda	89
4.1.4 Sodelovanje med strokovnimi delavci na obeh ravneh izobraževanja med procesom prehoda	90
4.1.5 Sodelovanje med ostalimi na otroke usmerjenimi institucijami oziroma službami	94
4.1.6 Sodelovanje različnih institucij na isti vzgojno-izobraževalni ravni med horizontalnimi prehodi	97
4.2 Skupni izzivi na področju zagotavljanja razvojne kontinuitete ter strategije za njihovo razreševanje	97

Zaključek 105

Viri in literatura 106

Slovar pojmov 112

Priloge	115
Seznam preglednic	115
Seznam grafov	115
Seznam okvirjev	116

ECEC Early Childhood Education and Care (vzgoja in varstvo predšolskih otrok)

MIZŠ Ministrstvo za izobraževanje, znanost in šport

OECD Organisation for Economic Co-operation and Development (Organizacija za gospodarsko sodelovanje in razvoj)

ZRSŠ Zavod Republike Slovenije za šolstvo

Seznam kratic

Publikacija, ki je pred vami, povzema ključne ugotovitve OECD-jeve mednarodne študije *Starting Strong V: Transitions from Early Childhood Education and Care to Primary Education* (OECD 2017), ki jih dopolni z izsledki in s podatki nacionalnega poročila za Slovenijo, *Transitions from Early Childhood Education and Care to Primary Education: Country Background Report Slovenia* (Vidmar, Rutar Leban in Rutar 2017), mestoma pa so podatki tudi osveženi in dodani novi podatki.

Publikacija zajema podatke za 27 OECD-držav in tri države partnerice na štirih področjih procesa prehoda, in sicer organizaciji in upravljanju, zagotavljanju profesionalne kontinuitete, zagotavljanju pedagoške kontinuitete ter zagotavljanju razvojne kontinuitete.

V študiji OECD ugotavlja, da organizacija in upravljanje procesa prehoda v vključenih izobraževalnih sistemih pridobiva na pomembnosti ter da se zagotavljanje profesionalne kontinuitete med sistemi izboljšuje, a še vedno ostajajo določene razlike. Hkrati zbrani podatki razkrivajo, da so pedagoške prakse vedno bolj usklajene med obema izobraževalnima ravnema ter da izobraževalni sistemi vedno bolj poudarjajo in zagotavljajo razvojno kontinuiteto.

V Sloveniji podatki kažejo na **tri večje izzive procesa prehoda**, ki se povezujejo z neskladji na vseh treh področjih (Vidmar, Rutar Leban in Rutar 2017):

- pri profesionalni kontinuiteti je glavno neskladje v **razlikovanju strokovne identitete in razumevanja strokovnega poslanstva vzgojiteljev in osnovnošolskih učiteljev**,
- pri pedagoški kontinuiteti je glavno neskladje to, da **je vrtec osredotočen na proces, medtem ko je osnovna šola bolj osredotočena na dosežke, izide, rezultate in standarde znanja**,
- pri razvojni kontinuiteti je glavni izziv **usklajen prenos informacij o otroku med vrtcem in šolo v sodelovanju s starši**.

Lahko zaključimo, da proces prehoda v Sloveniji potrebuje več sistematične pozornosti, kar vključuje tudi nadaljnje raziskovanje, evalvacijo in zbiranje podatkov.

Ključne besede:

prehod, profesionalna kontinuiteta, pedagoška kontinuiteta, razvojna kontinuiteta, OECD, Slovenija

Kakovosten prehod iz predšolske vzgoje v primarno izobraževanje je del kakovostnega izobraževalnega sistema. Je dobro načrtovan proces, ki je usmerjen v otroke in ga vodijo usposobljeni strokovni delavci,¹ ki med seboj sodelujejo. Zagotavljati mora kontinuiteto, saj obstaja tveganje, da se lahko pozitivni učinki predšolske vzgoje zaradi slabo načrtovanega procesa prehoda v šoli zmanjšajo ali celo izginejo (Magnuson idr. 2007; Barnett in Hustedt 2005; Woodhead 1988; vsi v OECD 2017). Kakovost tega procesa je odvisna tako od organizacije na ravni vrtca kot na ravni šole. Proces prehoda je skupna odgovornost obeh ravni izobraževalnega sistema.

Elementi kakovostnega prehoda so (OECD 2017):

- skupni pogled vrtcev in šol na proces prehoda,
- usklajenost in uravnoteženost tega, česa se lahko učijo otroci v vrtcih, in tega, kako to učenje poteka v šolah (npr. usklajenost in uravnoteženost kurikulumu in pedagoških praks),
- skupno razumevanje individualnih razlik med otroki in tega, da se vsak otrok uči na svoj način,
- sodelovanje med strokovnimi delavci vrtcev in šol pri ustreznem posredovanju informacij o otrokovem razvoju,
- usklajenost razumevanja pedagoških pristopov strokovnih delavcev vrtcev in šol v okviru strokovnih usposabljanj,
- usklajenost delovnih pogojev strokovnih delavcev v vrtcih in šolah,
- fleksibilnost in odzivnost na različne družine, otroke, skupnosti,
- sodelovanje med strokovnimi delavci, vodstvi, starši in skupnostjo, ki temelji na dvosmerni komunikaciji, inkluzivnosti, zaupanju in spoštovanju.

V strokovni literaturi najdemo tri glavne razloge, zakaj morajo politični odločevalci posebno pozornost nameniti procesu prehoda, ga ustrezno oziroma kakovostno načrtovati ter upravljati. Z dobro načrtovanim prehodom:

- zagotovimo, da so **pozitivni učinki predšolske vzgoje dolgotrajni**,
- vzpostavimo **temelje za vseživljenjsko učenje** ter
- zagotovimo **enake možnosti za vse otroke** in tako **izboljšamo pravičnost** izobraževalnega sistema.

¹ V publikaciji kot nevtralne uporabljamo izraze in poimenovanja, zapisana v moški slovnični obliki, ki veljajo enakovredno za oba spola.

Namen

Poglabljeno razumevanje, kako poteka proces prehoda v izobraževalnih sistemih, vključenih v OECD, je pomembno za politične odločevalce, da lahko zagotovijo kontinuiteto med predšolsko vzgojo in primarnim izobraževanjem ter tako otrokom omogočijo čim lažji prehod med obema ravnema (OECD 2017). Kljub povečani pozornosti, ki jo politični deležniki posvečajo procesu prehoda, še vedno ni dovolj informacij o tem, kako izobraževalni sistemi upravljajo, organizirajo in spremljajo ta proces.

Glavni namen te publikacije je **osvetliti proces prehoda skozi različne vidike ter predstaviti slovenske podatke s področja procesa prehoda v mednarodni luči**. Publikacija predstavlja razpoložljive mednarodne in slovenske študije o pomenu prehoda iz vrtca v šolo, izpostavlja vidike, ki prispevajo k uspešnemu prehodu v Sloveniji in v tujini, predstavlja slovenske in tuje pristope, dobre prakse na področju prehoda ter analizo slovenskih in tujih politik in praks na področju prehoda.

Metodologija

V mednarodni študiji *Starting Strong V: Transitions from Early Childhood Education and Care to Primary Education* (OECD 2017) (v nadaljevanju mednarodno poročilo) je sodelovalo 27 držav članic OECD (Avstralija, flamski del Belgije, Kanada, Čile, Češka, Estonija, Francija, Nemčija, Grčija, Madžarska, Islandija, Irska, Izrael, Italija, Koreja, Luksemburg, Mehika, Nizozemska, Nova Zelandija, Poljska, Portugalska, Slovaška, Španija, Švedska, Švica, Turčija, ZDA) in tri partnerske države (Kazahstan, Kolumbija in Hrvaška). Ker imajo nekatere države več regij oziroma provinc (npr. Kanada s provincami, Belgija z eno od svojih federalnih regij ipd.), je v poročilo vključenih 30 izobraževalnih sistemov, zato v tem poročilu govorimo o izobraževalnih sistemih in ne o državah.

V okviru mednarodne študije pa je sedem izobraževalnih sistemov držav članic OECD (Avstrija, Danska, Finska, Japonska, Norveška, Slovenija, Wales) in ena partnerska država OECD (Kazahstan) pripravilo še dodatna poglobljena nacionalna poročila o procesu prehoda.

Poročilo za Slovenijo *Transitions from Early Childhood Education and Care to Primary Education: Country Background Report Slovenia* (Vidmar, Rutar Leban in Rutar 2017) (v nadaljevanju nacionalno poročilo) je plod sodelovanja med Ministrstvom za izobraževanje, znanost in šport, Pedagoškim inštitutom, Zavodom Republike Slovenije za šolstvo, Pedagoško fakulteto Univerze v Ljubljani, Filozofsko fakulteto Univerze v Ljubljani, vrtci in šolami. Podatki so bili zbrani iz zakonodajnih dokumentov, relevantnih publikacij, administrativnih podatkov na MIZŠ in Statističnega urada RS ter preko spletne ankete, polstrukturiranih telefonskih intervjujev z različnimi strokovnjaki (ravnateljji vrtcev in šol, delavci v svetovalnih službah vrtcev in šol, strokovnjaki Zavoda RS za šolstvo ter strokovnjaki s Pedagoške fakultete) (Vidmar, Rutar Leban in Rutar 2017).

V študiji je sodelovalo 27 držav članic OECD in tri partnerske države OECD.

Sedem izobraževalnih sistemov držav članic OECD, med njimi tudi Slovenija, in ena partnerska država OECD je pripravilo poglobljeno nacionalno poročilo o procesu prehoda.

Publikacija, ki je pred vami, zajema sintezo obeh poročil, mednarodnega in nacionalnega, in prikazuje vrsto strategij, politik in praks, s katerimi države zagotavljajo kontinuiteto pri prehodu otrok iz predšolske vzgoje v primarno izobraževanje. Publikacija je razdeljena na štiri poglavja: organizacija in upravljanje procesa prehoda, zagotavljanje profesionalne kontinuitete, zagotavljanje pedagoške kontinuitete ter zagotavljanje razvojne kontinuitete. Države na različne načine organizirajo in upravljajo predšolsko vzgojo ter primarno izobraževanje in pomembno je, da se različni deležniki na različnih ravneh upravljanja zavedajo svoje odgovornosti za organizacijo mehkejšega prehoda otrok iz vrtca v šolo. Za zagotovitev kakovostnega prehoda iz vrtca v šolo pa so pomembne tudi tri kontinuitete, ki izpostavljajo različne vidike politik, s katerimi lahko zagotovimo temelje za učinkovit nadaljnji razvoj in učenje otrok – te so pedagoška, profesionalna in razvojna kontinuiteta.

Okvir 1: Pedagoška, profesionalna in razvojna kontinuiteta

Pedagoška kontinuiteta: Termin se nanaša na zagotavljanje kontinuitete pri kurikularnih in pedagoških pristopih, učnih standardih in razvojnih ciljih ter strukturnih vidikih, ki oblikujejo otrokove izkušnje pri prehodu iz predšolske vzgoje v primarno izobraževanje.

Profesionalna kontinuiteta: Termin pomeni pripravljenost strokovnih delavcev na ravni predšolske vzgoje in na ravni primarnega izobraževanja, da podpirajo otrokov prehod med obema ravnema izobraževanja. Za zagotavljanje profesionalne kontinuitete morajo strokovni delavci na ravni predšolske vzgoje ter na ravni primarnega izobraževanja imeti primerljivo začetno izobraževanje in nadaljnje strokovno usposabljanje. Hkrati pa mora okolje, v katerem delujejo, nuditi podporo na strokovni in proceduralni ravni. Nanaša se na zagotavljanje kontinuitete na področjih pedagoških in razvojnih praks. Tako pripravljene strokovni delavci obeh ravni lahko podpirajo otrokov prehod med obema ravnema izobraževalnega sistema.

Razvojna kontinuiteta: Termin se nanaša na zagotavljanje kontinuitete na področju otrokovega razvoja, tako da kakovostni predšolski vzgoji sledi kakovostno šolsko izobraževanje, še posebno na primarni stopnji. Sodelovanje med različnimi deležniki (otroki, njihovimi starši, strokovnimi delavci na obeh ravneh, lokalno skupnostjo) je ključnega pomena. Razvojna kontinuiteta izpostavlja, da se nove spretnosti razvijajo na podlagi že usvojenih spretnosti in znanj.

Ker je fokus poročila na vzgojno-izobraževalnem procesu, v katerega so vključeni otroci starosti od tretjega leta do vstopa v šolo (drugo starostno obdobje) (tj. ISCED 02), bomo v publikaciji zaradi načela jezikovne ekonomičnosti vedno uporabljali termin predšolska vzgoja. Iz istega razloga bomo tudi za institucije, ki jih otroci obiskujejo pred vstopom v šolo (od tretjega leta do vstopa v šolo), uporabili termin vrtec. Če bo kako drugače, bo v besedilu ustrezno zapisano.

1 ORGANIZACIJA IN UPRAVLJANJE PREHODA IZ PREDŠOLSKE VZGOJE V PRIMARNO IZOBRAŽEVANJE

- 1.1 Cilji politik upravljanja prehoda
- 1.2 Prevladujoči trendi pri organizaciji in upravljanju prehodov
- 1.3 Organizacija in upravljanje prehodov
 - 1.3.1 Vključenost v vzgojo in varstvo predšolskih otrok ter primarno izobraževanje
 - 1.3.2 Modeli organiziranja prehoda
- 1.4 Razdelitev odgovornosti upravljanja in vodenja pri prehodu
- 1.5 Javni izdatki za predšolsko vzgojo in primarno izobraževanje
- 1.6 Spremljanje procesa prehoda
- 1.7 Skupni izzivi na področju organizacije in upravljanja procesa prehoda ter strategije za njihovo razreševanje



1 Organizacija in upravljanje prehoda iz predšolske vzgoje v primarno izobraževanje

OECD poročila Starting Strong (OECD 2001; 2006; 2011) in druge mednarodne raziskave kažejo, da je kakovostna predšolska vzgoja ključnega pomena za zgodnji in nadaljnji razvoj vsakega otroka. Njeni pozitivni učinki so temelj kognitivnega, socialnega in čustvenega razvoja vsakega posameznika (Elliott 2006; Morrissey, Hutchinson in Burgess 2014; Sylva idr. 2004; vsi v OECD 2017) in se med drugim povezujejo tudi z boljšimi dosežki v šoli in kasneje v življenju (OECD 2001; 2006; 2012). Raziskave po drugi strani tudi kažejo, da se pozitivni učinki kakovostne predšolske vzgoje hitro izgubijo oziroma zmanjšajo, če prehod med predšolsko vzgojo ter primarnim izobraževanjem ni premišljeno načrtovan (Ahnert in Lamb 2011; Elliott 2006; vsi v OECD 2017). Slabo načrtovan in neakovosten prehod med obema izobraževalnima ravnema najbolj neugodno vpliva na otroke, ki prihajajo iz socialno-ekonomsko manj ugodnih okolij (Isaacs 2008; Melhuish idr. 2015; oba v OECD 2017).

Prav iz tega razloga je poznavanje in dobro načrtovanje prehoda med predšolsko vzgojo ter primarnim izobraževanjem ključnega pomena tako za politične odločevalce kot ostale deležnike, ki sodelujejo v tem procesu. V tem poglavju bomo predstavili, kako je ta prehod organiziran v različnih državah OECD in njenih partnerskih državah, s poudarkom na Sloveniji.²

Preglednica 1 predstavlja, kako različni izobraževalni sistemi organizirajo predšolsko vzgojo. Pregled nam pomaga, da v nadaljevanju poročila predstavljene podatke lažje postavimo v kontekst vsakega posameznega izobraževalnega sistema (OECD 2017).

² 27 OECD-držav in 3 partnerske države, ki so izpolnile vprašalnik.

Preglednica 1: Organizacija regulirane predšolske vzgoje ter primarnega izobraževanja po izobraževalnih sistemih, vključenih v mednarodno študijo

izobraževalni sistem	starost otrok v letih										
	0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
Avstrija	jasli (v določenih delih Avstrije so vključene v vrtce)		vrtec			obvezno zadnje leto vrtca	Vorschulstufe (priprava na primarno izobraževanje za otroke, stare 6 let, ki niso še dovolj zreli za vstop v šolo)	Volksschule (začetek pri 6-ih letih, če so otroci dovolj zreli)			
Belgija – flamska skupnost	1,00	1,00	Kleuterschool (vrtčevska vzgoja)			Lagere school (traja do starosti 12 let)					
Kanada*	glej podatke za vsako posamezno kanadsko provinco spodaj										
Kanada – Alberta	različni licencirani/regulirani programi vzgoje in varstva predšolskih otrok					vrtec	šola na primarni ravni (traja do starosti 12 let)				
Kanada – Britanska Kolumbija	različni licencirani/regulirani programi vzgoje in varstva predšolskih otrok					vrtec	šola na primarni ravni (traja do starosti 12 let)				
	Strong Start Program*										
Kanada – Manitoba	različni licencirani/regulirani programi vzgoje in varstva predšolskih otrok			vrtec za mlajše otroke (v nekaterih šolah)		vrtec	šola na primarni ravni/obvezna od 7. leta dalje (traja do starosti 12 let)				
Kanada – Novi Brunswick	različni licencirani/regulirani programi vzgoje in varstva predšolskih otrok*					vrtec	šola na primarni ravni (traja do starosti 12 let)				
Kanada – Nova Fundlandija in Labrador	različni licencirani/regulirani programi vzgoje in varstva predšolskih otrok			Kinderstart Program*		vrtec	šola na primarni ravni (traja do starosti 12 let)				
Kanada – Severnozahodni teritoriji	različni licencirani/regulirani programi vzgoje in varstva predšolskih otrok			vrtec za mlajše otroke (v nekaterih šolah)		vrtec	šola na primarni ravni (traja do starosti 12 let)				
Kanada – Nova Škotska	različni licencirani/regulirani programi vzgoje in varstva predšolskih otrok					razred primarnega izobraževanja	šola na primarni ravni (traja do starosti 12 let)				
Kanada – Nunavut	različni licencirani/regulirani programi vzgoje in varstva predšolskih otrok					vrtec	šola na primarni ravni (traja do starosti 12 let)				
Kanada – Ontario	različni licencirani/regulirani programi vzgoje in varstva predšolskih otrok			vrtec za mlajše otroke		vrtec	šola na primarni ravni (traja do starosti 12 let)				
Kanada – Otoki Princa Edvarda	različni licencirani/regulirani programi vzgoje in varstva predšolskih otrok					vrtec	šola na primarni ravni (traja do starosti 12 let)				
Kanada – Quebec	različni licencirani/regulirani programi vzgoje in varstva predšolskih otrok			»écoles maternelles« s polnim delovnim časom za otroke iz neugodnih razmer in s polovičnim delovnim časom za otroke s posebnimi potrebami in za otroke z nižjim SES-om		L'éducation préscolaire (vrtec)	šola na primarni ravni (traja do starosti 12 let)				
Kanada – Saskatchewan	različni licencirani/regulirani programi vzgoje in varstva predšolskih otrok	Pre-K (v nekaterih skupnostih)				vrtec	šola na primarni ravni/obvezna od 7. leta dalje (traja do starosti 12 let)				
Kanada – Jukon	različni licencirani/regulirani programi vzgoje in varstva predšolskih otrok			Pre-K (v večini skupnostih)		vrtec	šola na primarni ravni (traja do starosti 12 let)				
	program Learning Together										
Čile**	Educación Parvularia (Sala Cuna y Nivel Medio Menor)/ predprimarno izobraževanje (dnevno varstvo)	Jardines Infantiles (centri za varstvo otrok)		Nivel de Transición 1 (1. prehodna stopnja v predšolski vzgoji)		Nivel de Transición 2 (2. prehodna stopnja v predšolski vzgoji)	prvi cikel šole na primarni ravni				
Kolumbija **	varstvo organizirano znotraj centra, skupnosti ali doma (lahko traja do 3. ali 4. leta)			program pred vstopom v vrtec	vrtec	razred za prehod	Educación básica primaria (šola na primarni ravni, traja do starosti 12 let)				

izobraževalni sistem	starost otrok v letih										
	0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
Hrvaška	vrtec					predšolski program	osnovna šola (traja do starosti 15 let)				
Češka	varstvo otrok		Matejská škola (vrtec)			Základní škola (1. stopnja primarnega izobraževanja, traja do starosti 11 let)					
Danska	Dagtilbud (integrirane institucije vzgoje in varstva predšolskih otrok)					Obligatorisk børnehaveklasse (obvezno leto v vrtcu)	Folkeskole (javna šola, traja do starosti 16 let)				
Švedska	Förskola (pred-šola)					Förskoleklass (predšolski razred)	Grundskola (osnovna šola, traja do starosti 16 let)				
Finska	Päiväkoti (integrirane institucije vzgoje in varstva predšolskih otrok)					Esiopetus (predšolska vzgoja)	Osnovna šola (traja do starosti 16 let)				
Nemčija (lahko se razlikuje med deželami)***	Krippen (jasli, dnevno varstvo)		vrtec			Vorklassen (predšolski razred)			Grundschule		
			Schulkindergarten (šolski vrtec)								
	Altersgemischte Einrichtungen (starostno mešane skupine) ali Tagespflege (družinski varstveni centri)										
Grčija	»Vrefikos & Pedikos Stathmos (vrtec in zgodnje varstvo)«			Nipiagogio	predšolska vzgoja	Dimotiko Scholio (šola na primarni ravni, traja do starosti 12 let)					
Madžarska	Korai gondozási és nevelési programok (programi vzgoje in varstva predšolskih otrok)		Óvoda (vrtec)			Általános iskola (splošna šola, traja do starosti 15 let)					
Irska	shema vzgoje in varstva predšolskih otrok			shema vzgoje in varstva predšolskih otrok ali mlajših otrok (del primarnega izobraževanja)	starejši otroci (del primarnega izobraževanja)	šola na primarni ravni (traja do starosti 12 let)					
Italija	Nido (jasli/varstvo otrok)		Scuola dell'infanzia (predšolska vzgoja)			Scuola primaria (šola na primarni ravni, traja do starosti 11 let)					
Japonska	Nintei Kodomoen (centri za vzgojo in varstvo predšolskih otrok)					shōgakkō (šola na primarni ravni, traja do starosti 12 let)					
	Hoikusyo (dnevno varstvo)		Youchien (vrtec)								
Kazahstan	vrtec					obvezna priprava na šolo (v splošnem za 6-letnike, vendar jo lahko obiskujejo tudi 5- ali 7-letniki)	šola na primarni ravni (v splošnem se začne pri starosti 7 let, vendar se lahko začne tudi pri starosti 6 ali 8 let, traja pa do starosti 11 let)				
Luksemburg	varstvo otrok, jasli		Enseignement fondamental cycle 1 (1. cikel predšolske vzgoje/ primarnega izobraževanja)			primarno izobraževanje (2. cikel enseignement fondamental)	primarno izobraževanje (3. cikel enseignement fondamental)	primarno izobraževanje (4. cikel enseignement fondamental; traja do starosti 11 let)			
Mehika	Educacion Inicial (vzgoja in varstvo)		Educacion Preescolar (predšolska vzgoja)			šola na primarni ravni (traja do starosti 12 let)					
Nizozemska	Kinderopvang en peuterspeelzaal (varstvo in skupine za igranje)		vzgoja in varstvo predšolskih otrok, ki prihajajo iz neugodnih razmer		Groep 1 (1. skupina predšolske vzgoje – del primarnega izobraževanja)	Groep 2 (2. skupina predšolske vzgoje – del primarnega izobraževanja)	Basisschool (šola na primarni ravni traja do starosti 12 let)				
	vzgoja in varstvo predšolskih otrok v centrih ali doma, igralne skupine										
Nova Zelandija	vzgoja in varstvo predšolskih otrok v centrih ali doma, igralne skupine					primarno izobraževanje (večina otrok vstopi v primarno izobraževanje pri 5-ih letih namesto pri 6-ih, ko je to obvezno; primarna raven traja do starosti 12 let)					
Norveška	Barnehage (vrtec)					Barneskole (osnovna šola, traja do starosti 12 let)					
Poljska	Złobek (varstvo otrok)		Edukacja przedszkolna (predšolska vzgoja)			obvezna priprava na šolo	Edukacja w szkole podstawowej (osnovna šola, traja do starosti 15 let)				
Portugalska	jasli (varstvo otrok)		Educação Pré-escolar (predprimarno izobraževanje)			prvi cikel Ensino Básico					
Slovaška	varstvo otrok		Materska Skola (vrtec)			osnovna šola (traja do starosti 15 let)					
Slovenija	vrtec					osnovna šola (integrirano primarno in nižje sekundarno izobraževanje, traja do starosti 15 let)					

izobraževalni sistem	starost otrok v letih										
	0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
Španija	Primer ciclo de educación infantil (vzgoja predšolskih otrok)			»Segundo ciclo de educación infantil (predprimarno izobraževanje)«			Educación Primaria (primarno izobraževanje, traja do starosti 12 let)				
Švedska	Förskola (predšolska vzgoja)						Förskoleklass (razred pred šolo)	Grundskola (primarno izobraževanje, traja do starosti 16 let)			
Švica	Kindertagesstätten/crèches/nidi d'infanzia (jasli, varstvo)			Kindergarten/école enfantine/scuola dell'infanzia (vrtec)			Primarschule/école primaire/scuola elementare (primarno izobraževanje, traja do starosti 12 let)				
Turčija	Erken cocukluk donemi (varstvo otrok)			Okul oncesi egitimi (predprimarno izobraževanje)			İlköğretim Okulu (primarno izobraževanje, po navadi se začne pri starosti 5,5 let)				
Združeno kraljestvo – Wales	ni sistemsko urejeno; največkrat za varstvo otrok skrbijo varuške			najpogosteje so otroci vključeni v program predšolske vzgoje pri šoli		Foundation Phase – prva faza obveznega primarnega izobraževanja		Key Stage 2 – druga faza obveznega primarnega izobraževanja, traja do starosti 11 let			

Opomba: * V Kanadi – New Brunswick se je s spremembo zakonodaje v letih 2016–2017 spremenil obvezni kurikulum, zato so se povečale kadrovske zahteve za regulirane programe vzgoje in varstva predšolskih otrok.

** V Čilu obstaja še en kurikularni okvir, vendar so otroci razvrščeni po starosti. Nacionalni kurikulum za vzgojo in varstvo predšolskih otrok ima celovit pristop k izobraževanju, ki določa cilje za celotno raven predšolske vzgoje in varstva (0–6). Kljub temu je sistem organiziran v šestih izobraževalnih ravneh, ki se nahajajo v ločenih institucijah.

A – Integrirane institucije vzgoje in varstva predšolskih otrok. Te sprejemajo otroke od rojstva in ponujajo izobraževalne storitve, povezane z zagotavljanjem oskrbe.

0–11 mesecev: Sala Cuna Menor (vrtec za mlajše otrok)

1–1 leto in 11 mesecev: Sala Cuna Mayor (vrtec za starejše otrok)

2–2 leti in 11 mesecev: Nivel Medio Menor (nižja srednja stopnja)

3–3 leta in 11 mesecev: Nivel Medio Mayor (zgornja srednja stopnja)

B – Zadnji dve leti vzgoje in varstva predšolskih otrok se običajno nahajata na isti instituciji kot primarno izobraževanje in služita kot prehodno obdobje pred primarnim izobraževanjem.

4–4 leta in 11 mesecev: Primer Nivel de Transición (1. prehodna stopnja ali predšolski vrtec)

5–5 let in 11 mesecev: Segundo Nivel de Transición (2. prehodna stopnja ali vrtec)

*** V Kolumbiji obstajajo naslednje ureditve:

Državna raven:

1. Centri za razvoj otrok (CDI) – to je državna institucija, ki zagotavlja vzgojo in varstvo, vključno s prehrano, psihološko in socialno-emocionalno podporo za otroke od 0 do 5 let.
2. Vrtci v skupnosti (šp. *jardines comunitarios*) – otroci od 2 do 4 let in 11 mesecev. Otroci so deležni vzgoje in varstva, vključno s prehrano, psihološko in socialno-emocionalno podporo.
3. Otroški domovi (šp. *hogares infantiles*) – otroci od 6 mesecev do 5 let za družine z nizkimi dohodki ali razseljene družine. Specializirani so za izobraževanje v zgodnjem otroštvu in varstvo za otroke staršev z delovnimi obveznostmi.

Lokalna raven:

4. Domovi v lokalni skupnosti za družinsko dobro počutje (HCBF) – predvsem za otroke, stare med 2 in 5 let. Organizirani so v centrih ali domovih in ga vodijo »mame skupnosti«, ki so zadolžene za zagotavljanje oskrbe. Delijo si interdisciplinarno ekipo, ki vključuje koordinatorje, administratorje, psihologe, strokovnjake za zdravje in prehrano, pomočnike in pedagoške specialiste.
5. Domovi v lokalni skupnosti FAMI (HCB-FAMI) – osredotočajo se na ranljive ali razseljene družine, predvsem na podeželju. Ta ureditev je primerna tako za nosečnice in doječe matere kot tudi za otroke, mlajše od 2 let.

Ureditev za družine

6. Oskrba družine – na območjih z zelo nizkimi dohodki se ta ureditev osredotoča na otroke, stare od 0 do 2 let, zagotavlja pa tudi varstvo otrok do 6. leta starosti. Otroci so v varstvu v skupinskem okolju enkrat tedensko, enkrat na mesec pa pride na dom izobraževalni agent, ki družine usposablja za skrb za otroke.

Predvrtec in vrtec

7. Predvrtec in vrtec – za otroke od 3. do 4. leta v okviru javnih šol. Zagotavlja celotno oskrbo, vključno z izobraževanjem.

Prehodni razred

8. Prehodni razred – predšolski prehodni razred je obvezen za otroke od 5. leta starosti, zagotavlja celovito vzgojo in varstvo ter otroke pripravi na primarno izobraževanje.

**** V Nemčiji je v času študije potekalo preverjanje *Schuleingangsphase* v vseh deželah razen Posarja. To je posebna oblika vstopa v šolo. 1. in 2. razred sta združena in otroci se učijo v mešanih starostnih skupinah, glede na njihove sposobnosti. Poleg tega vsi otroci začnejo s šolanjem, ko so stari 6 let. Morebitne manjkajoče kompetence se nadomestijo z individualno podporo.

***** V Sloveniji sta vzgoja in varstvo predšolskih otrok večinoma organizirana v vrtcih (integrirane predšolske ustanove za otroke od 11. mesecev do 6. leta).

Vir: OECD 2017, 73.

1.1 Cilji politik upravljanja prehoda

Glede politik upravljanja prehoda mednarodno poročilo OECD (2017) izobrazevalne sisteme razdeli na dve skupini: prvo, ki svoje cilje politik določa zelo specifično in vezano neposredno na proces prehoda med predšolsko vzgojo ter primarnim izobraževanjem, in drugo skupino, v kateri sistemi upravljanja proces prehoda z ene na drugo raven vključujejo v druge, širše politične cilje.

Cilji politik prve skupine izobrazevalnih sistemov postavljajo v središče blagostanje otrok in podporo pri njihovem razvoju. Npr., na Finskem cilji politik poudarjajo občutek varnosti, blagostanja in podpore kot temelje razvoja in učenja. Podobno tudi v Walesu poudarjajo podporo in blagostanje tako otrok kot staršev ter ostalih deležnikov, vključenih v prehod. Na Norveškem pa obstaja splošen konsenz, da je kakovosten prehod temelj zagotavljanja varnosti in kontinuitete celostnega pristopa k vzgoji in izobraževanju (OECD 2017).

Cilji politik prehoda v tej skupini izobrazevalnih sistemov so le redko vključeni v uradne vladne dokumente, zelo pogosto pa so vključeni v (šolske) kurikule (npr. na Finskem, Švedskem, Norveškem, v Walesu in v Sloveniji), kar posledično pomeni, da so lokalna skupnost, različni vrtci ter šole dolžni razvijati različne oblike prehoda.

V Sloveniji, ki je ena od držav, ki svoje cilje politik določa specifično za prehod, je na oblikovanje ciljev politik na tem področju vplival nov ustavni in politični sistem, ki je bil uveden po letu 1991, ko je Slovenija postala neodvisna, in ki mu je sledila prva prenova javnega sektorja. Že v Izhodiščih kurikularne prenove (1996) so bili glavni cilji prenove vezani na blagostanje otrok (npr. spodbujati uravnoteženo duševno in fizično rast posameznika, pripraviti učence za kakovostno življenje, izobraževanje za življenje in poklic ter razviti sposobnosti za samostojno, ustvarjalno in kritično mišljenje ter presojo; pripraviti učence za samozavestno reševanje problema).

Eden od glavnih ciljev vzgoje in izobraževanja v Sloveniji, ki je opredeljen v Zakonu o organizaciji in financiranju vzgoje in izobraževanja (1996), je zagotavljanje optimalnega razvoja posameznika (ne glede na spol, socialno in kulturno poreklo, veroizpoved, etnično pripadnost itd.). Poleg tega se na cilje politik prehoda (zagotavljanje optimalnega razvoja posameznika) navezujejo tudi Programske smernice za svetovalno službo v vrtcu (2008) in Programske smernice za svetovalno službo v osnovnih šolah (1999b), ki navajajo, da svetovalna služba podpira in skrbi za otrokov prehod iz vrtca v šolo in pomaga pri njegovi vključitvi v šolsko življenje (OECD 2017). Tudi v Kurikulumu za vrtce (1999a) je **eno od glavnih načel, vezanih na prehod, načelo vertikalne povezanosti in kontinuitete, ki poudarja sodelovanje med vrtcem in šolo.**

V Sloveniji lahko med cilje politik prehoda uvrstimo tudi cilje enakih možnosti, ki so pomembni, niso pa specifično vezani na prehod, in vključujejo več sistemskih mehanizmov za ranljive skupine (za otroke s posebnimi potrebami

Eden ciljev vzgoje in izobraževanja v Sloveniji je zagotavljanje optimalnega razvoja posameznika.

in iz prikrajšanih družin, za člane romske skupnosti³, za otroke, ki niso državljani Republike Slovenije,⁴ ter za pripadnike italijanske in madžarske narodnostne skupnosti⁵). Na tem področju so bile sprejete številne smernice, strategije in dopolnilni dokumenti⁶ (Vidmar, Rutar Leban in Rutar 2017).

V velikem številu izobraževalnih sistemov (še posebej v angleško govorečih) je eden od glavnih ciljev politik prehoda pripravljenost na šolo (npr. v Avstraliji, Japonski, Združenem kraljestvu, Združenih državah Amerike in Kazahstanu). Nasprotno pa je v skandinavskih državah cilj politik prehoda pripraviti šolo na otroke (OECD 2017). V Sloveniji *Kurikulum za vrtce* (1999a) močno poudarja, »kako pomembno je, da vrtec ne dopusti pošolanja in vztraja pri svojih temeljnih posebnostih« (Vidmar, Rutar Leban in Rutar 2017).

Kurikulum za vrtce poudarja, da vrtec vztraja pri svojih temeljnih posebnostih in ne dopusti pošolanja.

V drugo skupino pa sodijo izobraževalni sistemi, ki nimajo jasno izoblikovanih ciljev politik upravljanja na področju prehoda, kljub temu da programi in iniciative, ki prehod podpirajo, obstajajo. Ti sistemi cilje politik prehoda vključijo v druge, širše politične cilje. Tak primer sta npr. Avstrija in Danska, kjer so različni organi odgovorni za področje predšolske vzgoje ter za področje primarnega izobraževanja, kar pomeni, da je proces prehoda načrtovan na lokalni ali institucionalni ravni, zato v teh dveh izobraževalnih sistemih tudi ni oblikovane nacionalne ali regijske strategije prehoda ali programov, ki bi prehod usmerjali. V Avstriji je npr. razvoj jezikovnih zmožnosti za pripravo otrok na nadaljnje izobraževanje in boljše poklicne priložnosti eden od glavnih širših političnih ciljev na državni ravni. V letu 2008 je avstrijska vlada skupaj z zveznimi deželami ratificirala sporazum o obvezni podpori za zgodnje učenje jezika za otroke, prehod je tako posredno vključen v ta dokument (OECD 2017).

V splošnem lahko zaključimo, da **cilji politik upravljanja prehoda poudarjajo blagostanje otrok, njihovo varnost ter kakovosten prehod opredeljujejo kot temelj zagotavljanja kakovostnega in celostnega razvoja otroka**. V večini sistemov cilji politik niso vključeni v formalne dokumente, so pa zato pogosteje vključeni v smernice, kurikulume itd. Nekateri sistemi kot cilj politik upravljanja prehoda vidijo pripravo otroka na šolo, medtem ko drugi sistemi kot cilj vidijo pripravo šole na otroka. Obenem pa obstajajo tudi sistemi, ki imajo cilje politik prehoda vpete v druge, širše cilje politik, in je zato prehod načrtovan na lokalni ali celo institucionalni ravni.

³ [Zakon o romski skupnosti](#) (2007).

⁴ [Zakon o organizaciji in financiranju vzgoje in izobraževanja](#) (1996), [Zakon o vrtcih](#) (1996), [Zakon o osnovni šoli](#) (1996), [Zakon o mednarodni zaščiti](#) (2016).

⁵ [Zakonu o posebnih pravicah italijanske in madžarske narodne skupnosti na področju vzgoje in izobraževanja](#) (2001), [Izvedbena navodila za izvajanje programa dvojezične osnovne šole](#) (2016).

⁶ [Smernice za vključevanje otrok priseljencev v vrtce in šole](#) (2012), [Strategija vzgoje in izobraževanja otrok Romov v Republiki Sloveniji](#) (2011), [Navodila h Kurikulu za vrtce v programih s prilagojenim izvajanjem in dodatno strokovno pomočjo za otroke s posebnimi potrebami](#) (2003), [Dodatek h Kurikulu za vrtce na narodno mešanih območjih](#) (2000), [Dodatek h Kurikulu za vrtce za delo z otroki Romov](#) (2000), [Kurikulum za vrtce v prilagojenem programu za predšolske otroke](#) (2006), [Učne težave v osnovni šoli: koncept dela](#) (2008), [Navodila za prilagojeno izvajanje programa osnovne šole z dodatno strokovno pomočjo za otroke s primanjkljaji na posameznih področjih učenja](#) (2008).

1.2 Prevladujoči trendi pri organizaciji in upravljanju prehodov

Države posvečajo prehodu vedno večjo pozornost in ga vključujejo v različne vladne strategije, dokumente ipd. Tako so npr. Avstrija, Norveška, Danska, Finska in Japonska v zadnjih letih proces prehoda vključile v kurikularne okvire, vladne strategije in ostale dokumente.

Ena od ugotovitev študije OECD je, da je povezanost med predšolsko vzgojo in primarnim izobraževanjem večja, če je za obe stopnji izobraževanja odgovorno isto ministrstvo, tako kot je to urejeno v skandinavskih državah in Sloveniji. Nekateri izobraževalni sistemi so zato spremenili nosilce upravljanja (npr., Norveška je leta 2005 odgovornost za predšolsko vzgojo prenesla na ministrstvo, ki že pokriva področje primarnega izobraževanja). Tako so povečali povezanost in usklajenost med predšolsko vzgojo ter primarnim izobraževanjem (OECD 2017).

Kar nekaj izobraževalnih sistemov je tudi revidiralo svoje kurikulume in v njih izpostavilo proces prehoda, da bi ta proces olajšali (npr. Japonska, Wales, Avstrija, Irska, Švedska, Kazahstan).

V Sloveniji je bil proces prehoda pod drobnogledom v 90. letih, ko sta potekala kurikularna reforma in uvajanje devetletke (predvsem z uvajanjem vstopa v šolo s šestimi leti). Tradicionalno je slovenski vzgojno-izobraževalni sistem močno poudarjal sodelovanje obeh ustanov, vrtca in osnovne šole, ter posebno pozornost namenjal prehodu otrok iz vrtca v osnovno šolo. Spremembe, ki so segale od konceptualnih sprememb do sprememb vzgojno-izobraževalnega sistema, sprememb glavnih načel in teoretičnega okvirja na temelju človekovih pravic in pravne države, so bile zapisane v Beli knjigi o vzgoji in izobraževanju v Republiki Sloveniji (1995) in so vodile do spremembe šolske zakonodaje. Kurikularna prenova je bila zastavljena široko in je vključevala spremembe na področju organizacije, ciljev, vsebin, načrtovanja in izvajanja vzgojno-izobraževalnega procesa od predšolske vzgoje vse do izobraževanja odraslih. Spremembe v predšolski vzgoji so temeljile tudi na trendih po svetu, na priporočilih mednarodnih organizacij ter na temeljih družboslovnih in humanističnih znanosti o konceptih predšolske vzgoje (Vidmar, Rutar Leban in Rutar 2017). V procesu reforme je bilo izpostavljeno načelo vertikalne povezanosti. Tako je bilo veliko pozornosti namenjeno tudi povezanosti kurikula za vrtce kot strokovne podlage za delo v vrtcih s programom prvega vzgojno-izobraževalnega obdobja osnovne šole. Na ta način je bilo zagotovljeno, da so kurikulum za vrtce, učni načrti in način učenja ter poučevanja prilagojeni razvojnim značilnostim učencev (OECD 2017). Ključna tradicija in vrednote prehoda se v zadnjem desetletju niso spremenile (Vidmar, Rutar Leban in Rutar 2017).

Proces prehoda postaja vedno pomembnejša tema in se vključuje v različne politične dokumente.

Slovenija je prehodu iz vrtca v šolo posvetila veliko pozornosti ob kurikularni reformi in uvajanju devetletke.

Okvir 2: Kurikularna reforma v Sloveniji

V Sloveniji so v 90. letih razvili nove učne načrte za vse predmete v 1. razredu, in sicer takšne, ki bi odražali razvojne značilnosti učencev in način učenja, ustrezen šestletnikom. Hkrati je bilo veliko pozornosti usmerjene v usposabljanje učiteljev in vzgojiteljev v 1. razredih osnovne šole, da bi lahko prilagodili svoje načine dela mlajšim otrokom. Ta proces (znižanje starosti ob vstopu v šolo s sedem na šest let in podaljšanje obveznega izobraževanja z osem na devet let) pa je bil postopen: v šolskem letu 1999/2000 so novi 9-letni program uvedle prve šole, v šolskem letu 2003/04 so vse šole vpisale učence v 1. razred novega programa, v šolskem letu 2007/08 pa so že vse šole v vseh razredih izvajale samo ta program. V tem času je bilo tudi veliko naložb v šolske stavbe (razširitev, dodaten vhod za mlajše učence itd.).

V Sloveniji se je **starost otrok za vstop v formalno izobraževanje znižala s 7 na 6 let**, kar je imelo velik učinek na proces prehoda in program formalnega izobraževanja, saj je bilo potrebno osnovnošolski program prilagoditi mlajšim otrokom (glej Okvir 2). Leta 2011 je bila izdana nova Bela knjiga o vzgoji in izobraževanju, ki na področju predšolske vzgoje naslavlja vprašanja organizacije dela v vrtcih (npr. delovni čas, ponudba kratkih in poldnevni programov), nacionalnega Kurikuluma za vrtce (npr. večji poudarek na zgodnjem razvoju jezika in porajajoči se pismenosti, na poučevanju tujega jezika v zadnjem letu, na poučevanju slovenskega jezika za učence z drugimi maternimi jeziki), strukturnih pogojev (npr. zgornja meja števila skupin na vrtec in otrok v skupini, notranji prostor, izobrazba zaposlenih) in financiranja vrtcev (npr. določanje plačila staršev) (Vidmar, Rutar Leban in Rutar 2017).

V zadnjih letih se je v izobraževalnih sistemih, vključenih v mednarodno študijo, znižala tudi začetna starost obveznega šolanja (OECD 2017). Tako v večini sistemov otroci v primarno izobraževanje vstopijo s šestimi leti. V nekaterih sistemih je obvezna že vključitev v predšolsko vzgojo eno leto (Avstrija, nekatere kanadske province, Čile, Kolumbija, Hrvaška, Danska, Finska, Grčija, Nizozemska, Poljska) oziroma več let (Madžarska, Mehika, Luksemburg, Švica) pred vstopom v šolo.

Raziskave kažejo, da ima zgodnja vključitev otrok v kakovostne programe predšolske vzgoje pozitiven vpliv na razvoj otroka, še vedno pa ni jasno, ali ima enak pozitiven učinek tudi zgodnejši začetek formalnega izobraževanja. Poleg tega so programi predšolske vzgoje, ki temeljijo na učenju preko igre, učinkovitejši kot akademsko usmerjeni programi. Velika večina raziskav nakazuje, da je za razvoj otroka ključnega pomena tudi prosta igra (Gordon idr. 2003; Gray 2009; 2012 v OECD 2017), ki je prisotna predvsem na ravni vzgoje in varstva predšolskih otrok in manj na ravni formalnega izobraževanja. V Sloveniji je npr. v *Kurikulumu za vrtce* načelo proste igre močno poudarjeno. S tem pa sta povezani še dve drugi načeli, in sicer izmenjavanje dejavnosti/iger, ki jih vodijo odrasli in spodbudijo otroci, ter izmenjavanje (majhnih) skupinskih dejavnosti in individualnih dejavnosti.

Eden od trendov pri organizaciji in upravljanju prehodov je tudi to, da vzgoja in varstvo predšolskih otrok ter primarno izobraževanje potekajo v isti stav-

V velikem številu izobraževalnih sistemov se je začetna starost obveznega šolanja znižala.

bi, kar otrokom olajša proces prehoda (npr. v Avstrija in Japonski, v nekaterih primerih tudi v Sloveniji). Pri tem ohranjajo razliko med posameznimi ravni izobraževanja na področju pedagoških pristopov in/ali kurikulumov. Kljub temu pa se je to v nekaterih izobraževalnih sistemih izkazalo tudi kot problematično, saj se lahko vzgoja in varstvo predšolskih otrok tudi »pošolata«.

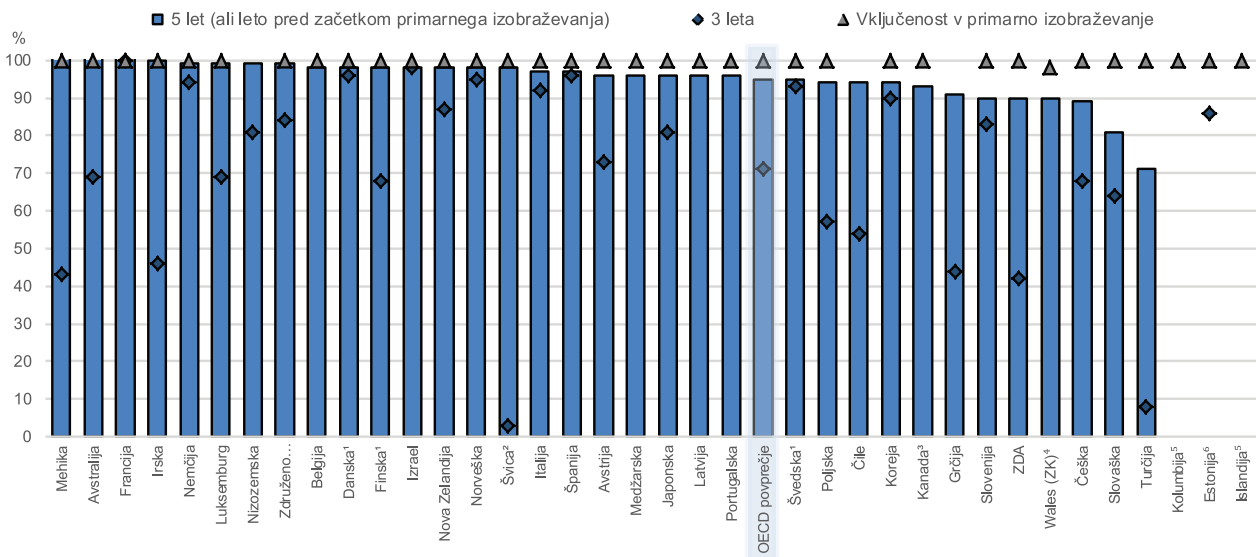
1.3 Organizacija in upravljanje prehodov

V nadaljevanju poglavja predstavljamo več značilnosti izobraževalnih sistemov na področju prehoda (vključenost v predšolsko vzgojo in primarno izobraževanje, število in oblike prehodov, kdo prehode upravlja, kakšni so javni izdatki na področju predšolske vzgoje in primarnega izobraževanja ter kako sistemi spremljajo proces prehoda).

1.3.1 Vključenost v vzgojo in varstvo predšolskih otrok ter primarno izobraževanje

Podatki izobraževalnih sistemov kažejo, da je večina otrok vključena v institucije vzgoje in varstva predšolskih otrok, preden začnejo formalno izobraževanje.

Graf 1: Odstotek otrok, vključenih v vzgojo in varstvo predšolskih otrok, ter odstotek otrok, vključenih v primarno izobraževanje



Opomba: Podatki za vključenost v ISCED 1 so iz leta 2013, vsi ostali podatki so iz leta 2014. Podatki za vključenost v predšolsko vzgojo pri 3 letih se nanašajo na vse oblike predšolske vzgoje (ISCED 0), vključno s programi za prvo (ISCED 01) in drugo (ISCED 02) starostno obdobje. Podatki o vključenosti pri 5 letih se nanašajo na vse oblike predšolske vzgoje (ISCED 0) in primarno izobraževanje (ISCED 1). Posledično lahko pride do dvojnega štetja. Podatki za vključenost v primarno izobraževanje se nanašajo na vključenost v javne in privatne institucije.

- 1 Za Dansko, Finsko in Švedsko se podatki za starost 5 let dejansko nanašajo na podatke za otroke, stare 6 let, saj se primarno izobraževanje v teh državah začne pri sedmih letih.
- 2 Za Švico se podatki za triletnike nanašajo samo na vključenost v ISCED 02.
- 3 Za Kanado so podatki za vključenost pri 3 letih in za vključenost pri 5 letih iz leta 2013. Podatki za vključenost v ISCED 1 pa so iz leta 2012.
- 4 Za Wales se podatki za vključenost pri 5 letih nanašajo samo na vključenost v ISCED 02.
- 5 Za Kolumbijo in Islandijo manjkajo podatki za vključenost pri 3 in 5 letih.
- 6 Za Estonijo manjkajo podatki za vključenost pri 5 letih.

Vir: OECD 2017, 49

Odstotek otrok, ki je vključen v institucije vzgoje in varstva predšolskih otrok, je sicer nižji od odstotka otrok, ki so vključeni v primarno izobraževanje, se pa kljub temu ta odstotek v zadnjih letih povečuje v skoraj vseh državah OECD.

Na Poljskem, Finskem in v Čilu se obvezno izobraževanje začne že s predšolsko vzgojo, posledično so vsi otroci že pred vstopom v primarno izobraževanje vključeni v določeno obliko predšolske vzgoje. V ostalih državah predšolska vzgoja ni obvezna, vendar so otroci kljub temu v večini vanjo vključeni.

V povprečju je bilo leta 2014 v obravnavanih sistemih v institucije vzgoje in varstva predšolskih otrok vključenih 71 % vseh triletnikov ter 95 % vseh petletnikov.

V Sloveniji je bilo glede na podatke iz leta 2014 v vrtce vključenih 83 % triletnikov ter 90 % petletnikov (OECD 2017).⁷

1.3.2 Modeli organiziranja prehoda

V enovitih sistemih se otroci soočajo z dvema prehodoma – prvi je med domom in vrtcem ter drugi med vrtcem in šolo (to velja za 14 sistemov). To pomeni, da je za otroke v polovici vključenih izobraževalnih sistemov prehod med predšolsko vzgojo in primarnim izobraževanjem že drugi.

V ločenih sistemih (ostalih 15 sistemov) pa otroci poleg zgoraj omenjenih prehodov prehajajo še med institucijami vzgoje in varstva predšolskih otrok za prvo starostno obdobje (ISCED 01) ter institucijami vzgoje in varstva predšolskih otrok za drugo starostno obdobje (ISCED 02) (npr. flamski del Belgije, Švica, vse kanadske province).

Kljub temu da otroci izkusijo več prehodov v obdobju predšolske vzgoje, še preden vstopijo v primarno izobraževanje, pa to ne pomeni tudi spremembe fizičnega prostora (prehod iz stavbe v stavbo). **V dobri polovici izobraževalnih sistemov (56,7 % oziroma v 17 od 30 sistemov) predšolska vzgoja poteka v istih prostorih ali znotraj iste institucije kot primarno izobraževanje**, kar olajša proces prehoda, saj sta otrokom okolje in osebje že poznana. Mednarodno poročilo OECD (2017) pa poroča, da sta v 15 sistemih (36,6 %) predšolska vzgoja in primarno izobraževanje tudi fizično ločena (npr. na Finskem in Norveškem).

V Sloveniji je vzpostavljen enoviti model, saj otroci prehajajo le med domom in vrtcem ter kasneje med vrtcem in osnovno šolo. Poleg tega je bila v Sloveniji v šolskem letu 2015/16 približno tretjina vrtcev pri osnovnih šolah (31 %) (Vidmar, Rutar Leban in Rutar 2017), kar pomeni, da predšolska vzgoja in formalno izobraževanje potekata znotraj iste institucije. Zakon o organizaciji in financiranju vzgoje in izobraževanja namreč določa, da je javni vrtec lahko ustanovljen, če bo imel vsaj deset skupin otrok. V primeru, da je skupin manj kot deset, se vrtec lahko pridruži šoli (OECD 2017). V nacionalnem poročilu (Vidmar, Rutar

⁷ V šolskem letu 2020/2021 je v vrtce vključenih 89 % triletnikov ter 95 % petletnikov (Statistični urad Republike Slovenije 2021a).

Leban in Rutar 2017) je navedeno, da je bilo v šolskem letu 2015/16 27 % otrok vpisanih v vrtce pri šoli, 72 % pa jih je bilo vključenih v »samostojne« vrtce.⁸

Prednost take ureditve je, da je prehod »mehkejši«, saj otroci ne menjajo stavbe, prostore šole, kot so telovadnica, šolska knjižnica, sanitarije, zunanje površine, že dobro poznajo, poznajo pa tudi že učitelje in ostale zaposlene na šoli. Običajno je, da skupina otrok v teh vrtcih ostane ista, saj se vsi ali vsaj večina otrok vpiše naprej na isto šolo, poleg tega pa je v takih primerih tudi lažje urediti, da vzgojitelj iz zadnjega leta vrtca sledi svojim otrokom v 1. razred osnovne šole in tam dela kot drugi strokovni delavec (Vidmar, Rutar Leban in Rutar 2017).

Kljub temu pa osebje v svetovalnih službah pri taki ureditvi vrtca pri šoli opaža tudi slabosti, saj poroča o tem, da se več pozornosti posveča šoli kot vrtcu. Hkrati je področje predšolske vzgoje v takih ureditvah v procesu samoevalvacije večkrat spregledano, kar posredno kaže na ravnateljeve prednostne naloge in usmerjenost. Ravnatelj je namreč tisti, ki je odgovoren za samoevalvacijo (Taštanoska 2015 v OECD 2017).

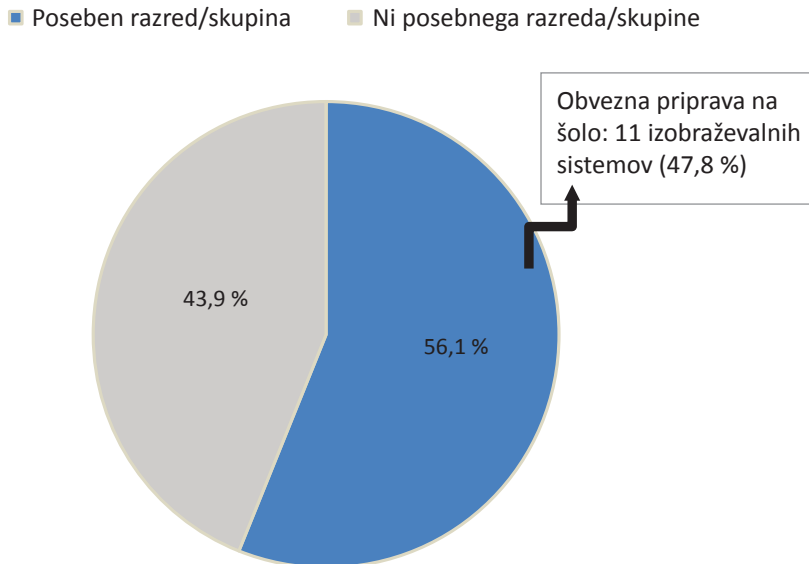
Obvezna priprava na šolo

Z namenom, da bi olajšale proces prehoda, države prehod pogosto organizirajo tako, da med predšolsko vzgojo in primarnim izobraževanjem uvedejo še vmesno stopnjo (npr. obvezno pripravo na šolo). V več kot polovici izobraževalnih sistemov (56,1 %, kar je 23 izobraževalnih sistemov od 41 vprašanih⁹) otroci za pripravo na formalno izobraževanje eno leto obiskujejo poseben razred ali skupino na koncu predšolske vzgoje ali na začetku primarnega izobraževanja.

⁸ V šolskem letu 2021/22 je v vrtce pri osnovnih šolah vpisanih 28,2 % otrok, v samostojne vrtce pa 71,8 % predšolskih otrok (administrativni podatki MIZŠ 2021).

⁹ Kanada in Nemčija sta pri tem vprašanju podali odgovore za vse province oziroma zvezne dežele.

Graf 2: Izobraževalni sistemi in obvezna priprava na šolo



Opomba: Podatki o »posebnem razredu/skupini za otroke leto pred obveznim primarnih izobraževanjem« temeljijo na podatkih iz 41 izobraževalnih sistemov. Nemčija je iz te številke izključena, saj nekatere njene dežele to skupino ali razred imajo, druge pa ne, tako da sta možni obe opciji.

Prikaz je narejen na podlagi podatkov za naslednje izobraževalne sisteme: Avstrija, Flamska skupnost Belgije, Alberta (Kanada), Britanska Kolumbija (Kanada), Manitoba (Kanada), New Brunswick (Kanada), Nova Fundlandija in Labrador (Kanada), Severozahodna ozemlja (Kanada), Nova Škotska (Kanada), Nunavut (Kanada), Ontario (Kanada), Otok princa Edwarda (Kanada), Québec (Kanada), Saskatchewan (Kanada), Yukon (Kanada), Čile, Kolumbija, Hrvaška, Češka, Danska, Finska, Grčija, Madžarska, Irska, Italija, Japonska, Kazahstan, Luksemburg, Mehika, Nizozemska, Nova Zelandija, Norveška, Poljska, Portugalska, Slovaška, Slovenija, Španija, Švedska, Švica, Turčija in Wales (Združeno kraljestvo).

Vir: OECD 2017, 52

Okvir 3: Prenova Nacionalnega kurikuluma za predšolsko vzgojo ter obvezen vstop v predšolsko vzgojo na Finskem

Revidiran finski nacionalni kurikulum za predšolsko vzgojo močno poudarja mehak prehod iz predšolske vzgoje v primarno izobraževanje, saj proces predšolske vzgoje in primarnega izobraževanja razume kot celovito, enotno obdobje otrokovega razvoja in učenja. Dokument prehoda med domom in predšolsko vzgojo ter med predšolsko vzgojo in primarnim izobraževanjem izpostavlja kot pomembni fazi otrokovega razvoja, ki morata biti izpeljani na način, da sta otroku ves čas zagotovljena občutek varnosti in blagostanja ter da se podpira njegovo učenje in razvoj. Ob teh premislekih je leta 2015 vstop v predšolsko vzgojo za finske šestletnike postal obvezen. Poleg že prej sprejetih sprememb v nacionalnem kurikulumu za predšolsko vzgojo se je kurikulum ob tem še dodatno spremenil, leta 2017 pa so ga začeli uvajati.

Začetek obveznega šolanja

Začetek obveznega šolanja je v državah aktualna tema. Predvsem se to kaže v skandinavskih državah. Na Norveškem poteka debata, ali naj se obvezno šolanje začne že eno leto pred osnovno šolo, v katero otroci vstopijo s 6 leti. Na Švedskem poteka diskusija o tem, ali naj bo priprava na šolo obvezna ali naj se raje uvede obvezno desetletno šolanje, v katerega bi otroci vstopili s 6 leti namesto s 7 leti.¹⁰

Mednarodno poročilo OECD (2017) kot eno od večjih razlik med izobraževalnimi sistemi izpostavlja, da se obvezno šolanje ne začne vedno na ravni primarnega izobraževanja. V večini izobraževalnih sistemov se obvezno šolanje začne pri 6 letih, kar sovpada s prvim letom osnovnega šolanja. V petih sistemih se obvezno šolanje začne pri 5 letih, torej leto prej (Čile, Kolumbija, Hrvaška, Grčija in Nizozemska), v nekaterih sistemih pri 4 letih (Luksemburg in Švica) ter v dveh sistemih pri 3 letih (Madžarska in Mehika). V štirih sistemih se formalno šolanje začne pri 7 letih (Finska, Kazahstan, Poljska in Švedska), obvezno šolanje pa se začne že pri 6 letih (izjema je Švedska).

V nekaterih izobraževalnih sistemih je odloženo šolanje pogostejši pojav kot v drugih. Npr., v Kolumbiji in na Češkem se starši večkrat odločijo za odloženo šolanje kot v drugih sistemih, vključenih v študijo. Glavni razlog za odloženo šolanje so posebne potrebe otroka, čeprav vsi sistemi spodbujajo vključenost otrok s posebnimi potrebami v redno obvezno izobraževanje. Drugi razlogi so tudi, da se ti otroci šolajo doma, se šolajo v zasebnih institucijah ali pa šolo obiskujejo v tujini (OECD 2017).

Tudi v Sloveniji postaja odloženo šolanje vedno pogostejše. Pravna podlaga zanj je Zakon o osnovni šoli. O odloženem šolanju se presoja na podlagi predloga staršev ali zdravstvene službe ali pa na podlagi odločbe o usmerjanju otroka s posebnimi potrebami. Merilo odloga je pripravljenost za vstop v šolo, o odlogu pa odloča posebna komisija, ki jo imenuje ravnatelj, sestavljena pa je iz zdravnika, šolskega svetovalca in osnovnošolskega učitelja ali vzgojitelja. Komisija oceni stopnjo pripravljenosti za vstop v šolo in pri tem ponavadi sodeluje tudi z vrtcem. Dokončno se odloči ravnatelj šole, starši pa se na odločitev lahko pritožijo. Večina otrok, za katere se določi odlog šolanja, začne šolo leto kasneje, razen tisti, ki se soočajo s hujšimi zdravstvenimi ali razvojnimi težavami (npr. posebne potrebe in invalidnost) in potrebujejo posebno nego znotraj institucij ali doma.

V Sloveniji je leta 2015 kar 7,5 % otrok šolanje začelo kasneje (za primerjavo: leta 2010 je v šolo kasneje vstopilo 5,5 % otrok) (OECD 2017).¹¹ Ob tem se zastavlja vprašanje, ali je 1. razred za šestletnike prezahteven. Po drugi strani

Obvezno šolanje se ne začne vedno na ravni primarnega izobraževanja.

V Sloveniji število odlogov za vstop v šolo narašča.

¹⁰ Od leta 2018 je na Švedskem vstop v pripravljalnico na šolo obvezen za vse otroke, stare 6 let. Pripravljalni razred je običajno tesno povezan s šolo, ki jo bo kasneje obiskoval otrok. Vsem šestletnikom morajo pripravljalnico na šolo za najmanj 525 ur (približno 15 ur na teden) zagotoviti občine (Eurydice 2021).

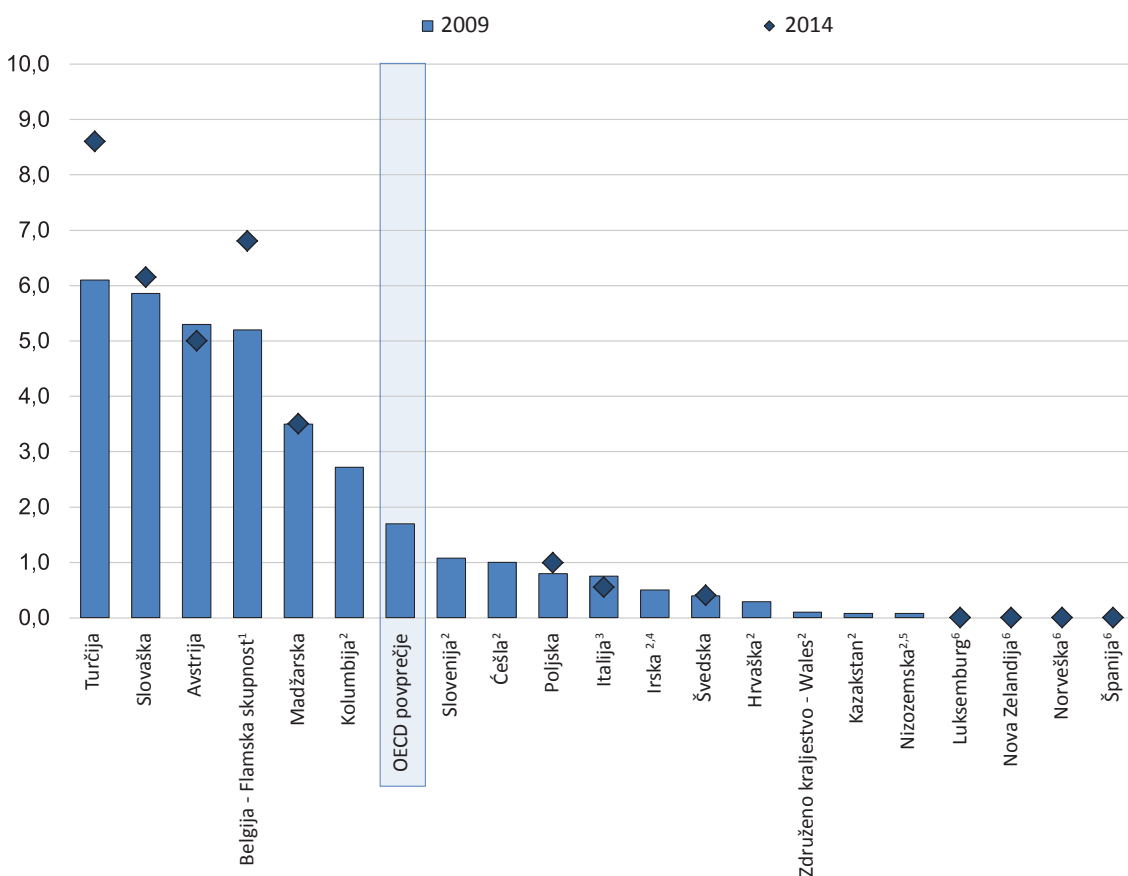
¹¹ V šolskem letu 2016/17 je v šolo kasneje vstopilo 8,9% otrok, v šolskem letu 2020/21 pa 11,4 % (administrativni podatki MIZŠ 2021).

pa nekateri starši poročajo, da se njihovi otroci v 1. razredu dolgočasijo. Dejansko pa so rezultati raziskave (Vidmar 2012 v OECD 2017) pokazali velike razlike med otroki na področju bralne in matematične pismenosti ob vstopu v šolo.

V Sloveniji sicer obstaja tudi možnost za zgodnji vstop, ki pa se izkoristi manj pogosto kot odloženo šolanje. Cilj zgodnjega vstopa v obvezno šolanje je pospeševanje otrokovega razvoja (Vidmar, Rutar Leban in Rutar 2017).

Eden od ukrepov za lažji prehod med predšolsko vzgojo in primarnim izobraževanjem, povezan z začetkom obveznega šolanja, je tudi ponavljanje prvega razreda. Od vseh izobraževalnih sistemov, za katere je OECD zbiral podatke, jih sicer 20 dovoli ponavljanje prvega razreda primarnega izobraževanja, vendar se v praksi to zgodi zelo redko, saj je odstotek takih otrok v kar osmih vključenih izobraževalnih sistemih manjši od 1 %. V Sloveniji je ta odstotek 1,1 %, kar je pod povprečjem OECD (1,7 %).

Graf 3: Odstotek otrok v letu 2014, ki ponavljajo prvo leto šolanja



Opombe: Podatki o ponavljanju prvega leta šolanja temeljijo na podatkih iz 20 izobraževalnih sistemov.

1 Za Belgijo (flamsko skupnost) so podatki iz leta 2011 namesto 2009.

2 Za Kolumbijo, Slovenijo, Češko, Irsko, Hrvaško, Wales, Kazahstan, Nizozemsko ni podatkov za leto 2009.

3 Za Italijo so podatki iz leta 2010 namesto 2009.

4 Za Irsko je uradno število otrok, ki ponavljajo prvo leto šolanja, pod 0,5 %, vendar je v grafu navedeno število otrok, ki ponavljajo prvo leto šolanja, 0,5 %.

5 Za Nizozemsko se podatki nanašajo na otroke, ki ponavljajo drugi razred (groep 2).

6 Za Luksemburg, Novo Zelandijo, Norveško in Španijo so podatki 0 %, saj v letih 2014 in 2009 ni otrok, ki bi ponavljali.

Vir: OECD 2017, 55.

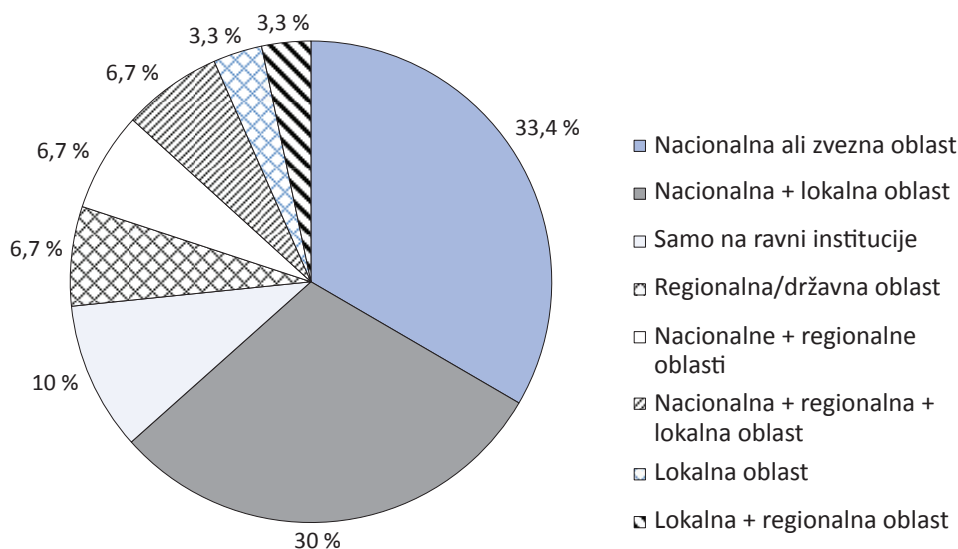
1.4 Razdelitev odgovornosti upravljanja in vodenja pri prehodu

Izobraževalni sistemi imajo na področju delitve odgovornosti pri upravljanju prehoda nekatere skupne značilnosti. Vsi izobraževalni sistemi poročajo, da vrtci in šole sami oblikujejo in implementirajo proces prehoda, državne in lokalne institucije pa oblikujejo politike prehoda. V treh četrtninah sistemov državna oblast sodeluje pri upravljanju prehoda, vendar v večini primerov v sodelovanju z drugo upravno ravno. Le v malo več kot tretjini sistemov je državna oblast edina, ki razvija in upravlja proces prehoda. Taki sistemi so Čile, Kolumbija, Grčija, Madžarska, Irska, Italija, Kazahstan, Mehika, Portugalska in Turčija.

Izobraževalni sistemi se razlikujejo po tem, katera upravna raven je odgovorna za proces prehoda.

V devetih izobraževalnih sistemih od 29 z dostopnimi podatki (kar je 31 % izobraževalnih sistemov v študiji) državna in zvezna oblast sodelujeta z lokalno pri upravljanju procesa prehoda (npr. skandinavske države, Češka, Poljska, Slovaška, Slovenija in Wales) (glej Graf 4). Le v Avstriji in Španiji državna oziroma federalna oblast sodeluje z regionalnimi oblastmi pri upravljanju prehoda, na Hrvaškem in v Kanadi pa nacionalna in federalna oblast sodelujeta z regionalno in lokalno oblastjo. V malo več kot 34 % izobraževalnih sistemih v raziskavi proces prehoda upravlja le državna ali federalna oblast. V Nemčiji, na Nizozemskem in v Novi Zelandiji imajo ravnatelji vrtcev in šol popolno avtonomijo pri razvijanju in implementiranju procesa prehoda (OECD 2017).

Graf 4: Izobraževalni sistemi glede na upravne ravni, ki so vključene v upravljanje procesa prehoda



Opomba: Podatki v grafu temeljijo na podatkih 29 izobraževalnih sistemov. V vseh izobraževalnih sistemih institucije odločajo o prehodnih praksah. Zgornji podatki kažejo le, ali so določene upravne ravni sploh lahko vključene v oblikovanje in/ali usmerjanje politik prehoda na ravni institucij.

Vir: OECD 2017, 56.

V Sloveniji sta v upravljanje procesa prehoda vključeni tako državna kot lokalna raven, saj so zakonodaja in ostali usmerjevalni dokumenti sprejeti na nacionalni ravni, javne vrtce in šole pa ustanovljajo občine. Predpisi o prehodu so sicer v Zakonu o osnovni šoli omejeni na vpisni postopek in na pripravljenost

otrok za vstop v šolo, vrtec in šola pa sami opredelita dejavnosti za lajšanje prehoda v svojem letnem delovnem načrtu (Vidmar, Rutar Leban in Rutar 2017).

Poleg različnih upravnih ravni se v upravljanje procesa prehoda lahko vključujejo še drugi deležniki:

- inšpektorati (v 16 od 18 sistemov, ki so posredovali informacije): inšpektorati ponavadi nadzorujejo splošno kakovost prehoda oziroma v določenih primerih sodelovanje z drugimi izobraževalnimi institucijami ali starši (npr. na Irskem);
- institucije, ki razvijajo kurikulume (v 10 od 18 sistemov): te institucije so vključene v proces prehoda predvsem na področju zagotavljanja kakovostnega prehoda v okviru kurikuluma; običajno delujejo v okviru ministrstva, odgovornega za vzgojo in varstvo predšolskih otrok in/ali primarno izobraževanje; te institucije so vključene tudi v upravljanje prehoda (npr. na Nizozemskem);
- institucije, ki podpirajo razvoj otrok na različne načine (v 6 od 18 sistemih): to so različne javne službe, kot npr. socialna služba, zdravstvene institucije, institucije, ki nudijo podporo otrokom s posebnimi potrebami, ipd.

Večina izobraževalnih sistemov, vključenih v študijo, se pri upravljanju procesa prehoda se sooča s težavami pri sodelovanju različnih deležnikov, saj poročajo, da je otežena že sama organizacija sodelovanja, hkrati pa je sodelovanje med vsemi deležniki prešibko.

1.5 Javni izdatki za predšolsko vzgojo in primarno izobraževanje¹²

V povprečju so **izdatki za predšolsko vzgojo (ISCED 02) kot delež BDP izobraževalnih sistemov občutno nižji kot izdatki za primarno izobraževanje**. Povprečni izdatek med državami OECD za primarno izobraževanje (ISCED 1) je 1,5 % BDP, medtem ko je povprečni izdatek za drugo starostno obdobje predšolske vzgoje (ISCED 02) 0,6 % BDP.¹³ Razlike med sistemi lahko pripišemo različni starosti, ko otroci prehajajo iz predšolske vzgoje (ISCED 02) v primarno izobraževanje – v nekaterih sistemih je ta prehod pri petih letih, v drugih pa pri šestih. Iz tega razloga moramo pri interpretaciji teh podatkov vedno imeti v mislih, da je pri nekaterih sistemih v izdatke za predšolsko vzgojo (ISCED 02) všteto tudi izobraževanje pet- in šestletnikov, pri drugih pa ne (OECD 2017).

Po podatkih iz leta 2013 so med izobraževalnimi sistemi velike razlike na področju izdatkov za obe ravni izobraževanja. Izrael, Danska, Islandija, Norveška, Kanada in Kolumbija npr. za obvezno primarno izobraževanje namenijo več kot 2 % BDP, medtem ko Avstrija, Madžarska, Slovaška, Češka in Nemčija obve-

¹² Zaradi lažjega razumevanja zapisanega smo v tem poglavju pri izobraževalnih ravneh dopisali še klasifikacijo ISCED.

¹³ Tudi v letu 2018 je bil povprečni izdatek med državami OECD za primarno izobraževanje (ISCED 1) 1,5 % BDP medtem ko je povprečni izdatek za predšolsko vzgojo (ISCED 02) 0,6 % BDP (OECD 2021).

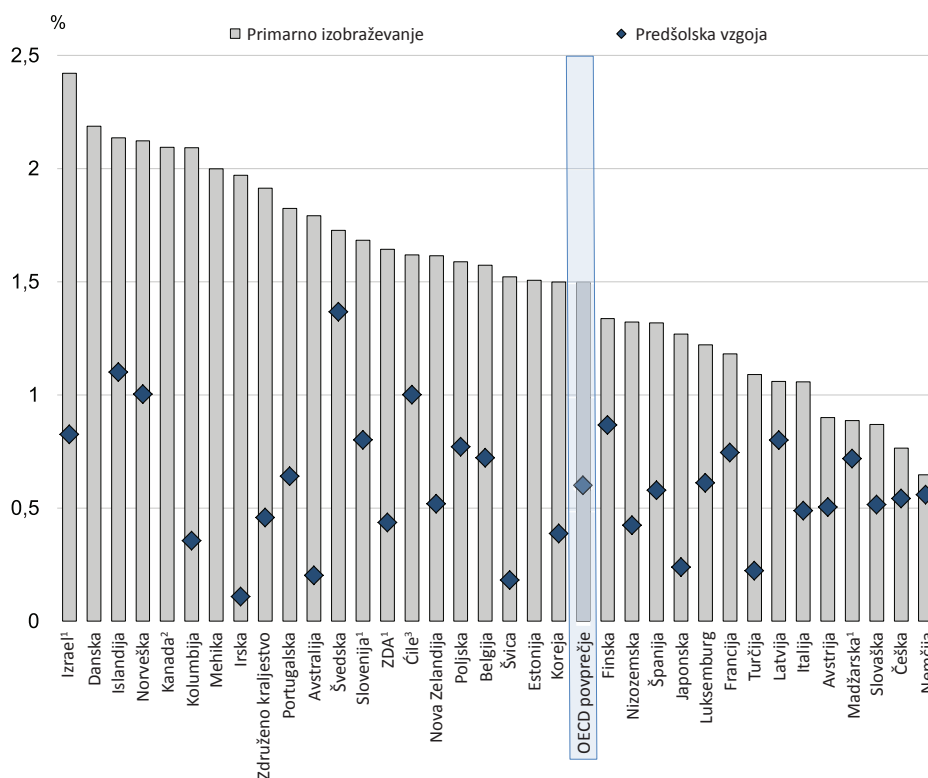
V upravljanje prehoda so v sodelujočih izobraževalnih sistemih lahko vključeni tudi drugi organi, kot npr. inšpektorati.

znemu primarnemu izobraževanju namenijo manj kot 1 % BDP. Visoki izdatki za obvezno primarno izobraževanje pa avtomatično ne napovedujejo visokih izdatkov za predšolsko vzgojo. Tako Islandija kot Norveška imata nadpovprečne izdatke tako za primarno kot za predšolsko vzgojo (ISCED 02), medtem ko imajo Kolumbija, Irska, Koreja, Švica in ZDA povprečne ali nadpovprečne izdatke za primarno izobraževanje, vendar za predšolsko vzgojo (ISCED 02) namenijo le 0,4 % svojega BDP ali manj.

Veliko izobraževalnih sistemov povečuje javne izdatke za predšolsko vzgojo z namenom, da bi izboljšali kakovost in povečali vključenost otrok. Večje izdatke za primarno izobraževanje lahko razložimo s tem, da je le-to obvezno, kar tudi pomeni, da je vključenost otrok večja, poleg tega primarno izobraževanje traja več časa. Razloga za manjše javne izdatke za predšolsko vzgojo pa bi lahko bila tudi, da le-ta v nekaterih izobraževalnih sistemih ni ena od političnih priorit.

V Sloveniji je šlo leta 2013 1,7 % BDP za osnovnošolsko izobraževanje in 0,8 % BDP za predšolsko vzgojo (ISCED 02) (OECD 2017).¹⁴

Graf 5: Izdatki za predšolsko vzgojo (ISCED 02) ter za primarno izobraževanje (ISCED 1) kot % BDP glede na izobraževalni sistem



Opomba: Izobraževalni sistemi so razvrščeni po padajočem vrstnem redu javnih in zasebnih izdatkov za osnovno izobraževanje (2013).

- 1 Za Madžarsko, Izrael, Slovenijo in ZDA podatki za predšolsko vzgojo (ISCED 02) vključujejo tudi nekatere izdatke za varstvo otrok.
- 2 Za Kanado so podatki iz leta 2012 namesto 2013. Podatki za Kanado o izdatkih kot odstotek BDP za primarno izobraževanje vključujejo nižje sekundarno izobraževanje.
- 3 Za Čile so podatki za leto 2014 namesto 2013.

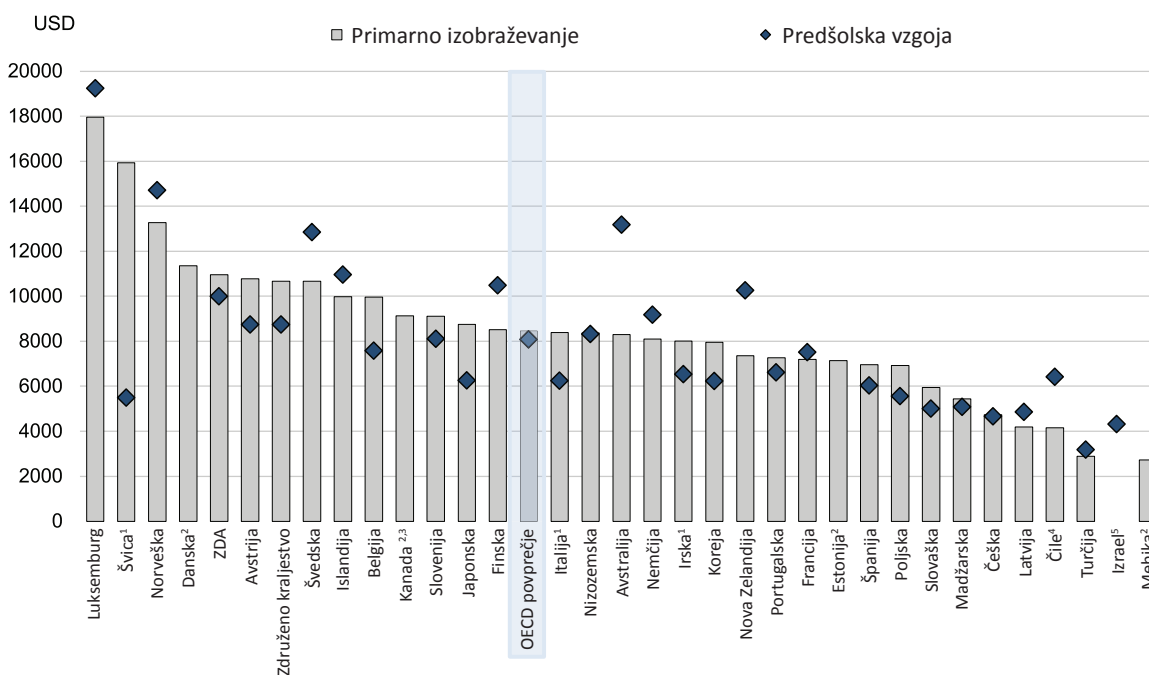
Vir: OECD 2017, 59.

¹⁴ V letu 2018 je bilo v Sloveniji 1,7 % BDP namenjenega za osnovnošolsko izobraževanje (ISCED 1), 0,7 % BDP za drugo starostno obdobje predšolske vzgoje (ISCED 02), skupaj za celotno predšolsko vzgojo (ISCED 0) pa 1 % BDP (OECD 2021).

Za primerjavo izdatkov za predšolsko vzgojo (ISCED 02) in za primarno izobraževanje je boljša mera javni izdatek na otroka. V povprečju so izobraževalni sistemi leta 2013 na otroka, vključenega v primarno izobraževanje (ISCED 1), porabili 8.461 USD, ter na otroka, vključenega v predšolsko vzgojo (ISCED 02), 8.070 USD.¹⁵ V dveh tretjinah izobraževalnih sistemov je bil izdatek na otroka v institucijah vzgoje in varstva predšolskih otrok nižji kot izdatek na otroka v primarnem izobraževanju (v 19 od 30 sistemov), v tretjini sistemov pa je bil ta izdatek višji (v 11 od 30 sistemov). Med slednjimi so bile tudi Avstralija, Luksemburg, Norveška in Švedska.

Te razlike lahko pripišemo razlikam med obema ravnema v izobrazbeni strukturi zaposlenih, zakonsko predpisani višini plač ter razmerju med številom otrok in učiteljev/vzgojiteljev v skupini. **Slovenski izdatki na otroka, vključenega v predšolsko vzgojo (ISCED 02), znašajo 8.101 USD, na otroka, vključenega v primarno izobraževanje (ISCED 1), pa 9.121 USD (OECD 2017).**¹⁶

Graf 6: Izdatek na otroka glede na raven izobraževanja po izobraževalnih sistemih v USD



Opomba: Izobraževalni sistemi so razvrščeni po padajočem vrstnem redu glede na izdatke na otroka v primarnem izobraževanju (2013).

- 1 Za Švico, Italijo in Irsko se podatki nanašajo samo na javne institucije.
- 2 Za Dansko, Kanado, Estonijo in Mehiko manjkajo podatki o letnih izdatkih na otroka v predšolski vzgoji (ISCED 02).
- 3 Za Kanado so podatki iz leta 2012 namesto 2013.
- 4 Za Čile so podatki iz leta 2014 namesto 2013.
- 5 Za Izrael manjkajo podatki o letnih izdatkih na otroka v primarnem izobraževanju.

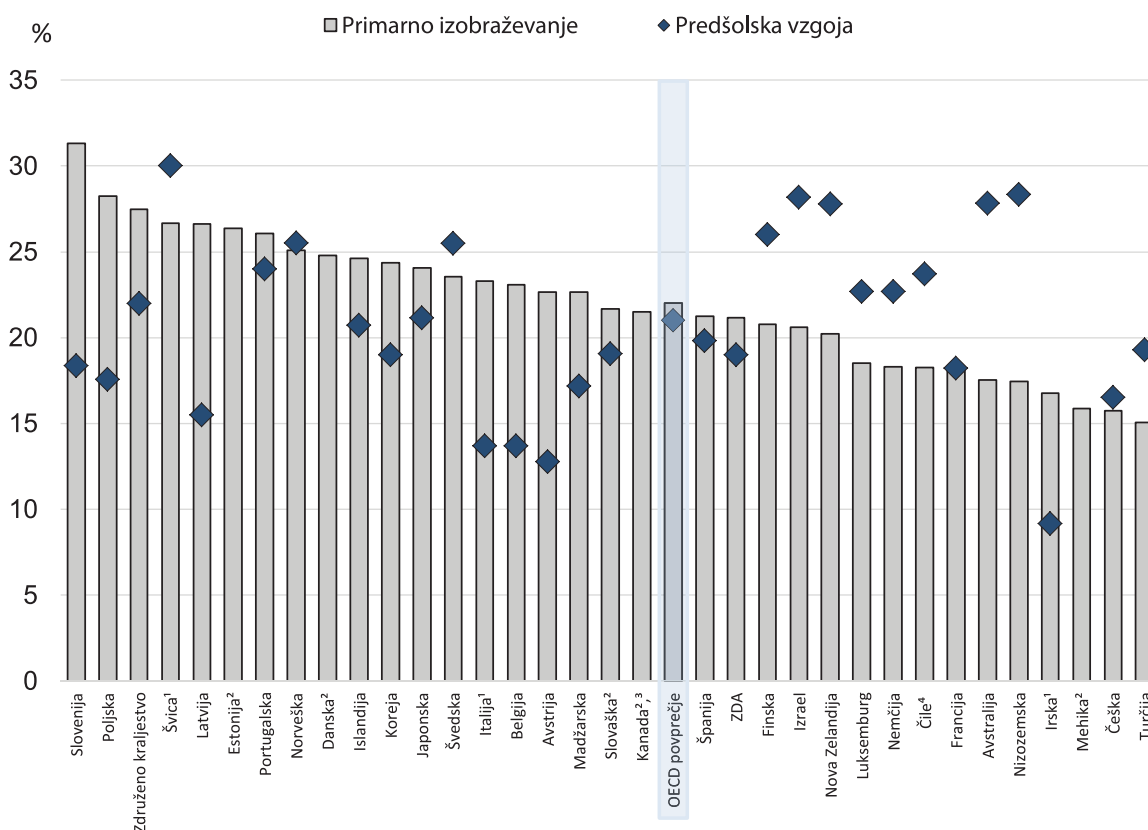
Vir: OECD 2017, 60.

¹⁵ V povprečju so izobraževalni sistemi leta 2018 na otroka, vključenega v primarno izobraževanje (ISCED 1), porabili 9.550 USD, ter na otroka, vključenega v predšolsko vzgojo (ISCED 02), 9.123 USD (OECD 2021).

¹⁶ V letu 2018 so slovenski izdatki na otroka, vključenega v predšolsko vzgojo (ISCED 02), znašali 8.893 USD, na otroka, vključenega v primarno izobraževanje (ISCED 1), pa 9.385 USD (OECD 2021).

Najboljša mera za primerjavo izobraževalnih sistemov na tem področju pa so javni izdatki na otroka glede na BDP na prebivalca, saj lahko nekateri izobraževalni sistemi absolutno gledano za predšolsko vzgojo in primarno izobraževanje namenijo malo, gledano relativno, torej glede na BDP na prebivalca, pa je ta odstotek velik. V povprečju OECD je izdatek na otroka 22 % BDP na prebivalca na ravni primarnega izobraževanja (ISCED 1) in 21 % na ravni predšolske vzgoje (ISCED 02) (OECD 2017).¹⁷

Graf 7: Javni izdatki na otroka glede na BDP prebivalca za predšolsko vzgojo (ISCED 02) in primarno izobraževanje



Opombe: Podatki za predšolsko vzgojo so prikazani na podlagi izračunov OECD (2017).

1 Za Švico, Italijo in Irsko se podatki nanašajo samo na javne institucije.

2 Za Estonijo, Dansko, Kanado in Mehiko manjkajo podatki za predšolsko vzgojo.

3 Za Kanado so podatki iz leta 2012 namesto 2013.

4 Za Čile so podatki iz leta 2014 namesto 2013.

Vir: OECD 2017, 61.

Slovenija na otroka na ravni primarnega izobraževanja (ISCED 1) nameni 31 % svojega BDP na prebivalca ter 18 % za otroka na ravni predšolske vzgoje (ISCED 02) (OECD 2017). Slovenski izdatki so glede na izobraževalne sisteme nadpovprečni na ravni primarnega izobraževanja ter podpovprečni na ravni predšolske vzgoje (ISCED 02). Iz grafa pa lahko vidimo, da ima Slovenija najvišje izdatke za primarno izobraževanje (ISCED 1) glede na BDP na prebivalca, medtem ko ima Švica najvišje izdatke za predšolsko vzgojo (ISCED 02) glede na BDP na prebivalca.

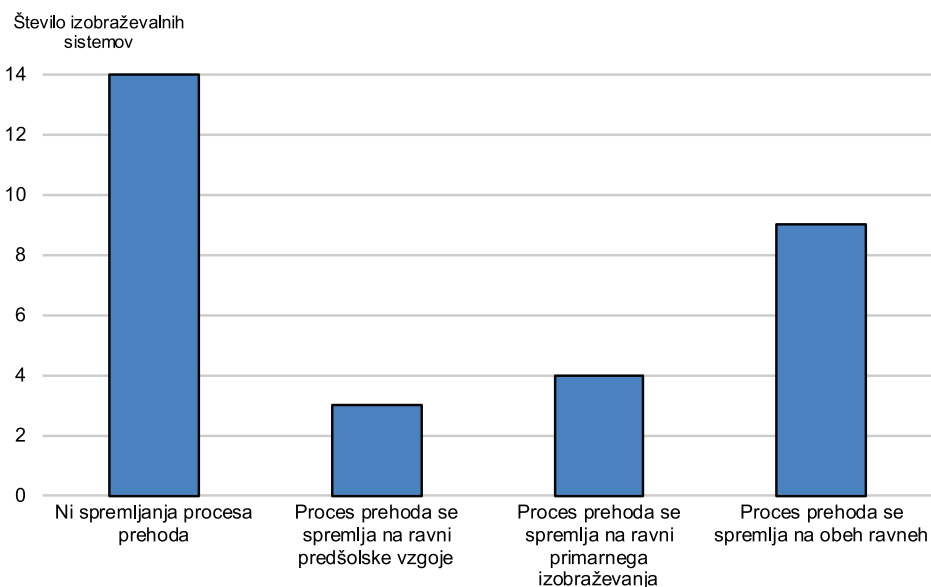
¹⁷ Podatek, izračunan v to obliko, je dostopen le za leto 2013 in je bil izračunan le za študijo Starting Strong V.

1.6 Spremljanje procesa prehoda

V večini izobraževalnih sistemov spremljanje ne pomeni nujno preverjanja in evalvacije, temveč se velikokrat nanaša na zbir razvojnih informacij o otroku v določenem časovnem obdobju (pred in po vstopu v šolo) ali pa na administrativne podatke (npr. ali otrok vstopi v šolo, ali je otrok pred tem obiskoval predšolsko vzgojo ipd.) in ni zelo pogosto.

V manj kot polovici sistemov (14 od 30) spremljanje procesa prehoda ni obvezno, v 16 sistemih pa je nujno. V devetih sistemih (Kanada, Češka, Kolumbija, Madžarska, Japonska, Slovenija, Španija, Švedska in Švica) proces prehoda spremljajo tako na ravni predšolske vzgoje kot na ravni primarnega izobraževanja. Na Danskem, Poljskem, Portugalskem in v Walesu proces prehoda spremljajo le na ravni primarnega izobraževanja, v Avstriji, na Hrvaškem in Slovaškem pa le na predšolski ravni (OECD 2017).

Graf 8: Število izobraževalnih sistemov glede na izobraževalno raven spremljanja prehoda



Opomba: Graf se ne nanaša na nacionalne prakse, ampak nakazuje, kaj je običajno v izobraževalnih sistemih. V izobraževalnih sistemih, kjer se prehodi ponavadi ne spremljajo, se lahko pojavijo prehodne prakse na lokalni ali ravni institucij.

Na podlagi razpoložljivih podatkov za 30 izobraževalnih sistemov: Avstrija, Flamska skupnost Belgije, Kanada, Čile, Kolumbija, Hrvaška, Češka, Danska, Finska, Nemčija, Grčija, Madžarska, Irska, Italija, Japonska, Kazahstan, Luksemburg, Mehika, Nizozemska, Nova Zelandija, Norveška, Poljska, Portugalska, Slovaška, Slovenija, Španija, Švedska, Švica, Turčija in Wales (Združeno kraljestvo).

Vir: OECD 2017, 62.

Vsak sistem ima svojo metodologijo spremljanja procesa prehoda, poleg tega pa se prakse prehoda ne spremlja neodvisno. Ponavadi je spremljanje prehoda vključeno v spremljanje širših procesov, ki potekajo znotraj predšolske vzgoje in formalnega izobraževanja. Sistemi, vključeni v študijo, tako pri spremljanju procesa prehoda omenjajo nadzor (Avstrija, Hrvaška, Češka, Japonska, Nova Zelandija, Portugalska, Slovenija in Švica), anketo med starši (Avstrija, nekatere kanadske province, Hrvaška, Finska, Nemčija, Madžarska, Japonska, Nova Zelandija, Slovenija, Španija in Švica), spremljanje razvoja otroka, kot so

Spremljanje procesa prehoda je po posameznih izobraževalnih sistemih različno urejeno.

Proces prehoda izobraževalni sistemi spremljajo po različnih metodologijah in z različnimi instrumenti.

portfelji, razvojna poročila ali razvojne ocene (Avstrija, nekatere kanadske province, Hrvaška, Danska, Finska, Nemčija, Madžarska, Nova Zelandija, Poljska, Portugalska in Švica) ter samoevalvacije na ravni institucij (Hrvaška, Češka, Madžarska, Japonska, Nova Zelandija, Portugalska, Slovaška, Slovenija, Španija, Švedska in Švica) (OECD 2017).

Tudi v Sloveniji za spremljanje prehoda ni predpisanih nacionalnih ukrepov. Zakon o šolski inšpekciji (1996) sicer določa, da Inšpektorat Republike Slovenije za šolstvo in šport (IŠŠ) spremlja postopke vpisa, znotraj katerih se spremlja tudi proces prehoda. Šole pa lahko vpisni postopek in posledično tudi proces prehoda spremljajo znotraj svoje samoevalvacije. Pri spremljanju prehoda sodeluje tudi šolska svetovalna služba, saj mora po programskih smernicah spremljati analizo vpisa, ponavljanje/osip, akceleracije ipd. Na ravni šole se nato glede na potrebe določi analize, ki so temelj za nadaljnje delo in organizacijo šole. Na ravni vrtca pa vsak vrtec v svojem letnem delovnem načrtu opredeli dejavnosti, ki so namenjene lažjemu prehodu v primarno izobraževanje (Vidmar, Rutar Leban in Rutar 2017).

V Sloveniji ni predpisanih ukrepov za spremljanje procesa prehoda.

Okvir 4: Spremljanje procesa prehoda na Švedskem

Na Švedskem proces prehoda spremljajo s pomočjo inšpekcij ter vsaka institucija preko samoevalvacije. Na državni ravni Švedski šolski inšpektorat izvaja redni nadzor za vse javne in privatne institucije na ravni predšolske vzgoje ter na ravni primarnega izobraževanja. Nadzor zajema več področij, med katerimi je tudi proces prehoda. Kljub temu da za nadzor ni predpisanih orodij ali praks, Državna agencija za izobraževanje pripravi vprašalnik za samoevalvacijo, namenjen institucijam vzgoje in varstva predšolskih otrok ter primarnega izobraževanja na področju procesa prehoda. Vprašalnik morajo izpolniti učitelji, vzgojitelji in ravnatelji na obeh ravneh. Cilj vprašalnika je ugotoviti, katere prakse delujejo in katere ne, kaj je potrebno izboljšati, sprašuje pa o tematikah, kot so sodelovanje s starši in skrbniki, sodelovanje med deležniki, dokumentacija o procesu prehoda, dialogi na področju procesa prehoda in zmožnost poskrbeti za potrebe otrok.

1.7 Skupni izzivi na področju organizacije in upravljanja procesa prehoda ter strategije za njihovo razreševanje

V Preglednici 2 so predstavljeni glavni skupni izzivi na področju organizacije in upravljanja procesa prehoda, ki temeljijo na analizi različnih izobraževalnih sistemov. Poleg izzivov so predstavljene tudi raznolike strategije, ki jih izobraževalni sistemi uvajajo za njihovo razreševanje.

Preglednica 2: Izzivi na področju organizacije in upravljanja in strategije za njihovo razreševanje

Izziv	Strategija
Pomanjkanje usklajenosti med regijami in pristopi	<ul style="list-style-type: none"> • Oblikovanje nacionalnega načrta ali strategije za večjo povezanost (npr. Wales in Avstrija) • Oblikovanje nacionalnih smernic (npr. Norveška) • Oblikovanje lokalnih smernic (npr. Norveška in Danska)
Težave pri motiviranju vseh deležnikov za sodelovanje	<ul style="list-style-type: none"> • Vključevanje procesa prehoda v zakonodajo in obvezne kurikularne okvire (npr. Japonska) • Seznanjanje lokalne uprave s primeri dobre prakse in z iniciativami uspešnega ter kakovostnega prehoda (npr. Japonska) • Spremljanje procesa prehoda (npr. Danska, Norveška, Finska)
Šibko sodelovanje med deležniki	<ul style="list-style-type: none"> • Sprotno spremljanje sodelovanja med deležniki (npr. Švedska, Japonska) • Redno razpravljanje o procesu prehoda s ključnimi deležniki (npr. Norveška, Slovenija) • Zagotavljanje svetovanja in usmerjanja (npr. Slovenija)
Zagotavljanje enakih možnosti ranljivim skupinam pri procesu prehoda	<ul style="list-style-type: none"> • Zagotavljanje podpore na področju sporazumevalnih zmožnosti (npr. Wales in Danska) • Vzpostavljanje programov za finančno pomoč (npr. Wales, Japonska, Slovenija) • Prioritetno vključevanje otrok, ki pripadajo rizičnim skupinam, v programe predšolske vzgoje (npr. Slovenija) • Zagotavljanje dodatnih finančnih sredstev in človeških virov za vrtce (npr. Slovenija)

Vir: OECD 2017, 64.

1. Izziv: pomanjkanje usklajenosti med regijami in pristopi

V izobraževalnih sistemih z vertikalno delitvijo oblasti lahko med posameznimi zveznimi državami obstajajo velike razlike v vsebinah kurikuluma, uporabi pedagoških praks ali minimalnih standardov. Prav tako pri procesu prehoda prihaja do raznolikih praks, ki med sabo niso usklajene, v tistih izobraževalnih sistemih, kjer predšolska vzgoja poteka večinoma v zasebnih institucijah (primarno izobraževanje pa ne), ali tam, kjer imajo institucije avtonomijo pri odločanju o poteku prehoda. Tak primer izobraževalnega sistema je Avstrija, kjer zaradi decentraliziranega sistema predšolske vzgoje med vrtci ter šolami ni sodelovanja. Podobna situacija je tudi na Norveškem in Danskem, kjer zaradi razpršene odgovornosti za proces prehoda prihaja do različnih praks med občini in posledično do različne kakovosti prehodov.

V nadaljevanju predstavljamo nekaj strategij, ki uspešno naslavlja izziv pomanjkanja usklajenosti med regijami in pristopi k procesu prehoda.

1. strategija: oblikovanje nacionalnega načrta ali strategije za večjo povezanost

Da bi v Walesu zagotovili koherentno izvajanje kurikularnega okvirja za od tri do sedemletne otroke, so sprejeli akcijski načrt »Foundation Phase Action Plan«, ki vključuje številne pristope za večjo usklajeno delovanje med predšolsko vzgojo in primarnim izobraževanjem (npr. posodobitve strokovnega usposabljanja, izboljšave začetnega izobraževanja učiteljev, gradiva za spodbujanje vključevanja staršev, podpora med šolami ipd.).

V Avstriji so znotraj projekta »ECEC – Primary School«, v katerem je sodelovalo veliko število deležnikov (različni izobraževalni odbori, zvezna oblast, šolski psihologi, pedagoške fakultete, predstavniki različnih institucij vzgoje in varstva predšolskih otrok ter šol), razvili čeznacionalno strategijo, ki spodbuja sodelovanje med predšolsko vzgojo in primarnim izobraževanjem. Cilj projekta je bil izboljšati sodelovanje med vzgojitelji in učitelji ter tako zagotoviti kakovosten prehod za otroke. Za zagotovitev boljše koordinacije prehoda so zadnje leto vrtca in prvi dve leti primarnega izobraževanja obravnavali kot obdobje vstopa v šolo. Na osnovi tega projekta so spremenili zakonodajo in leta 2016 pripravili posebne smernice za prehod iz predšolske vzgoje v primarno izobraževanje.

2. strategija: oblikovanje nacionalnih smernic

Na Norveškem je Ministrstvo za izobraževanje in znanost sprejelo nacionalne smernice »From the Eldest to the Youngest«, ki so namenjene občinam, vrtcem in šolam z namenom zagotavljanja skladnega in kakovostnega prehoda med obema ravnema.

3. strategija: oblikovanje lokalnih smernic

Na Norveškem so v dveh občinah (Oslo in Bergen) oblikovali smernice oziroma načrt za sodelovanje med vrtci ter šolami s poudarkom na načinih sodelovanja. Tudi na Danskem ima večina občin oblikovane lokalne smernice za prehod, ki vključujejo informacije o vključevanju staršev, komunikacijo med vrtci ter šolami in smernice, kako podpirati otroke s posebnimi potrebami.

2. Izziv: težave pri motiviranju vseh deležnikov za sodelovanje

Pri procesu prehoda je pomembno, da so vanj vključeni vsi deležniki (lokalna oblast in ostale ravni oblasti, vrtci, šole). Iz podatkov v poročilu lahko razberemo, da so na tem področju velike težave, saj v več primerih posamezni deležniki aktivno ne sodelujejo pri oblikovanju in upravljanju procesa prehoda.

1. strategija: vključevanje procesa prehoda v zakonodajo in obvezne kurikularne okvire

Veliko izobraževalnih sistemov vključuje prehod v svojo zakonodajo ter obvezne kurikularne okvire, kar zavezuje lokalne oblasti, vrtce in šole, da upoštevajo povezovanje, sodelovanje ipd. Na tak način se v proces prehoda vključujejo vsi deležniki na Danskem, Norveškem in Finskem.

2. strategija: seznanjanje lokalne uprave in institucij s primeri dobre prakse ter z iniciativami uspešnega in kakovostnega prehoda

Na Japonskem Ministrstvo za izobraževanje, kulturo, šport, znanost in tehnologijo organizira skupna srečanja različnih izobraževalnih odborov in inšpektorjev s področja predšolske vzgoje ter primarnega izobraževanja z namenom zagotavljanja kakovostnega prehoda. Srečanja so organizirana v vsaki od japonskih upravnih enot, kjer lokalne oblasti predstavljajo dobre in inovativne politike na področju prehoda.

3. strategija: spremljanje procesa prehoda

Japonska spremlja prakse in pristope na področju prehoda ter jih objavlja v poročilu na nacionalni ravni. Poročilo vsebuje smernice, kako naj občine izboljšajo sodelovanje in povezovanje v okviru procesa prehoda. Poleg tega Japonska na letni ravni tudi zbira podatke o tem, katere ukrepe je občina sprejela na področju izboljšanja prehoda.

3. Izziv: šibko sodelovanje med deležniki

Sodelovanje med različnimi deležniki na vseh ravneh je ključnega pomena za kakovosten proces prehoda, kljub temu pa sistemi poročajo, da imajo z zagotavljanjem sodelovanja med deležniki težave (npr. deležniki med seboj sploh ne sodelujejo ali pa je sodelovanje med njimi šibko). Da bi spodbudili sodelovanje, nekateri sistemi spremljajo sodelovanje, v drugih sistemih se o procesu prehoda večkrat razpravlja znotraj različnih skupin, tretji sistemi deležnikom nudijo različne usmeritve.

1. strategija: sprotno spremljanje sodelovanja med deležniki

Na Švedskem in Japonskem sodelovanje med deležniki pogosto spremljajo. Na Švedskem sodelovanje spremljajo preko samoevalvacije, s pomočjo katere želijo oceniti, katere aktivnosti so delovale in kje je možnost za izboljšave. Poleg tega se znotraj samoevalvacije spremlja tudi sodelovanje s starši in z ostalimi skrbniki. Tudi na Japonskem spremljajo sodelovanje med deležniki preko samoevalvacije, vendar so v proces spremljanja vključeni tudi drugi deležniki, ki podajo oceno procesa prehoda.

2. strategija: redno razpravljanje o procesu prehoda s ključnimi deležniki

Na Norveškem se Ministrstvo za izobraževanje in raziskave in Direktorat za izobraževanje, redno sestajata s ključnimi akterji na področju izobraževanja (sveti staršev, delavski sindikati, predstavniki lokalne in regionalne oblasti ter predstavniki zasebnih institucij vzgoje in varstva predšolskih otrok), kjer se pogovarjajo tudi o procesu prehoda. Tudi na Švedskem se vlada posvetuje s ključnimi deležniki na področju izobraževalnih politik, poleg tega zbira tudi mnenja in predloge javnosti ter ostalih deležnikov, ki pa niso zavezujoči.

Tudi v Sloveniji se MIZŠ posvetuje z različnimi združenji ravnateljev, staršev, preden predlaga spremembe v obstoječi zakonodaji. Ko predlagane spremem-

be vplivajo na minimalne standarde kakovosti, ministrstvo za mnenje prosi tudi Strokovni svet za splošno izobraževanje ter Sindikat vzgoje in izobraževanja, znanosti in kulture Slovenije.

3. strategija: zagotavljanje svetovanja in usmerjanja

V Sloveniji je v vrtcih in šolah na voljo svetovalna služba, ki pomaga pri organizaciji in procesu prehoda med obema stopnjama izobraževanja. Svetovalna služba sodeluje pri načrtovanju, ustvarjanju in vzdrževanju ustreznih pogojev za varno ter podporno izobraževalno okolje, ki zagotavlja optimalen razvoj otrok. Svetovalna služba v Sloveniji je v podporo tudi učiteljem oziroma vzgojiteljem ter staršem.

4. Izziv: zagotavljanje enakih možnosti ranljivim skupinam

Na splošno imajo otroci z manj ugodnim socialnim ozadjem slabše rezultate na področju izobraževanja kot njihovi vrstniki. Iz tega razloga izobraževalni sistemi uvajajo širok nabor različnih politik in programov, ki so namenjeni zagotavljanju pravičnosti v zgodnjem izobraževanju in podpirajo otroke iz ranljivih skupin ter otroke z učnimi težavami. Večina teh ukrepov sicer ni neposredno vezana na proces prehoda, predstavljajo pa podporo otrokom v celotnem obdobju predšolske vzgoje in primarnega izobraževanja, kar vključuje tudi prehod.

1. strategija: zagotavljanje podpore na področju sporazumevalnih zmožnosti

Na Danskem morajo občine vsakega triletnega otroka, ki je vključen v predšolsko vzgojo in pri katerem se pokažejo težave na področju jezika ali druge težave, povezane s sporazumevalnimi zmožnostmi, testirati na področju jezikovnega razumevanja. Občine so dolžne na ta način preveriti tudi vse triletnike, ki niso vključeni v predšolsko vzgojo. Če se pri tem pokažejo določene težave, morajo občine otroku znotraj institucij vzgoje in varstva predšolskih otrok nuditi 15–30 ur pomoči na mesec na področju razvoja jezikovnih zmožnosti. Cilj programa je vsem otrokom zagotoviti enako raven znanja jezika in bralne pismenosti pred vstopom v primarno izobraževanje.

2. strategija: vzpostavljanje programov za finančno pomoč

V Walesu znotraj strategije za zmanjšanje razlik med dosežki otrok iz deprivilegiranih družin in ostalih otrok zagotavljajo finančno podporo za vsakega otroka, iz katere se financira tudi šolska prehrana na začetku šolanja. Tudi na Japonskem nudijo državno finančno pomoč za družine v stiski, ki vključuje stroške za šolske potrebščine, prevoz, prehrano. Poleg tega se iz te pomoči za določene otroke lahko krije tudi plačilo vzgoje in varstva predšolskih otrok. Višina finančne pomoči je določena glede na prihodke staršev, stroški za drugega otroka so razpolovljeni, stroški za vzgojo in varstvo predšolskih otrok pa so brezplačni za tretjega oziroma vse nadaljnje otroke. Tudi na Danskem in Norveškem se staršem z nižjim dohodkom od določene ravni nudi finančno pomoč z namenom zagotavljanja dostopa do predšolske vzgoje in varstva vsem

otrokom. V Sloveniji so programi predšolske vzgoje plačljivi, višina plačila pa je odvisna od dohodkov staršev. Starši, ki imajo v vrtec vključena dva otroke, so oproščeni plačila za mlajšega otroka. Poleg tega so starši oproščeni plačila za tretjega in vsakega naslednjega otroka, ne glede na to, ali je hkrati z njim v vrtec vpisan njegov sorojenec (Zakon o vrtcih 1996).

3. strategija: prioritarno vključevanje otrok, ki pripadajo rizičnim skupinam, v programe predšolske vzgoje

V Sloveniji imajo otroci s posebnimi potrebami in otroci iz družin z nižjim ekonomsko-socialnim statusom prednost pri vpisu v vrtec. Poleg tega se iz slovenskega državnega proračuna zagotavljajo tudi sredstva za oddelke vrtcev v bolnišnicah, oddelke predšolske vzgoje v zavodih za vzgojo in izobraževanje otrok s posebnimi potrebami, oddelke, v katerih vzgojno delo poteka v italijanščini ali dvojezično (v slovenščini in madžarščini), oddelke otrok Romov ter oddelke s krajšim programom, ki so namenjeni otrokom, ki niso vključeni v vrtec in bodo naslednje koledarsko leto dopolnili šest let. Prav tako gre iz državnega proračuna del sredstev za investicije v nepremičnine in opremo v vrtcih na narodno mešanih območjih (Zakon o vrtcih 1996).

4. strategija: zagotavljanje dodatnih finančnih sredstev in človeških virov za vrtce

V slovenskih vrtcih in šolah, v katere so vključeni romski otroci ali otroci s posebnimi potrebami, je zagotovljena podpora ali v obliki dodatnih kadrov znotraj skupine ali dodatnih finančnih virov za gradiva in kadre, poleg tega se spremeni število vključenih otrok v skupini oziroma razredu. Tudi na Švedskem in Finskem lahko šole dobijo dodatne finančne vire glede na svoje individualne potrebe, kar vključuje tudi veliko število učencev iz družin z nižjim socialno-ekonomskim statusom ipd.

Pogled naprej

Na podlagi zaznanih izzivov in strategij za reševanje le-teh OECD (2017) predlaga nadaljnji razvoj politik na področju procesa prehoda. Analiza je namreč pokazala, da je prehod potrebno razumeti in upravljati kot del celostnega zgodnjega razvoja otroka. Poleg tega je potrebno zagotoviti pravičnost na vseh stopnjah izobraževanja, ne le pri prehodu iz predšolske vzgoje v primarno izobraževanje. Pri oblikovanju politik je pomembno, da le-te temeljijo na podatkih, priporoča pa se tudi, da se za vodenje procesa prehoda določi občine oziroma lokalno oblast, ki jih je za to nalogo potrebno tudi opolnomočiti. Zelo je pomembno, da izobraževalni sistemi zagotovijo možnost za sodelovanje med vrtci ter šolami ter vzpostavijo skupno razumevanje procesa prehoda, kar je prvi korak pri zagotavljanju kontinuitete. Eden od ključnih elementov pri tem je usklajevanje širših ciljev, ki so vezani predvsem na blagostanje otrok, njihovo varnost ter kakovosten prehod.

Prehod iz vrtca v šolo je treba razumeti in upravljati kot del celostnega zgodnjega razvoja otroka.

2 ZAGOTAVLJANJE PROFESIONALNE KONTINUITETE

2.1 Načini zagotavljanja profesionalne kontinuitete

2.1.1 Strokovni delavci, vključeni v proces prehoda

2.1.2 Strokovno usposabljanje za proces prehoda

2.1.3 Vodenje kot podpora procesu prehoda

2.1.4 Strokovna in strukturna podpora v procesu prehoda

2.1.5 Delovni pogoji kot podpora prehodu

2.1.6 Medinstitucionalno sodelovanje kot podpora prehodu

2.2 Skupni izzivi na področju zagotavljanja profesionalne kontinuitete ter strategije za njihovo razreševanje



2 Zagotavljanje profesionalne kontinuitete

Profesionalna kontinuiteta zagotavlja gladek prehod iz predšolske vzgoje v primarno izobraževanje preko usklajenih pedagoških praks, ki so primerne razvojni stopnji otroka. Profesionalna kontinuiteta predpostavlja, da ravnatelj, vrtcev in šol ter strokovni delavci na obeh ravneh izobraževanja med sabo sodelujejo pri procesu prehoda, da se na to pripravijo v času svojega začetnega izobraževanja ter s tem nadaljujejo tudi pri nadaljnjih strokovnih usposabljanjih. Profesionalna kontinuiteta je odvisna od usposobljenosti osebja in njegovega profesionalnega razvoja, hkrati pa mora biti vzpostavljena tudi ustrezna podpora na tem področju (OECD 2017).

Ena od glavnih ugotovitev raziskav s področja profesionalne kontinuitete je, da je začetno izobraževanje učiteljev in vzgojiteljev ključnega pomena pri zagotavljanju kakovostne podpore otrokovemu razvoju in učenju. Pri zagotavljanju profesionalne kontinuitete sta pomembna vsebina in obseg začetnega izobraževanja, ki naj podpirata razvoj, blagostanje in učenje otrok (OECD 2017). Boljša usposobljenost učiteljev in vzgojiteljev omogoča kakovostnejšo predšolsko vzgojo in se povezuje tudi z boljšimi dosežki otrok v formalnem izobraževanju (Betts, Rueben in Dannenberg 2000; Ferguson 1991; Strauss in Sawyer 1986; vsi v OECD 2017). Poleg tega bo proces prehoda kakovostneje izpeljan, če bo zagotovljena kontinuiteta tudi pri začetnem izobraževanju vzgojiteljev in učiteljev, pri čemer pa je koristno, da sta usklajena tudi oba izobraževalna programa (Russell in Day 2010 v OECD 2017).

Pomemben element profesionalne kontinuitete je tudi kakovostno in ciljno izpeljano nadaljnje strokovno usposabljanje, saj dopolni/obnovi/posodobi znanja in spretnosti učiteljev ter vzgojiteljev na posameznih področjih. Na področju procesa prehoda je pomembno, da strokovni delavci spoznajo, katere prakse najbolj podpirajo skladen in usklajen prehod med posameznimi ravni vzgoje in izobraževanja. Na ta način lahko zaposleni na obeh ravneh lažje razumejo povezavo med pedagoškimi praksami ter procesom učenja in razvojno stopnjo otrok (Stipek idr. 2017 v OECD 2017). Poleg tega pa zaposleni za kakovostno delo potrebujejo tudi ustrezne delovne pogoje (npr. delovno okolje, plača ipd.).

Poleg vsega zgoraj naštetega so **pri zagotavljanju profesionalne kontinuitete pomembne tudi prakse vodenja,** ki podpirajo vzgojitelje, učitelje in druge strokovne delavce ter tako omogočajo kakovostnejšo organizacijo prehoda. Hkrati morajo zagotoviti in podpirati sodelovanje med različnimi deležniki ter sodelovati pri odločanju na področju profesionalnega usposabljanja strokovnih delavcev (OECD 2017). Vodstveni delavci na ravni predšolske vzgoje in na ravni

primarnega izobraževanja morajo biti seznanjeni o zadnjih reformah in politikah ter o tem, kako le-te vplivajo na organizacijo prehoda.

2.1 Načini zagotavljanja profesionalne kontinuitete

V nadaljevanju se osredotočamo na to, kako izobraževalni sistemi zagotavljajo in organizirajo profesionalno kontinuiteto, kakšni so delovni pogoji, začetno izobraževanje in nadaljnje strokovno usposabljanje vzgojiteljev in učiteljev, kakšna je vloga ravnateljev vrtcev ter šol, kakšno podporo dobijo vzgojitelji in učitelji v procesu prehoda ter kako različne institucije med sabo sodelujejo, da bi podprle vzgojitelje, učitelje in otroke med prehodom med obema izobraževalnima ravnema.

2.1.1 Strokovni delavci, vključeni v proces prehoda

Med izobraževalnimi sistemi, ki so bili vključeni v študijo, se profili strokovnih delavcev, ki delajo z otroki na ravni predšolske vzgoje in formalnega izobraževanja, razlikujejo. To so lahko vzgojitelji, učitelji, pedagogi, socialni delavci in svetovalci. Izkazalo se je, da je na ravni predšolske vzgoje pri delu z otroki zaposlenih več različnih profilov kot na ravni primarnega izobraževanja. V vseh sistemih je vsaj določen odstotek strokovnih delavcev, ki lahko delajo z otroki tako na ravni predšolske vzgoje kot na ravni primarnega izobraževanja. Ti lahko pomagajo pri vzpostavljanju skupnega razumevanja pedagoških praks in metod poučevanja ter oblikovanju boljšega podpornega okolja v procesu prehoda.

V 40 % sistemov lahko vsaj nekateri učitelji ali vzgojitelji delajo tako na ravni predšolske vzgoje kot na ravni primarnega izobraževanja (Kanada, Kolumbija, Hrvaška, Danska, Finska, Irska, Kazahstan, Luksemburg, Nizozemska, Nova Zelandija, Poljska, Španija, Švedska in Švica). V teh sistemih so to učitelji na ravni predšolske vzgoje, ki so hkrati tudi učitelji na ravni primarnega izobraževanja in so z otroki v zadnjem letu predšolske vzgoje ter prvem letu primarnega izobraževanja.

V 43 % sistemov pa je na obeh ravneh izobraževanja zaposleno (tudi) drugo strokovno osebje, ki nima nujno pedagoške vloge, kot npr. socialni pedagogi, logopedi, socialni delavci (Avstrija, Kolumbija, Hrvaška, Danska, Nemčija, Madžarska, Kazahstan, Norveška, Slovenija, Španija, Švedska, Švica, Wales). V Sloveniji je lahko vzgojitelj zaposlen kot drugi učitelj v prvem letu primarnega izobraževanja. V Sloveniji in Kolumbiji pa obstaja tudi posebna kategorija strokovnih delavcev, ki koordinira in svetuje pri procesu prehoda (OECD 2017).

V Sloveniji je lahko vzgojitelj zaposlen kot drugi učitelj v prvem letu primarnega izobraževanja.

2.1.2 Strokovno usposabljanje za proces prehoda

Ena od ugotovitev mednarodnega poročila OECD (2017) je, da so za proces prehoda usposabljanja pogosta, vendar še ne splošno razširjena. Strokovni delavci morajo razviti osnovne pedagoške in sodelovalne spretnosti na področju procesa prehoda, da lahko otrokom nudijo podporo. Več kot polovica izobraževalnih sistemov strokovnim delavcem nudi določeno obliko strokovnega uspo-

sabljanja na področju procesa prehoda. Tema procesa prehoda je pogostejša med začetnim izobraževanjem za obe ravni, pri nadaljnjem strokovnem usposabljanju pa je pogostejša na ravni predšolske vzgoje.

Začetno izobraževanje za proces prehoda

Vsebina in raven začetnega izobraževanja za učitelje oziroma vzgojitelje sta ključna elementa, preko katerih lahko vzgojitelji in učitelji pridobijo zadostno znanje in spretnosti za delo z otroki med procesom prehoda in tudi na splošno. Usklajeno izobraževanje obeh profilov pripomore k razvoju skupnega razumevanja procesa prehoda in pomaga pri zagotavljanju (profesionalne) kontinuitete (OECD 2017).

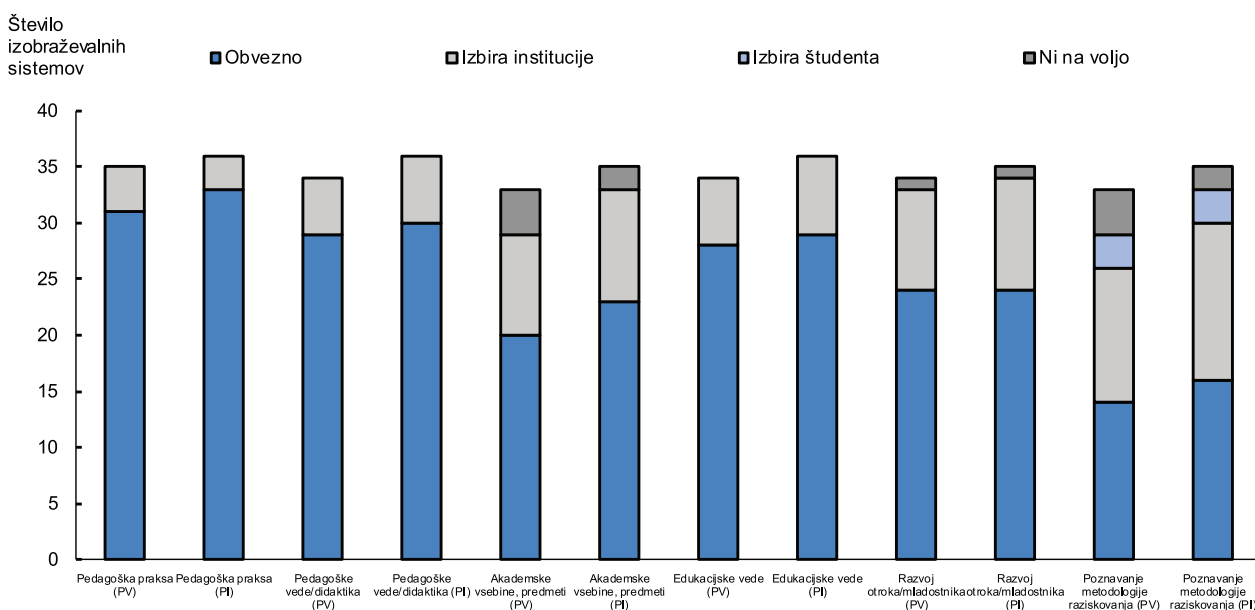
Podatki OECD kažejo, da je zahtevana stopnja izobrazbe za učitelje in vzgojitelje usklajena v večini sistemov. V Avstraliji, Čilu, Grčiji, na Madžarskem, v Izraelu, na Japonskem, v Koreji, Luksemburgu, Mehiki, na Nizozemskem, Norveškem, Poljskem, Škotskem, v Španiji, Švici, Turčiji in ZDA morajo tako vzgojitelji kot učitelji imeti šesto stopnjo izobrazbe, v Angliji, Franciji, Islandiji, Italiji, na Poljskem in Portugalskem pa sedmo stopnjo. V Avstriji, na Češkem, v Estoniji, na Finskem, v Nemčiji, na Slovaškem, v Sloveniji in na Švedskem stopnji zahtevane izobrazbe za vzgojitelje in učitelje nista usklajeni. Vedno več sistemov pa zahteva, da tudi vzgojitelji zaključijo šesto ali celo sedmo stopnjo izobrazbe. Sistemi tudi vedno bolj usklajujejo dolžino začetnega izobraževanja za učitelje oziroma vzgojitelje.

Hkrati se je v raziskavi pokazalo, da je na ravni predšolske vzgoje večja raznolikost tako pri profilih kot pri izobrazbeni strukturi strokovnih delavcev. Tak primer so Avstrija, Slovenija in Kolumbija, kjer je poleg vzgojiteljic v vrtcih zaposleno še pomožno osebje. V Sloveniji so v vrtcih npr. zaposlene vzgojiteljice predšolskih otrok – pomočnice vzgojiteljic, za katere je zahtevana nižja stopnja izobrazbe v primerjavi z vzgojitelji.

Študija je pokazala, da se v večini vključenih sistemov vsebine začetnega izobraževanja za vzgojitelje in učitelje v večji meri prekrivajo.

Začetno izobraževanje učiteljev in vzgojiteljev je usklajeno v večini izobraževalnih sistemov, vendar ni nujno, da vključuje vsebine, ki so vezane na proces prehoda.

Graf 9: Primerjava vsebin začetnega usposabljanja za vzgojitelje in učitelje

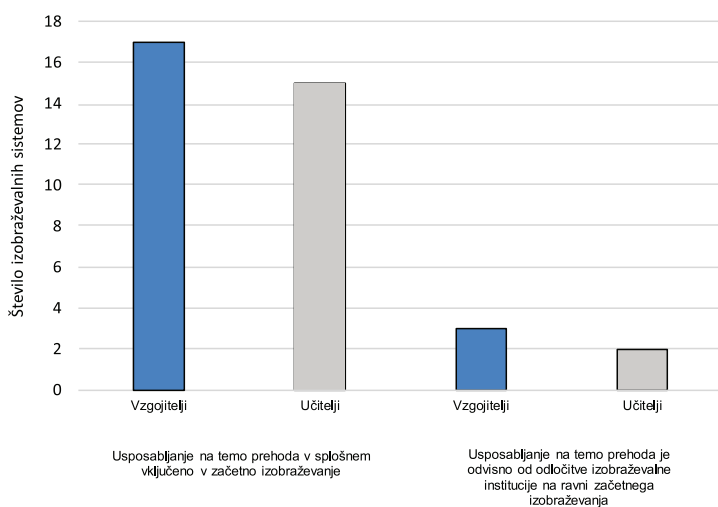


Opombe: PV = predšolska vzgoja, PI = primarno izobraževanje. Vsebine so razvrščene po padajočem vrstnem redu glede na število držav, v katerih so te vsebine obvezne. Podatki v grafu temeljijo na podatkih, zbranih v 38 izobraževalnih sistemih. Podatki so za leto 2013.

Vir: OECD 2017, 103.

V večini sistemov so vsebine, ki se nanašajo na proces prehoda, vključene v začetno izobraževanje vzgojiteljev in drugih strokovnih delavcev za področje predšolske vzgoje ter v začetno izobraževanje učiteljev (Kolumbija, Češka, Madžarska, Italija, Norveška, Poljska, Slovenija, Španija, Švedska, Švica in Turčija). Po drugi strani pa v šestih izobraževalnih sistemih, vključenih v študijo, vsebine prehoda niso del začetnega izobraževanja na ravni primarnega izobraževanja, v treh izobraževalnih sistemih niso del začetnega izobraževanja na ravni predšolske vzgoje. Vsebine, vezane na prehod, pa niso del profesionalnega usposabljanja v devetih sistemih za strokovne delavce na primarni ravni ter v osmih sistemih za strokovne delavce na ravni predšolske vzgoje.

Graf 10: Vključevanje vsebin o procesu prehoda v začetno izobraževanje glede na vrsto izobraževanja ter število izobraževalnih sistemov



Opombe: Podatki v grafu temeljijo na podatkih, zbranih v 23 izobraževalnih sistemih. Podatki so za leto 2014.

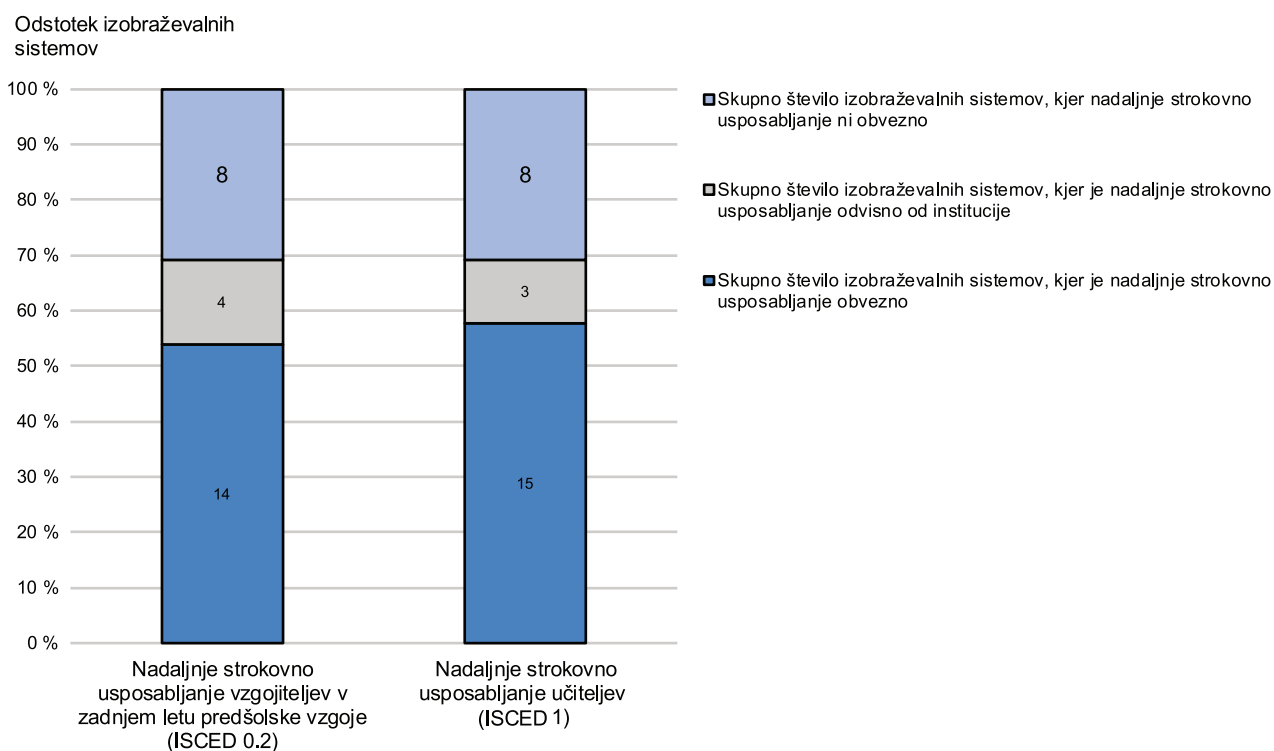
Vir: OECD 2017, 103.

V šestih sistemih na ravni primarnega izobraževanja ter v treh sistemih na ravni predšolske vzgoje (od skupno 22 sistemov) usposabljanje na temo prehoda ni bilo vključeno v začetno izobraževanje. Tudi sistemi, ki imajo te tematike vključene v začetno izobraževanje, so izrazili skrb, da je le-tega premalo.

Nadaljnje strokovno usposabljanje za proces prehoda

Nadaljnje strokovno usposabljanje je za strokovne delavce na ravni predšolske vzgoje, ki delajo v skupinah z otroki v zadnjem letu predšolskega izobraževanja, obvezno v 57 % izobraževalnih sistemov (tj. v 15 od 26), za strokovne delavce na ravni primarnega izobraževanja pa je obvezno v 62 % izobraževalnih sistemov (tj. v 16 od 26). V štirih (na ravni predšolske vzgoje) oziroma treh (na ravni primarnega izobraževanja) sistemih se institucije same odločijo, ali je nadaljnje strokovno usposabljanje obvezno (OECD 2017). Nekateri sistemi tudi določajo minimalno trajanje nadaljnega profesionalnega usposabljanja na leto. V nekaterih sistemih je tako npr. predpisano enako število ur nadaljnega strokovnega usposabljanja tako za učitelje kot za vzgojitelje (120 ur v Turčiji, 40 ur v Mehiki in Sloveniji in osem ur v Luksemburgu).

Graf 11: Nadaljnje strokovno usposabljanje za strokovne delavce v zadnjem letu predšolske vzgoje oziroma za učitelje v prvem letu primarnega izobraževanja



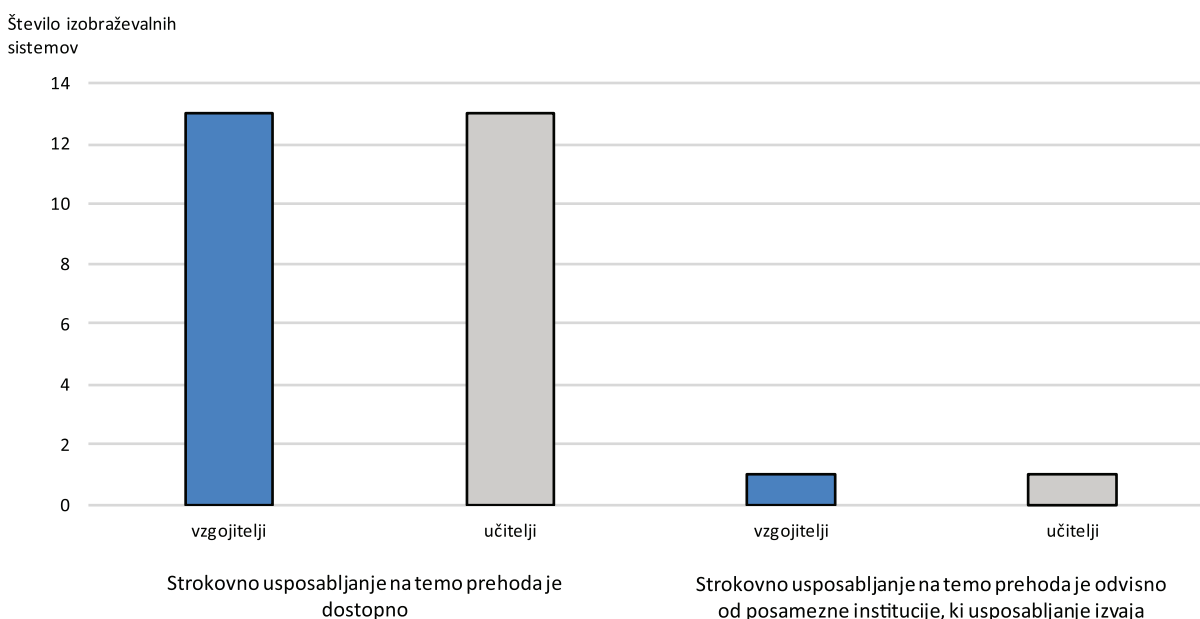
Opombe: Podatki v grafu temeljijo na podatkih, zbranih v 26 izobraževalnih sistemih. Podatki so za leto 2016.
Vir: OECD 2017, 105.

Učitelji in vzgojitelji se na splošno pogosto vključujejo v programe nadaljnje strokovnega usposabljanja na različne teme, med katerimi pa tema procesa prehoda ni zelo pogosta.

Le 12 od 22 izobraževalnih sistemov je namreč odgovorilo, da je strokovno usposabljanje na temo procesa prehoda pri njih dostopno tako za učitelje kot vzgojitelje (Avstrija, Kolumbija, Madžarska, Japonska, Kazahstan, Luksemburg, Poljska, Slovaška, Slovenija, Španija, Švedska, Turčija), na Češkem je tovrstno usposabljanje dostopno le za vzgojitelje, v Nemčiji pa le za učitelje. Med naštetimi je le v dveh sistemih (Španija in Turčija) tovrstno usposabljanje obvezno za strokovne delavce na obeh ravneh izobraževanja, v ostalih sistemih pa se ga učitelji in vzgojitelji udeležijo, če želijo. Mehika in Nova Zelandija nimata posebnega usposabljanja na temo prehoda, vendar Nova Zelandija poroča o drugih aktivnostih na področju usposabljanja učiteljev in vzgojiteljev na temo prehoda.

Nadaljnje strokovno usposabljanje na temo procesa prehoda je med izobraževalnimi sistemi manj razširjeno.

Graf 12: Vključenost tematike procesa prehoda v strokovno usposabljanje glede na izobraževalno raven



Opomba: Podatki v grafu temeljijo na podatkih, zbranih v 22 izobraževalnih sistemih. Podatki so za leto 2014.
Vir: OECD 2017, 105.

2.1.3 Vodenje kot podpora procesu prehoda

Vodje vzgojno-izobraževalnih institucij lahko vplivajo na kakovost le-teh, saj imajo z zaposlovanjem vpliv na sestavo zaposlenih strokovnih delavcev, vplivajo lahko na možnosti dodatnega strokovnega usposabljanja, na motivacijo strokovnih delavcev, ustvarjajo možnosti za podporno okolje in spodbujajo sodelovalno učenje med strokovnimi delavci (Branch, Hanushek in Rivkin 2009; Ackerman 2006; OECD 2012; vsi v OECD 2017). Prav tako je pomemben tudi način njihovega vodenja, saj je, recimo, vodenje za učenje povezano z več sodelovanja med strokovnimi delavci (npr. več je refleksivnih dialogov, kolegialnih hospitalizacij ipd.), distribuirano vodenje pa je povezano s povečano deljeno odgovornostjo, ki jo strokovni delavci čutijo do institucije in procesov znotraj nje (OECD 2016b v OECD 2017).

Ustrezno vodenje je ključnega pomena tudi za profesionalno kontinuiteto in nemoten proces prehoda med predšolsko vzgojo in primarnim izobraževanjem. Ravnatelji vrtcev ter ravnatelji šol imajo ključno vlogo pri vodenju in ustreznem profesionalnem razvoju strokovnih delavcev na področju procesa prehoda. Prav tako je način vodenja ključen pri ustvarjanju ugodnih delovnih pogojev, ki posredno lahko izboljšajo otrokovo počutje in šolanje ter olajšajo sodelovanje med različnimi deležniki in institucijami (OECD 2017). Pomembno je, da ravnatelji dobro poznajo politike in reforme na področju procesa prehoda ter da hkrati poznajo tudi otrokov razvoj ter pomen predšolske vzgoje, saj le tako lahko ustrezno podprejo tako otroke kot strokovne delavce med procesom prehoda. Zagotoviti namreč morajo ustrezne pogoje za sodelovanje med različnimi deležniki, vključenimi v proces prehoda, ter svoje zaposlene voditi in usposabljanje na tem področju.

Norveška, Švedska, Japonska, Slovenija in Avstrija poudarjajo vlogo ravnateljev pri profesionalnem razvoju strokovnih delavcev, ki je lahko organizirano hkrati tako za strokovne delavce na ravni predšolske vzgoje kot za strokovne delavce na ravni primarnega izobraževanja. Na Finskem in v Sloveniji so ravnatelji vključeni v odločanje in evalvacijo, kdaj je za posameznega otroka najprimernejše, da vstopi v primarno izobraževanje. V Sloveniji ravnatelji osnovnih šol imenujejo komisijo, ki oceni otrokovo pripravljenost na šolo in ki odloča o odloženem šolanju, kjer je to potrebno. Ravnatelj je lahko tudi sam vključen v to komisijo. Ravnatelji imajo tudi pomembno vlogo pri implementaciji kurikula, načrtovanju izobraževalnih dejavnosti in zagotavljanju pedagoškega vodenja na Norveškem, Švedskem, Japonskem, Finskem, v Sloveniji in Kazahstanu (OECD 2017).

Skoraj vsi sistemi tudi poročajo, da so ravnatelji vrtcev ter ravnatelji šol odgovorni za sodelovanje in izmenjavo informacij med svojimi institucijami (npr. v Avstriji, na Japonskem, v Kazahstanu, na Norveškem, v Sloveniji in na Švedskem). V Sloveniji je sodelovanje med obema ravnema izobraževanja določeno tudi v letnem delovnem načrtu (več o tem v 4. poglavju te publikacije) (OECD 2017).

Ravnatelji v Sloveniji poleg vsega naštetega tudi nadzorujejo delo svetovalne službe in se dogovarjajo s starši in z ostalimi zunanjimi službami (npr. sodelujejo pri sestankih s starši, ki potekajo eno leto pred vpisom v šolo). Vloga ravnatelja na področju prehoda je v veliki meri organizacijska, predvsem v smislu zagotavljanja časa za izvedbo aktivnosti, ki so predvidene v letnih delovnih načrtih kot del procesa prehoda. Svetovalna služba pa te aktivnosti organizira (Vidmar, Rutar Leban in Rutar 2017). Tudi ravnatelji na Finskem imajo ključno vlogo pri zagotavljanju smernic in odločitvah na področju prehoda, vendar pa sami niso neposredno vključeni v delo z otroki pri procesu prehoda.

2.1.4 Strokovna in strukturna podpora v procesu prehoda

Izobraževalni sistemi poročajo, da je dodatnih človeških virov (npr. strokovni delavci/svetovalci, ki nudijo podporne storitve), vključenih v proces prehoda, premalo. Kljub temu pa je raziskava pokazala, da imajo otroci kar v dveh tre-

Pri profesionalnem razvoju strokovnih delavcev je vloga ravnatelja pomembna.

Ravnatelji vrtcev in šol so odgovorni za sodelovanje in izmenjavo informacij med svojimi institucijami.

tjinah sistemov (v 20 od 27) med procesom prehoda dostop do strokovnjakov, kot so psihologi, socialni delavci ipd. Ti strokovnjaki se v večini primerov osredotočajo na otroke s posebnimi potrebami. Na Finskem, Japonskem in v Walesu je ta pristop precej ciljno naravnano, v Avstriji, Sloveniji in Kazahstanu pa je ta pomoč zastavljena širše (OECD 2017).

Izobraževalni sistemi področje dodatne strokovne pomoči za otroke iz ne-spodbudnih okolij oziroma za otroke s posebnimi potrebami v času procesa prehoda urejajo na različne načine. Na Finskem v nekaterih primerih uvajajo asistenta za enega ali več otrok, učitelji in vzgojitelji pa sodelujejo s strokovnjaki s področja izobraževanja otrok s posebnimi potrebami ter s področja zdravstva in tako otroku zagotavljajo ustrezno podporo. Na Japonskem je vlada uvedla program za pomoč lokalnim oblastem na področju otrok s posebnimi potrebami, ki vključuje informiranje otrok in staršev ter svetovanje in usmerjanje šol. V Walesu ima vsaka šola koordinatorja, ki skrbi za otroke s posebnimi potrebami ali za otroke z učnimi težavami v času prehoda.

Nekateri sistemi za vse otroke zagotavljajo strokovno osebje za proces prehoda, vendar je to večinoma del širših prizadevanj. V Sloveniji in na Norveškem je npr. na šolah in vrtcih dostopna svetovalna služba, ki pomaga pri koordinaciji in zagotavljanju lažjega prehoda (OECD 2017).

V Sloveniji svetovalna služba pomaga pri koordinaciji in zagotavljanju lažjega prehoda otrok iz vrtca v šolo.

Okvir 5: Vloga svetovalne službe pri procesu prehoda v Sloveniji

Skrb za kakovosten prehod sodi v redne dejavnosti svetovalne službe šole oziroma vrtca. V Sloveniji imajo vrtci in šole svetovalno službo, v kateri so zaposleni svetovalni delavci, ki so ponavadi psihologi, pedagogi, socialni delavci, socialni pedagogi ali defektologi. Večje šole in vrtci imajo več kadrov zaposlenih v tovrstnih službah, manjši pa imajo vsaj enega delavca ali enega za skrajšani delovni čas. Zahtevana stopnja izobrazbe za to delovno mesto je univerzitetna ali primerljiva izobrazba s področja psihologije, pedagogike, socialne pedagogike ali socialnega dela, specialne in rehabilitacijske pedagogike, socialnega dela z družino, socialnega vključevanja in pravičnosti na področju hendikepa, etničnosti in spola, duševnega zdravlja v družbi, supervizij, osebnega in organizacijskega svetovanja ter inkluzije v vzgoji in izobraževanju. Njihove glavne naloge na šoli ali vrtcu so (1) svetovanje na področju pedagogike, psihologije in/ali svetovalnega dela, (2) podpora otrokom, učencem, študentom, vzgojiteljem, učiteljem, staršem ter vodstvom vrtcev in šol, (3) sodelovanje z različnimi deležniki na ravni šole ali vrtca na področju učenja in poučevanja, (4) sodelovanje pri ustvarjanju kulture in klime institucije, (5) sodelovanje pri osebnem, socialnem in fizičnem razvoju otrok, (6) sodelovanje pri šolanju in poklicni orientaciji, (7) sodelovanje na področju socialno-ekonomskih stisk ter (7) načrtovanje individualiziranih programov za otroke s posebnimi potrebami (Vidmar, Rutar Leban in Rutar 2017).

Kljub temu, da je človeških virov premalo, pa vsi izobraževalni sistemi poročajo, da je dodatno strokovno gradivo s področja prehoda široko dostopno. Dodatno strokovno gradivo zajema smernice za prehod, ki jih zagotavljajo državni ali lokalni organi, kurikulume in druge dokumente. Na Norveškem npr. razvijajo nacionalne smernice za različne deležnike. V drugih sistemih (npr. v Sloveniji) pa so smernice zagotovljene preko kurikuluma. Na voljo so tudi ostala gradiva, kot so knjige, prospekti, spletne strani ipd. Specifične smernice za proces prehoda so delno dostopne v flamskem delu Belgije, v Kanadi pa je to odvisno od šole. V Avstriji, na Japonskem in Norveškem so te smernice obsežnejše in bolj razdelane.

V večini primerov izobraževalni sistemi ne predpisujejo obveznega gradiva na področju prehoda (Finska, Slovenija, Kazahstan). Na Finskem gradivo sicer ni predpisano, morajo pa strokovni delavci na ravni predšolske vzgoje in na ravni primarnega izobraževanja, ki so vključeni v prehod, prakse in način oziroma potek sodelovanja zapisati v svoj lokalni kurikulum. Te prakse morajo biti v skladu s cilji nacionalnega kurikuluma (OECD 2017).

Okvir 6: Smernice za informacijo in podporo strokovnim delavcem

Avstrija

V Avstriji obstajajo smernice, namenjene vzgojiteljem in učiteljem v primarnem izobraževanju. En del smernic je namenjen spodbujanju diferenciranih in individualiziranih pristopov za podporo otrokom iz različnih okolij. Posebna pozornost je usmerjena v učna okolja, ki otrokom zagotavljajo možnosti za igro, gibanje ter prostor in čas zase (Charlotte Bühler Institut 2016a v OECD 2017). Drug del smernic je namenjen učiteljem in (jezikovnim) pomočnikom, ki otrokom nudijo podporo pri jezikovnem razvoju v procesu prehoda iz vrtca v šolo. Smernice poudarjajo vlogo vodenja pri ozaveščanju strokovnih delavcev v šolah o pomenu jezikovne podpore pri različnih predmetih. Uporabljajo jih lahko tudi vzgojitelji v vrtcih za podporo pri jezikovnem razvoju otrok pred prehodom (Charlotte Bühler Institut 2016b v OECD 2017).

Norveška

Na Norveškem nacionalne smernice »From the Eldest to the Youngest« (glej poglavje 1.7.1, 2. strategijo) poudarjajo povezanost med vrtcem in šolo ter mehak prehod. Vključujejo zakonske, praktične, strukturne in vsebinske informacije za starše. Poudarjajo, da je treba izhajati iz otroka in da so za njegov razvoj pomembne aktivnosti, ki ustrezajo njegovim izkušnjam in pogledom. Poseben del je namenjen otrokom s posebnimi potrebami in temu, kako zagotoviti kontinuiteto individualiziranih pristopov učenja ipd.

V Sloveniji so za pridobitev dodatnega podpornega gradiva (npr. didaktični material, knjige, učni pripomočki ipd.) na področju prehoda odgovorni vrtci in šole sami. Smernice za strokovne delavce na različnih ravneh izobraževanja (npr. v osnovni šoli, v dijaških domovih ipd.) poudarjajo proces prehoda in posvečajo posebno pozornost prvemu letu po njem (npr. 1. razred osnovne šole, 1. letnik srednje šole). Različne težave na teh področjih lahko strokovni delavci izpostavljajo na šolskih aktivih znotraj institucije (OECD 2017).

Strukturna podpora lahko oblikuje in razvija profesionalno kontinuiteto s pomočjo predpisov in podpornih mehanizmov. Lahko je v obliki smernic, namenjenih različnim deležnikom, vključenim v proces prehoda, ali v obliki zakonskih določb ter različnih procesov, ki so usmerjene v specifične potrebe otrok med procesom prehoda. Strukturna podpora, predvsem na področju prenosa informacij, je lahko prisotna tudi na lokalni ravni (npr. podobno kot na Norveškem).

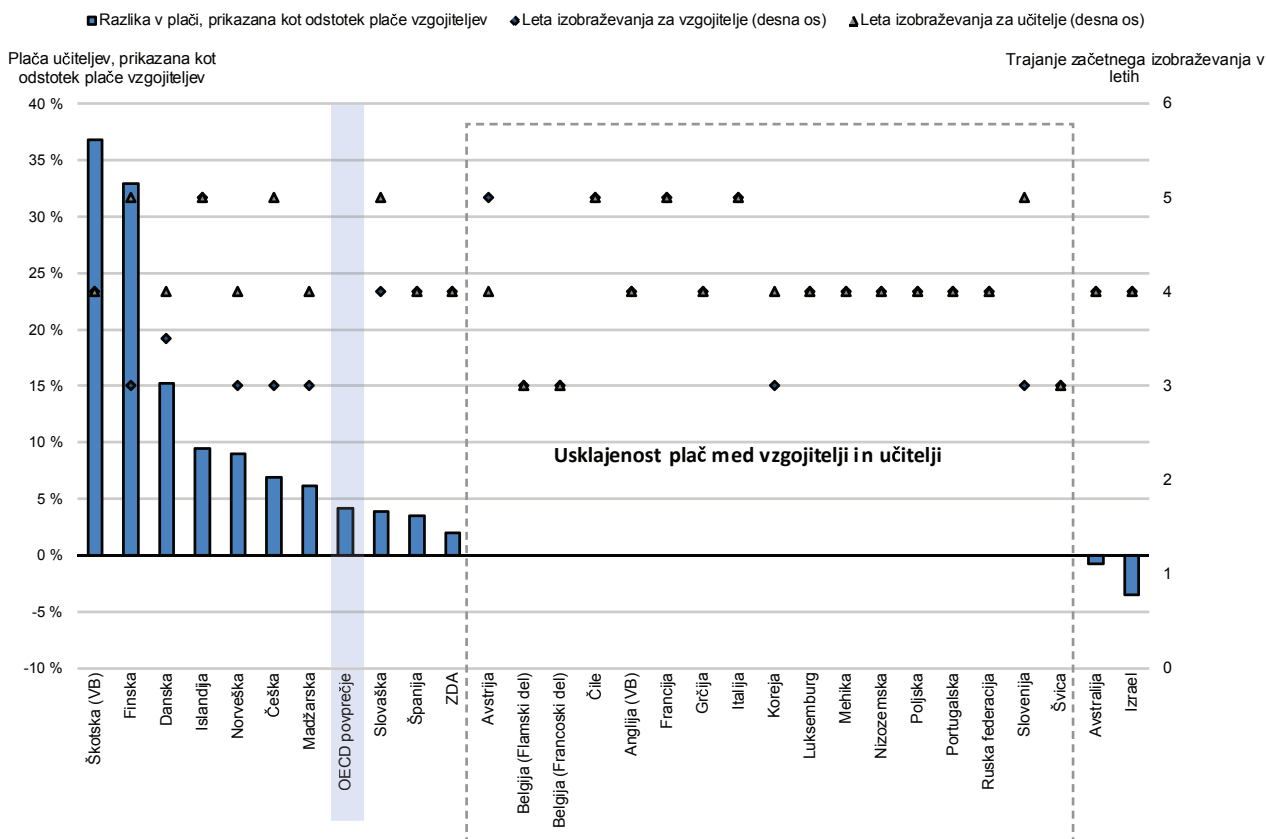
Ena od težav, ki se pojavlja v izobraževalnih sistemih, vključenih v študijo, je področje varovanja osebnih podatkov, kar onemogoča prenašanje osebnih podatkov otrok med institucijami na različnih ravneh izobraževanja. Tako je tudi **v Sloveniji, kjer šola podatkov o otroku ne more pridobiti od vrtca, razen če je otrok vključen v proces odloženega šolanja**. Iz tega razloga vzgojitelji spodbujajo starše, da šolam posredujejo čim več informacij o svojem otroku, vključno z informacijami, ki jim jih o otroku posredujejo vzgojitelji (Vidmar, Rutar Leban in Rutar 2017).

2.1.5 Delovni pogoji kot podpora prehodu

Za strokovne delavce so zelo pomembni tudi delovni pogoji, saj vplivajo na kakovost njihovega dela in posledično na kakovostno učno okolje za otroke ter učence. Delovni pogoji vplivajo tudi na status strokovnih delavcev na obeh ravneh, na ugodne pogoje za sodelovanje ter njihov nadaljnji profesionalni razvoj. Med sistemi se močno razlikujejo (OECD 2017).

V državah OECD je zakonsko določena plača vzgojiteljev na ravni predšolske vzgoje v povprečju za približno 4 % nižja od zakonsko določene plače učiteljev na ravni primarnega izobraževanja. Seveda pa med sistemi obstajajo velike razlike. V 10 od 28 izobraževalnih sistemov, ki so posredovali podatke, vzgojitelji prejema nižjo plačo kot učitelji (Škotska, Finska, Danska, Islandija, Norveška, Češka, Madžarska, Slovaška, Španija, ZDA), v 16 državah so plače približno enake (Avstrija, Belgija, Čile, Anglija, Francija, Grčija, Italija, Koreja, Luksemburg, Mehika, Nizozemska, Poljska, Portugalska, Ruska federacija, Slovenija in Švica).

Graf 13: Razlike v številu obveznih let šolanja za učitelje oziroma vzgojitelje ter razlika v plači med učitelji in vzgojitelji



Opomba: Države so razvrščene po padajočem vrstnem redu glede na vrzel v zakonsko določeni plači med vzgojitelji in učitelji (tj. učitelji šol na primarni ravni v izobraževalnih sistemih na levi strani imajo višjo plačo kot vzgojitelji). Podatki so za leto 2013.

Vir: OECD 2017, 102.

Situacija je podobna tudi, če za primerjavo vzamemo stroške za plače vzgojiteljev in učiteljev na otroka.¹⁸ Tudi tu je strošek za plače na otroka na ravni primarnega izobraževanja višji od stroška za plače na otroka na ravni predšolske vzgoje, kljub temu da je na učitelja na ravni primarnega izobraževanja manj otrok kot na vzgojitelja na ravni predšolske vzgoje. Čeprav so izdatki na otroka v povprečju malce višji na ravni predšolske vzgoje, predstavlja strošek plač vzgojiteljev le majhen delež izdatkov.

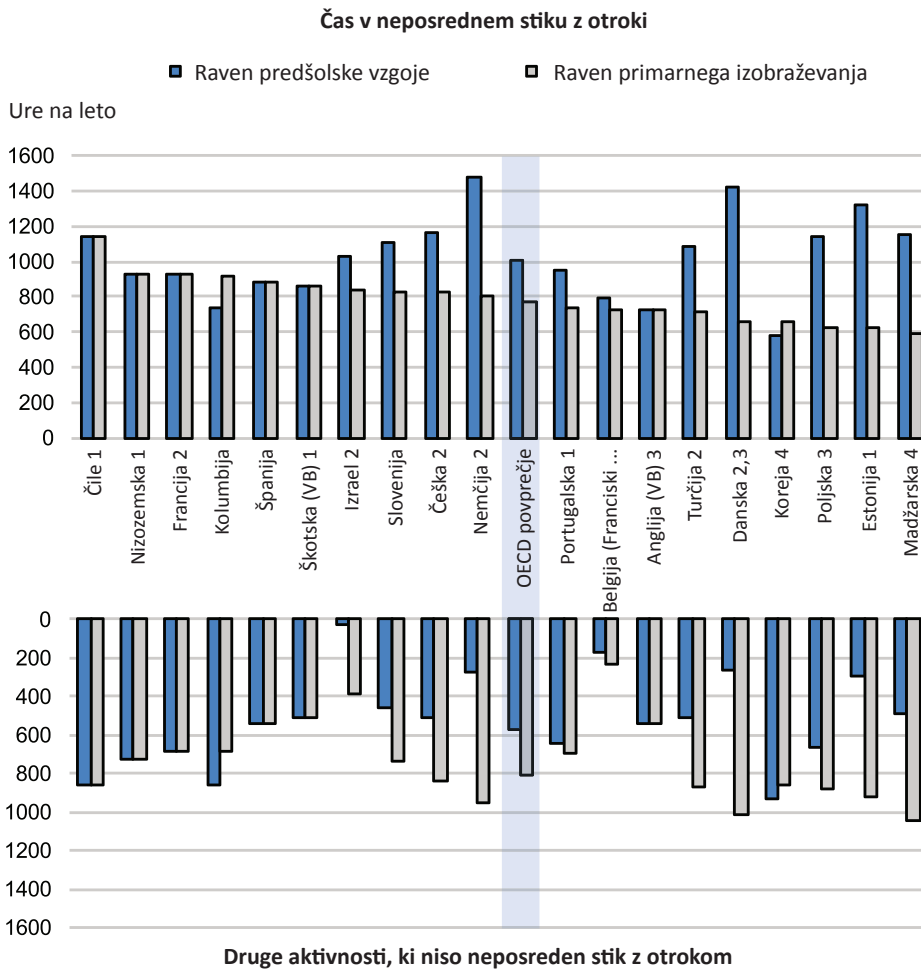
Razlika med skupnim številom delovnih ur vzgojiteljev in učiteljev je majhna, večja razlika je med urami, ki jih vzgojitelj oziroma učitelj preživi v neposrednem stiku z učenci/otroki, oziroma v tem, koliko časa učitelj/vzgojitelj porabi za ostale naloge, ki niso vezane na delo v skupini. V povprečju vzgojitelji preživijo več časa v neposrednem stiku z otroki, kar pomeni da imajo manj časa za ostale naloge, kot je npr. načrtovanje prehoda. Ta razlika je lahko majhna (npr. 13 ur v Avstraliji) ali zelo velika (npr. več kot 600 ur v Nemčiji, na Danskem, Poljskem in v Estoniji). V Sloveniji vzgojitelj v neposrednem kontaktu z otroki preživi v povprečju 1.109 ur na leto, učitelj pa 828 ur. Vzgojitelj v Sloveniji za ostale aktivnosti porabi v povprečju 459 ur, učitelj pa 749 ur.

V povprečju vzgojitelji preživijo več časa v neposrednem kontaktu z otroki kot učitelji. Tudi v Sloveniji je tako.

¹⁸ Plača na otroka je izračunana glede na zakonsko določeno letno plačo učitelja, število ur učenja in poučevanja otrok ter oceno velikosti skupine otrok (OECD 2016a).

Le v štirih sistemih predšolski vzgojitelji preživijo manj časa v neposrednem stiku z otroki kot učitelji (Kolumbija, Mehika, flamski del Belgije ter Koreja).

Graf 14: Čas, ki ga učitelj oziroma vzgojitelj preživi v neposrednem kontaktu z otroki, v primerjavi s časom, ki ga porabi za druge aktivnosti



Opomba: 1 – maksimalni čas poučevanja, 2 – običajni čas poučevanja (na Danskem le za raven predšolske vzgoje), 3 – dejanski čas poučevanja (na Danskem le za raven predšolske vzgoje), 4 – minimalni čas poučevanja. Izobraževalni sistemi so razvrščeni v padajočem vrstnem redu glede na čas, ki ga učitelji preživijo v neposrednem stiku z otroki. Vključeni so bili le izobraževalni sistemi z razpoložljivimi podatki tako za raven predšolske vzgoje kot za raven primarnega izobraževanja. Neposredni stik z otroki se nanaša na zakonsko določene ure pouka ali neposredni kontakt z otroki v javnih ustanovah. Čas brez neposrednega stika z otroki zajema naloge, kot so ocenjevanje učencev, priprava pouka, popravljanje učenčevega dela, profesionalno usposabljanje in sestanki. Podatki so za leto 2014.

Vir: OECD 2017, 99.

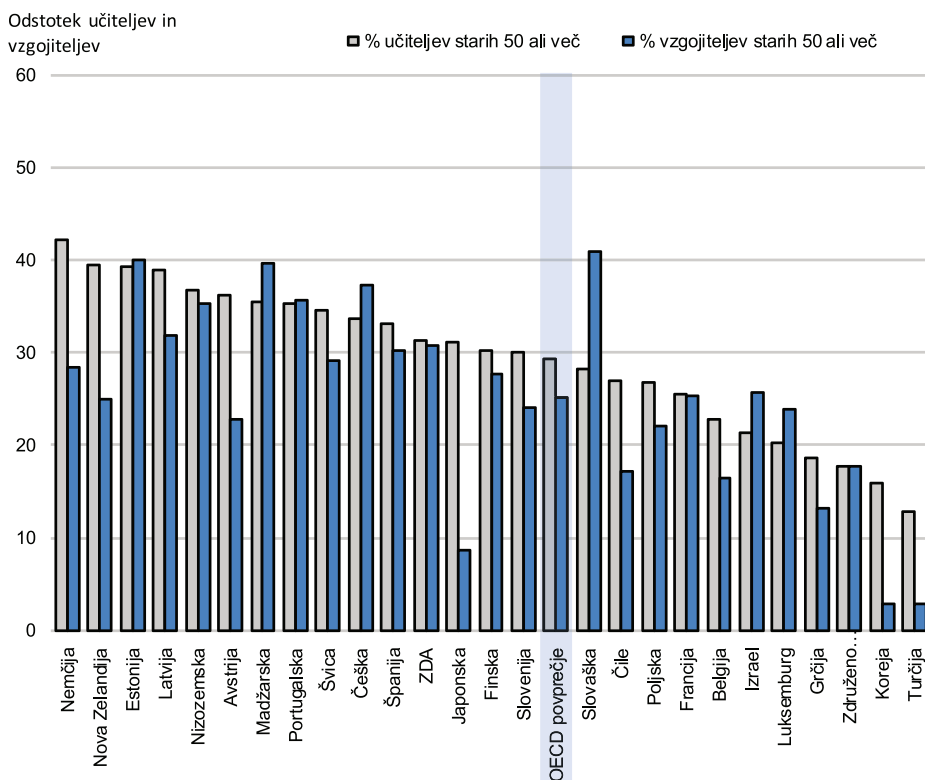
Te razlike lahko delno pripišemo dejstvu, da se v primerjavi z vzgojitelji zakonsko določene naloge učiteljev v večji meri vežejo tudi na naloge, ki niso posredno vezane na delo z otroki.

Poleg vsega naštetega na vzgojiteljevo in učiteljevo delo z otroki vplivajo tudi leta delovnih izkušenj. V večjem številu izobraževalnih sistemov lahko opazimo velike razlike v starosti med vzgojitelji in učitelji. So pa te razlike v nekaterih sistemih zelo majhne. V splošnem so učitelji starejši kot vzgojitelji; Slovaška glede tega izstopa, saj so vzgojitelji občutno starejši od učiteljev – kar 40 % vzgojiteljev na Slovaškem je namreč starejših od 50 let. V Nemčiji je kar velik odstotek učiteljev, ki so starejši od 50 let, takih je namreč kar 42 %.

V Sloveniji je med učitelji 30 % takih, ki so starejši od 50 let, medtem ko je med vzgojitelji takih 24 %, kar je zelo blizu OECD-povprečju (29 % učiteljev starejših od 50 let in 25 % vzgojiteljev starejših od 50 let) (OECD 2017).¹⁹

V Sloveniji je zaposlenih več učiteljev kot vzgojiteljev, starejših od 50 let.

Graf 15: Odstotek učiteljev oziroma vzgojiteljev, starih 50 ali več let



Opomba: Izobraževalni sistemi so razvrščeni po padajočem vrstnem redu glede na odstotek učiteljev na ravni primarnega izobraževanja, starih 50 let ali več. Vključene so samo države s podatki za obe ravni. Podatki so za leto 2014.

Vir: OECD 2017, 100.

2.1.6 Medinstitucionalno sodelovanje kot podpora prehodu

Veliko število izobraževalnih sistemov zagotavlja medinstitucionalno sodelovanje, ki na področju prehoda podpira strokovne delavce na obeh ravneh izobraževanja. Znotraj procesa prehoda lahko sodeluje več deležnikov, kot so npr. učitelji, vzgojitelji, državni in lokalni organi, fakultete ipd. V več kot tretjini sistemov lahko učitelji in vzgojitelji sodelujejo pri izmenjavah, kjer se spoznava z načinom dela, s pedagoškimi praksami in z okoljem, v katerem se otroci učijo in igrajo (npr. v Avstriji, na Hrvaškem, v Nemčiji, na Madžarskem, Japonskem, v Luksemburgu, na Portugalskem, v Španiji, na Švedskem in v Švici). V nekaterih izobraževalnih sistemih institucije same odločijo, ali bo prišlo do tovrstnih izmenjav (flamski del Belgije, Kanada, Kolumbija, Češka, Danska, Finska, Norveška, Poljska in Slovenija) (OECD 2017).

¹⁹ Podobno je v šolskem letu 2020/21 med vzgojitelji 24 % takih, ki so starejši od 50 let, med učitelji pa je takih 34 % (Statistični urad Republike Slovenije 2021b).

2.2 Skupni izzivi na področju zagotavljanja profesionalne kontinuitete ter strategije za njihovo razreševanje

V Preglednici 3 so predstavljeni glavni skupni izzivi na področju zagotavljanja profesionalne kontinuitete, ki so se pokazali v analizi izobraževalnih sistemov. Poleg izzivov so predstavljene tudi različne strategije, ki jih izobraževalni sistemi uvajajo za razreševanje le-teh.

Preglednica 3: Izzivi na področju zagotavljanja profesionalne kontinuitete in strategije za njihovo razreševanje

Izziv	Strategije
Neskladje med položajem in profesionalnim poslanstvom strokovnih delavcev na obeh ravneh izobraževanja	<ul style="list-style-type: none"> Izenačevanje plač vzgojiteljev in učiteljev (npr. Izrael, Avstrija, Belgija, Čile, Anglija, Francija, Grčija, Italija, Koreja, Luksemburg, Mehika, Nizozemska, Poljska, Rusija, Slovenija in Švica) Usklajevanje stopnje izobrazbe in vsebin na področju začetnega izobraževanja (npr. Japonska, Slovenija, Luksemburg, Francija, deli Združenega kraljestva, Wales, Danska, Švedska, Nova Zelandija)
Pomanjkanje strokovnega usposabljanja in podpore na področju procesa prehoda na obeh ravneh izobraževanja	<ul style="list-style-type: none"> Povečanje ponudbe kakovostnega nadaljnega strokovnega usposabljanja na področju prehoda (npr. Slovenija, Avstrija, Japonska, Avstralija) Izpolnjevanje pričakovanj in potrebe učiteljev, vzgojiteljev in ostalih strokovnih delavcev, vključenih v proces prehoda (npr. Slovenija, Avstrija, Japonska, ZDA)
Strukturne ovire za sodelovanje in koordinacijo na področju procesa prehoda	<ul style="list-style-type: none"> Zagotavljanje zakonske podlage za izmenjavo informacij (npr. Avstrija, Wales) Zagotavljanje prostora in časa za sodelovanje med deležniki, vključenimi v proces prehoda (npr. Slovenija, Latvija, Litva, Finska, Švedska, Wales, Italija).

Vir: OECD 2017, 114.

1. Izziv: neskladje med položajem in profesionalnim poslanstvom strokovnih delavcev na obeh ravneh izobraževanja

Veliko sistemov poroča o neskladju med sistemskimi dejavniki na obeh ravneh izobraževanja ter o različnem razumevanju profesionalnega poslanstva med vzgojitelji in učitelji. Wales poroča, da so vzgojitelji še vedno zelo malo plačani, kar posledično pomeni, da je težko zagotoviti dovolj kakovostno delovno silo. V Nemčiji so raziskave pokazale, da vzgojitelji in učitelji zelo malo vedo o pedagoških praksah drug drugih. V Avstriji se začetno izobraževanje za učitelje in vzgojitelje razlikuje, vzgojiteljem ni potrebno imeti izobrazbe na tretji stopnji. V Sloveniji učitelji in vzgojitelji izkazujejo različno profesionalno identiteto in razumevanje svojega profesionalnega poslanstva, kljub temu da je za vse zahtevana izobrazba na tretji stopnji (diploma za vzgojitelje in magisterij za učitelje).

1. strategija: izenačevanje plač vzgojiteljev in učiteljev

Ena od strategij za reševanje tega izziva je izenačevanje plač zaposlenih v vrtcih in šolah ob upoštevanju stopnje izobrazbe in zahtevanih kompetenc za opravljanje dela. Plače učiteljev in vzgojiteljev so izenačene v 16 izobraževalnih sistemih, vključno s Slovenijo (OECD 2017).

2. strategija: usklajevanje stopnje izobrazbe in vsebin začetnega izobraževanja

Usklajena stopnja izobrazbe med strokovnimi delavci na ravni predšolske vzgoje in na ravni primarnega izobraževanja je v splošnem zelo razširjen ukrep med izobraževalnimi sistemi, kar olajša sodelovanje med obema ravnema v času prehoda.

Na Japonskem so določeni predmeti med začetnim izobraževanjem za strokovne delavce na obeh ravneh skupni. V Luksemburgu, Franciji, Angliji, Walesu in Severni Irski so lahko učitelji z začetnim izobraževanjem za raven primarnega izobraževanja zaposleni tako na ravni primarnega izobraževanja kot v zadnjih letih predšolske vzgoje. Na Švedskem vsi strokovni delavci, ki so zaposleni v institucijah vzgoje in varstva za otroke od enega leta starosti do 16 let, med svojim začetnim izobraževanjem najprej sledijo istemu kurikulumu, nato pa se specializirajo za učenje in poučevanje določenega starostnega obdobja.

V Sloveniji začetno izobraževanje za vzgojitelje zajema širše starostno obdobje otrok (od zgodnjega otroštva do osmih let), ne le predšolsko obdobje, kar jim omogoča, da so lahko tudi vzgojitelji zaposleni kot drugi strokovni delavci v prvem razredu osnovne šole ter v podaljšanem bivanju. Začetno izobraževanje vključuje predmete, kot so šolska pedagogika in didaktika, razvojna psihologija in teorija izobraževanja.

2. Izziv: pomanjkanje strokovnega usposabljanja in podpore na obeh ravneh izobraževanja

Kljub temu da večina izobraževalnih sistemov poroča, da so vsebine, vezane na proces prehoda, vključene ali v vsebine znotraj začetnega izobraževanja ali v vsebine nadaljnega profesionalnega usposabljanja, je na tem področju še vedno veliko pomanjkljivosti. V nekaterih izobraževalnih sistemih prehod kot tema ni del začetnega izobraževanja učiteljev oziroma vzgojiteljev. Po podatkih študije je več izobraževanja o prehodu v začetnem izobraževanju za vzgojitelje. Prav tako so tudi razlike v strokovnih usposabljanjih za učitelje in vzgojitelje. Po pridobljenih podatkih študije je teh vsebin še manj – tako za učitelje kot za vzgojitelje.

Tudi sistemi, ki so poročali, da je prehod vključen v vsebine začetnega izobraževanja in nadaljnega profesionalnega usposabljanja, poročajo o pomanjkljivostih. V Avstriji strokovni delavci na obeh ravneh nimajo možnosti poročati o svojih izkušnjah in pogledih s političnimi odločevalci, zato je skoraj nemogoče oblikovati usposabljanja, ki bi naslavljala njihove potrebe. V Nemčiji poročajo,

da je na ravni predšolske vzgoje veliko različnih usposabljanj, vendar je majhno število tistih, ki so vezana na prehod in bi bila obvezna. Poleg pomanjkanja usposabljanj v izobraževalnih sistemih poročajo tudi o pomanjkanju mehanizmov in struktur, ki bi nudili podporo strokovnim delavcem.

1. strategija: povečanje ponudbe kakovostnega dodatnega nadaljnega profesionalnega usposabljanja

Ena od strategij za reševanje tega izziva je ponuditi več in relevantnejša izobraževanja na tem področju. Slovenija je npr. v strokovno usposabljanje vključila modul za učenje in poučevanje otrok v prvem razredu, ki je bil oblikovan za učitelje, vključene v dodatno strokovno izpopolnjevanje ob reformi šolskega sistema leta 1996, ko se je znižala starost za vstop v šolo s sedmih na šest let (OECD 2017).

Okvir 7: Vključevanje modulov na temo prehoda v začetno izobraževanje za učitelje

V Sloveniji je šolska reforma leta 1996 podaljšala osnovnošolsko izobraževanje z osmih na devet let tako, da je znižala starost otrok za vstop v šolo s sedmih na šest let. Posledično so se morali vsi učitelji in vzgojitelji udeležiti dodatnega usposabljanja za učenje in poučevanje otrok v prvem razredu. Ti izobraževalni moduli so bili kasneje vključeni v začetno izobraževanje učiteljev in vzgojiteljev.

V Sloveniji je kot odgovor na ta izziv tudi dobro urejena komunikacija med strokovnimi delavci ter političnimi odločevalci. Pred vsako spremembo zakonodaje na področju izobraževanja MIZŠ zaprosi za mnenje Strokovni svet za splošno izobraževanje ter Sindikat vzgoje, izobraževanja, znanosti in kulture, ki zastopa učitelje in vzgojitelje, čeprav to ni nujno (Vidmar, Rutar Leban in Rutar 2017).

Na Norveškem začetno izobraževanje za učitelje in vzgojitelje vključuje vsebine, vezane na proces prehoda. Poleg tega je del prakse za vzgojitelje, da so prisotni v šoli med časom, ko poteka prehod. V Avstriji je usposabljanje na področju prehoda za učitelje in vzgojitelje vključeno v začetno izobraževanje in nekatere fakultete za učitelje že ponujajo specializacijo za pedagogiko na področju predšolske vzgoje. Poleg tega nekatere fakultete nudijo nadaljnje profesionalno usposabljanje za pedagogiko na področju predšolske vzgoje za učitelje. Na Japonskem je usposabljanje za prehod del vsebin na ravni vsake šole oziroma izobraževalne institucije, usposabljanja pa organizirajo tudi lokalne oblasti.

2. strategija: izpolnjevanje pričakovanj in potreb učiteljev, vzgojiteljev in ostalih strokovnih delavcev, vključenih v proces prehoda

V Avstriji so na Koroškem v času prehoda v šolah dve uri na teden na voljo dodatni specialni pedagogi, ki nudijo podporo in pomoč pri koordinaciji med

vrta in šolami. Na Japonskem dodatno pomoč nudijo preko različnih aktivnosti; normativ za število otrok v razredu je v prvem letu primarnega izobraževanja manjši, lokalna uprava nudi različne oblike pomoči (npr. dodatni učitelj; v nekaterih občinah so za pomoč v skupini zaposleni starši/skrbniki ali študenti).

Kot smo že napisali v Okvirju 5 (glej poglavje 2.1.4) imata v Sloveniji vsaka šola in vrtec svetovalno službo. Naloga svetovalne službe je pomagati otrokom, staršem, učiteljem in vzgojiteljem na različnih področjih (npr. pri igri in učenju, rutinskih dejavnostih, klimi, pri čustvenem, socialnem in kognitivnim razvoju otrok, pri prehodu iz vrtca v šolo itn.). V okviru svojega dela sodelujejo z različnimi deležniki (s starši, centri za socialno delo in z zdravstvenimi domovi).

3. Izziv: strukturne ovire za sodelovanje in koordinacijo

Kljub temu, da imajo izobraževalni sistemi na voljo različne smernice in usposabljanja, še vedno obstajajo strukturne ovire za sodelovanje na različnih ravneh vzgoje in izobraževanja. V večini izobraževalnih sistemov strokovni delavci na ravni predšolske vzgoje več časa preživijo v neposrednem stiku z otroki kot pri drugih nalogah, kar včasih tudi pomeni, da jim ostane manj časa za načrtovanje kakovostnega prehoda. V Avstriji morajo vzgojitelji npr. konzultacije in ostale pogovore, vezane na prehod, opraviti v svojem prostem času.

Druga ovira za kakovosten proces prehoda je tudi zakonodaja na področju varovanja osebnih podatkov. V Sloveniji zakonodaja onemogoča, da bi učitelji od vrtca dobili informacije o otroku, ki se vpiše v prvi razred. Šola lahko prejme informacije le o tistem otroku, ki je vključen v proces ocenjevanja pripravljenosti na šolo.

1. strategija: zagotavljanje zakonske podlage za izmenjavo informacij

Pomembno je, da si lahko strokovni delavci med sabo izmenjujejo informacije, a morajo biti obveščeni o zakonodaji na tem področju. V Walesu se načini informiranja med različnimi ravnmi in službami vedno posodablja in razvijajo z namenom izboljšanja kakovosti procesa prehoda. V Avstriji pa so leta 2016 spremenili zakonodajo, ki zavezuje starše oziroma skrbnike, da šolo obvestijo o rezultatih in opažanjih zaposlenih na ravni predšolske vzgoje.

2. strategija: zagotavljanje prostora in časa za sodelovanje med deležniki, vključenimi v proces prehoda

V primerih, kjer so vrta ločeni od šol, bi morale lokalne strukture ali koordinatorji prehoda zagotoviti ustrezen pretok informacij med institucijama na obeh ravneh. V Latviji, Litvi in na Finskem v nekaterih primerih zadnji dve leti ali zadnje leto predšolske vzgoje poteka v šolah. Na Švedskem so vsi otroci pri šestih letih (zadnje leto pred primarnim izobraževanjem) vključeni v obvezno pripravljavnico na šolo, ki poteka v šolah. V Italiji pri zagotavljanju kontinuitete pomaga reorganizacija šol v celostne institucije, v katere so vključeni otroci od treh do 14 let.

Pogled naprej

OECD na podlagi podatkov, ki jih je pridobila v raziskavi s strani izobraževalnih sistemov, za nadaljnji razvoj politik predlaga nekatere pomembne elemente, na katere morajo biti načrtovalci politik in ostali deležniki v procesu prehoda pozorni. Zelo je pomembno, da so pričakovanja do zaposlenih usklajena z viri, ki jih ima osebje na razpolago (npr., smernice proces prehoda vedno bolj poudarjajo, ni pa zagotovljenih virov, dodatnega osebja ipd. za izvedbo). Hkrati je potrebno podpreti in opolnomočiti vlogo ravnateljev tako na ravni vrtcev kot na ravni šol. Za uspešno opravljanje svojega dela na področju prehoda potrebujejo predvsem jasnejšo zakonsko podlago (npr. na področju prenosa informacij o otroku med vrtcem in šolo). Poleg tega je potrebno strokovnim delavcem na ravni predšolske vzgoje in na ravni primarnega izobraževanja omogočiti izmenjavo izkušenj in kolegialno učenje. Strokovnim delavcem na obeh ravneh izobraževanja, ki je vpleteno v proces prehoda, je potrebno nuditi tudi na podatkih temelječe kakovostno strokovno usposabljanje ter usmeritve (OECD 2017).

Strokovnim delavcem na ravni predšolske vzgoje in na ravni primarnega izobraževanja je treba omogočiti izmenjavo izkušenj ter kolegialno učenje.

3 ZAGOTAVLJANJE PEDAGOŠKE KONTINUITETE

3.1 Izobraževalni sistemi in zagotavljanje pedagoške kontinuitete

3.1.1 Kurikularni okvirji kot podpora pedagoški kontinuiteti

3.1.2 Sistemske in organizacijske razlike na področju
pedagoške kontinuitete

3.2 Skupni izzivi na področju zagotavljanja pedagoške kontinuitete ter strategije za njihovo razreševanje



3 Zagotavljanje pedagoške kontinuitete

Prehod iz predšolske vzgoje v primarno izobraževanje za otroka predstavlja eno od večjih sprememb (Rimm-Kaufman in Pianta 2000 v OECD 2017). Otrok namreč v procesu prehoda od ene oblike izobraževanja do druge zazna velike razlike, saj se predšolska vzgoja ter primarno izobraževanje razlikujeta glede pedagoškega procesa, velikosti skupine pa tudi glede prostora in opreme (Ebbeck idr. 2013 v OECD 2017). Za večino otrok sam prehod ni problematičen, za nekatere pa je ta proces zelo stresen in predstavlja velik izziv (Jindal-Snape 2010 v OECD 2017). Prav pedagoški vidik procesa prehoda je eden od elementov, ki lahko vplivajo na način, kako otroci ta prehod doživljajo (Neuman 2002; Sink, Edwards in Weir 2007; oba v OECD 2017).

Pedagoške prakse so zelo pomembne za kakovosten razvoj otrok (OECD 2011 v OECD 2017) in se v tem primeru ne nanašajo le na načine dela in neposredne dejavnosti strokovnih delavcev, temveč tudi na način, na katerega ti prakse izvajajo, kako vodijo aktivnosti in se v njih vključujejo, kako komunicirajo z otroki, kako je organizirana skupina, kako je organiziran program skozi dan ipd. Pedagoška kontinuiteta se nanaša na pedagoške vidike, ki olajšajo prehod otrok iz vrtca v šolo, kar vključuje kurikulum in učne načrte ter pedagoške pristope, razvojne cilje in učne standarde ter strukturne vidike, ki vplivajo na otrokovo zaznavo in izkušnje v vrtcu ter šoli (OECD 2011 v OECD 2017). Pedagoška kontinuiteta v kurikulumu in proces prehoda se pozitivno povezujeta z otrokovimi kasnejšimi izkušnjami in razvojem (Ahtola idr. 2011; Margetts 2007; oba v OECD 2017).

Eden od ključnih elementov zagotavljanja pedagoške kontinuitete je kurikulum, ki je temelj za pedagoško delo. Kurikulum bi moral vključevati jasne pedagoške smernice, predvsem na področju ciljev, vsebin in metod za spodbujanje otrokovega razvoja in učenja. Usklajen kurikulum med predšolsko vzgojo in primarnim izobraževanjem določa povezanost učnih vsebin in vključuje skupne cilje za strokovne delavce na obeh ravneh izobraževanja. Med obema ravnema usklajen kurikulum se pozitivno povezuje tudi z zgodnjim razvojem in učenjem otrok (OECD 2012; NIEER 2007; Bierman idr. 2008; Wood 2005; vsi v OECD 2017). Kurikularna kontinuiteta se ne povezuje le z razvojem otroka, temveč tudi z njegovim prilagajanjem na šolsko življenje. Če je kurikulum med obema ravnema usklajen, ima to pozitivne posledice za otrokove izkušnje med prehodom (Wood in Bennet 2001 v OECD 2017) ter za učne rezultate otrok v kasnejšem izobraževanju.

Pri prehodu je pomembna tudi pedagoška praksa, ki se jo lahko uvaja prek usklajenega kurikuluma, lahko pa se jo med obema ravnema usklajuje tudi na

Pedagoški pristopi so zelo pomembni za kakovosten celosten razvoj otroka.

druge načine. Vsakodnevno pedagoško delo, kot je npr. kakovostna interakcija med strokovnim delavcem in otrokom, na otroka usmerjene aktivnosti ipd., je pomembno za oblikovanje pozitivnih izkušenj otrok med prehodom tako na ravni predšolske vzgoje kot na ravni primarnega izobraževanja (OECD 2011 v OECD 2017). Kakovostna interakcija med strokovnim delavcem in otrokom v vrtcu, ki podpira vzajemno učenje ter razvoj višjih miselnih procesov, podpira razvoj otrokovih matematičnih in jezikovnih spretnosti ter socialnih veščin na ravni predšolske vzgoje ter razvoj pismenosti na ravni primarnega izobraževanja (Cadima, Leal in Burchinal 2010; La Paro, Williamson in Hatfield 2014; vsi v OECD 2017). Podobno se z razvojem bralne in matematične pismenosti v primarnem izobraževanju povezuje tudi več v otroka usmerjenih aktivnosti na ravni predšolske vzgoje (Lerikkanen idr. 2016 v OECD 2017).

Različni pedagoški koncepti na ravni predšolske vzgoje in na ravni primarnega izobraževanja lahko otežujejo pedagoško sodelovanje. V večini izobraževalnih sistemov v Evropi se predšolska vzgoja osredotoča na celosten razvoj otroka, na ravni primarnega izobraževanja pa se bolj poudarja kognitivni razvoj. Ustrezen pristop k reševanju tega razkoraka je vključevanje učnih aktivnosti v zadnjem letu predšolske vzgoje ter namenjanje pozornosti tudi socialnemu in čustvenemu razvoju otrok v prvih letih primarnega izobraževanja. Za kakovosten prehod je namreč pomembno, da pedagoška praksa na obeh ravneh upošteva vse vidike otrokovega razvoja (Stipek idr. 2017 v OECD 2017).

Najučinkovitejše pedagoške prakse na področju prehoda so tiste, ki so načrtovane v sodelovanju med vrtci ter šolami, k sodelovanju pa so povabljeni tudi starši in otroci. Na ta način se zagotovi, da bodo otroci boljše pripravljene na novo okolje in izkušnje, ki jih prinaša proces prehoda (Ackesjö 2013; Chan 2012; oba v OECD 2017). Iz zapisanega lahko tudi sklepamo, da proces prehoda ni le odgovornost šole ali vrtca, temveč je za kakovosten prehod potrebno sodelovanje na več ravneh (sodelovanje s starši, z otroci, s šolami, z vrtci, lokalno oblastjo itn.) (Ahtola idr. 2016; Geiser, Horwitz in Gerstein 2013; oba v OECD 2017).

S prehodom so povezane tudi spremembe v okolju in organizaciji dneva (npr. število učiteljev/vzgojiteljev na otroka; velikost skupine; število ur, ki jih otrok preživi v vrtcu ali šoli, ipd.). V večini primerov so skupine otrok na ravni primarnega izobraževanja večje kot skupine otrok na ravni predšolske vzgoje. To pomeni, da so na ravni primarnega izobraževanja s tem povezane tudi različne pedagoške prakse, spremembe so tudi na ravni odnosa otrok – učitelj. Kljub temu ni jasna zaključka, ali velikost skupine vpliva na kakovost pedagoških praks, saj je to le eden od več različnih dejavnikov, ki vplivajo na kakovost pedagoškega dela (OECD 2017).

Najučinkovitejše pedagoške prakse na področju prehoda so tiste, ki so načrtovane v sodelovanju med vrtci ter šolami, k sodelovanju pa so povabljeni tudi starši in otroci.

3.1 Izobraževalni sistemi in zagotavljanje pedagoške kontinuitete

V nadaljevanju se osredotočamo na vrsto kurikularnih okvirjev od (vsaj) zadnjega leta predšolske vzgoje in prvega leta primarnega izobraževanja v izobraževalnih sistemih, ki so sodelovali v raziskavi. Zanima nas, do kolikšne mere so le-ti usklajeni ali povezani, hkrati poglavje izpostavlja razlike na področju vsebine ter organizacije (šolskega) dneva na ravni predšolske vzgoje ter na ravni primarnega izobraževanja.

3.1.1 Kurikularni okvirji kot podpora pedagoški kontinuiteti

Vsi izobraževalni sistemi poročajo, da imajo izdelane kurikularne okvirje tako za predšolsko vzgojo kot za primarno izobraževanje. Preglednica 4 prikazuje različne kurikularne okvirje v sodelujočih izobraževalnih sistemih, ki urejajo področje predšolske vzgoje in primarnega izobraževanja (OECD 2017).

Preglednica 4: Primerjava kurikularnih okvirjev v izobraževalnih sistemih

Vrsta kurikularnih okvirjev za predšolsko vzgojo in primarno izobraževanje v izobraževalnih sistemih	ISCED 01: predšolska vzgoja (1. starostno obdobje)	ISCED 02: predšolska vzgoja (2. starostno obdobje)	ISCED 1: primarno izobraževanje	Izobraževalni sistemi
Brez kurikuluma za predšolsko vzgojo (1. starostno obdobje), vendar s kurikulumom za predšolsko vzgojo (2. starostno obdobje) ter s kurikulumom za primarno izobraževanje: 5 izobraževalnih sistemov	Ni kurikuluma za predšolsko vzgojo (1. starostno obdobje)	Kurikulum za predšolsko vzgojo (2. starostno obdobje)	Kurikulum za primarno izobraževanje	Češka, Grčija, Portugalska, Slovaška, Španija
Kurikulum za predšolsko vzgojo, razdeljen na kurikulum za 1. starostno obdobje in kurikulum za 2. starostno obdobje, ki se ju izvaja zaporedno glede na starost otrok: 6 izobraževalnih sistemov	Kurikulum za predšolsko vzgojo (1. starostno obdobje)	Kurikulum za predšolsko vzgojo (2. starostno obdobje)	Kurikulum za primarno izobraževanje	Belgija – flamski del, Kanada (Saskatchewan in Quebec), Japonska, Koreja, Turčija
Integriran kurikulum za celotno obdobje predšolske vzgoje (1. in 2. starostno obdobje skupaj), lahko v enem ali več dokumentih: 18 izobraževalnih sistemov	Kurikulum za predšolsko vzgojo	Kurikulum za predšolsko vzgojo	Kurikulum za primarno izobraževanje	Avstralija, Avstrija, Belgija – francoski del, Čile, Kolumbija, Danska, Finska, Francija; Nemčija (Berlin, Bremen, Spodnja Saška, Saarland), Madžarska, Mehika, Norveška, Slovenija, Anglija (ZK)
En kurikularni dokument, ki zajema zadnje leto predšolske vzgoje (ISCED 02) in prvo leto primarnega izobraževanja (ISCED 1): 9 izobraževalnih sistemov	Veliko različnih kurikulumov za predšolsko vzgojo (1. starostno obdobje) ali brez kurikuluma	Kurikulum za vsaj zadnje leto predšolske vzgoje (ISCED 02)...	...in prvo leto primarnega izobraževanja (ISCED 1)	Kanada (Novi Brunswick, Otok Princa Edvarda), Italija, Nizozemska, Nova Zelandija, Švedska, Švica, Škotska (ZK), Wales (ZK)
Več kurikularnih okvirjev/ dokumentov, kjer en pokriva vsaj prehod med predšolsko vzgojo (2. starostno obdobje) (ISCED 02) in primarnim izobraževanjem (ISCED 1): 25 izobraževalnih sistemov	Kurikulum za predšolsko vzgojo in primarno izobraževanje (vzgoja, varstvo, izobraževanje)			Kanada (Alberta, Britanska Kolumbija, Manitoba, Nova Fundlandija, Labrador, Severozahodna ozemlja, Nova Škotska, Nunavut, Ontarijo in Jukon), Hrvaška, Nemčija (Baden-Württemberg, Bavarska, Brandenburg, Hamburg, Hessen, Mecklenburg-Zahodna Pomeranija, Severno Porenje-Vestfalija, Porenje-Pfalz, Saška, Saška-Anhalt, Schleswig-Holstein in Thüringen), Irska, Luksemburg, Poljska
	Dodatni kurikulumi ali priloge (vzgoja, varstvo, izobraževanje) od 0 ali od 3/4/5 let dalje v nekaterih izobraževalnih sistemih		Kurikulum za primarno izobraževanje	

Opomba: Podatki o kurikularnih okvirjih temeljijo na odgovorih 63 izobraževalnih sistemov. Kurikulum se nanaša na temeljni nacionalni kurikulum, kurikularne dokumente, učne standarde ali druge uradne smernice, ki veljajo v izobraževalnih sistemih. V primerih, ko kurikularni dokument nima uradnega statusa ali je njegova uporaba neobvezna, je ime izobraževalnega sistema označeno s krepkim tiskom (Nizozemska: nacionalni kurikulum ni vzpostavljen). V Quebecu kurikulum za vrtce ni obvezujoč. Na Škotskem obstaja kurikularna kontinuiteta od predšolske vzgoje do primarnega izobraževanja. Na Irskem se kurikulum za šole na primarni ravni razteza čez prehod (od četrtega leta dalje).

Vir: OECD 2017, 157–158.

Kot vidimo iz Preglednice 4, ima skoraj vsak od sodelujočih izobraževalnih sistemov (61 od 63)²⁰ kurikulum za primarno izobraževanje (ISCED 1). Razvidno je tudi, da devet sistemov (Češka, Grčija, Italija, Nizozemska, Poljska, Portugalska, Slovaška, Španija in Švica) nima kurikuluma za predšolsko vzgojo za otroke, stare manj kot tri leta, imajo pa kurikulum za predšolsko vzgojo za otroke od treh let dalje.

Iz Preglednice 4 je razvidno, da ima šest sistemov (od 63) dva različna kurikuluma za otroke do treh in za otroke od treh let dalje. Ta dva kurikuluma se običajno izvajata en za drugim glede na starost otrok.

Kar 18 od 63 izobraževalnih sistemov ima integriran kurikulum za otroke na ravni predšolske vzgoje od prvega leta dalje do začetka obveznega formalnega šolanja (ponavadi petih ali šestih let starosti). V to skupino sodi tudi Slovenija.

Devet sistemov od 63 ima en kurikularni dokument, ki se nanaša vsaj na zadnje leto predšolske vzgoje ter prvo leto primarnega izobraževanja. V 25 sistemih (od 63) je na voljo več kurikularnih dokumentov za področje predšolske vzgoje in primarnega izobraževanja, eden od teh dokumentov pokriva proces prehoda med predšolsko vzgojo in primarnim izobraževanjem.

Če povzamemo: v 32 sistemih (od 63) je v predšolsko vzgojo in primarno izobraževanje vključena vsaj ena oblika povezovalnega kurikuluma. Za ostale sisteme je kurikularna struktura za področje prehoda bolj razdrobljena.

Usklajenost kurikulumov med obema ravnema

Izobraževalni sistemi, vključeni v študijo, poročajo, da sta kurikulum, ki pokriva zadnje leto predšolske vzgoje, in kurikulum, ki pokriva prvo leto primarnega izobraževanja, v večini primerov usklajena. Usklajenost kurikulumov se nanaša na koherentnost in kontinuiteto med predšolsko vzgojo in primarnim izobraževanjem glede na vsebino, pedagoške pristope in/ali razvojne cilje med prehodom. Graf 16 kaže, da sta v 78 % sistemov kurikulum za zadnje leto predšolske vzgoje in prvo leto primarnega izobraževanja usklajena, čeprav se način, kako sta usklajena, med sistemi razlikuje (OECD 2017).

V 24 % izobraževalnih sistemov, kar je 14 od 59, je kurikulum zadnjega leta predšolske vzgoje popolnoma integriran v kurikulum prvega leta primarnega izobraževanja (ponavadi v en sam dokument) (glej Graf 16). Integriran kurikulum, ki vključuje zadnje leto predšolske vzgoje in prvo leto primarnega izobraževanja, v splošnem predvideva en dokument, ki določa skupne vsebine in cilje za široko starostno obdobje ter ločene vsebine za vsako starostno skupino (primer Poljske, Italije, Walesa in Švedske).

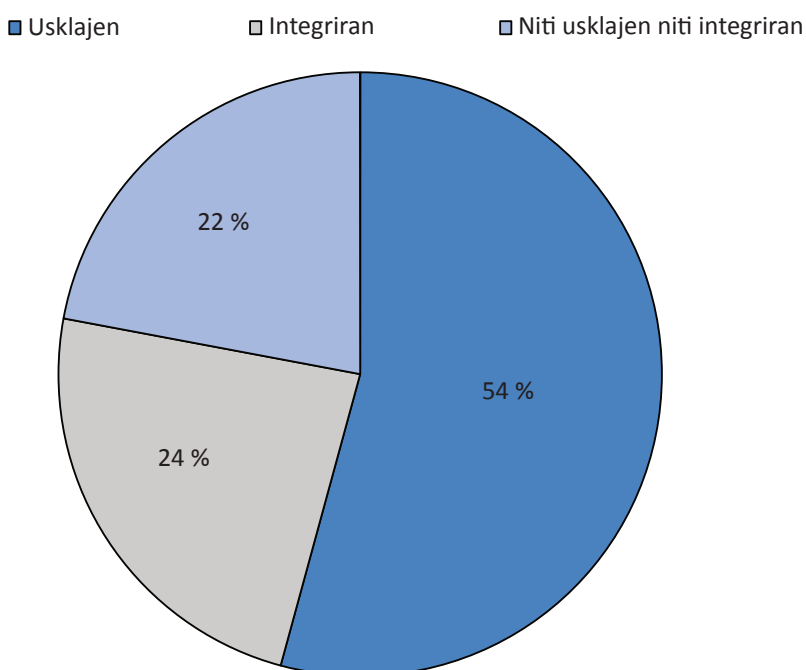
Večina izobraževalnih sistemov poroča, da sta kurikulum, ki pokrivata zadnje leto predšolske vzgoje in prvo leto primarnega izobraževanja, usklajena.

²⁰ Do razlik skupnega števila izobraževalnih sistemov oziroma jurisdikcij prihaja, ker so nekatere dele vprašalnika izpolnjevali za vsako jurisdikcijo posebej oziroma so pri drugih vprašanjih jurisdikcije združene, za nekatere vprašanja ni bilo relevantno ipd.

Poleg tega sta v približno polovici izobraževalnih sistemov v raziskavi (32 od 59) kurikulum za zadnje leto predšolske vzgoje in prvo leto primarnega izobraževanja usklajena (primer Slovenije, Japonske). V tem primeru usklajenost pomeni, da sta kurikuluma zapisana v dveh različnih dokumentih za vsako raven izobraževanja posebej, z razvojnimi cilji, specifičnimi za določeno starost, vendar sta oba dokumenta tematsko usklajena in tako omogočata pedagoško kontinuiteto (OECD 2017).

V 22 % sistemov (13 od 59) kurikulum za zadnje leto predšolske vzgoje ni niti integriran niti usklajen s kurikulumom primarnega izobraževanja, kar pomeni, da obstajata dva različna dokumenta in da v teh dveh dokumentih v okviru ciljev, smernic in vsebinske strukture namenoma ali eksplicitno ne obravnavajo procesa prehoda (primer flamskega dela Belgije, Češke, Danske in Turčije).

Graf 16: Odstotek izobraževalnih sistemov, vključenih v raziskavo, glede na integriran ali usklajen kurikulum



Opomba: Podatki temeljijo na odgovorih 59 izobraževalnih sistemov. Podatki so iz leta 2016.

Vir: OECD 2017, 160.

Nekateri izobraževalni sistemi v študiji, kljub temu, da njihov kurikulum ni integriran, koherentnost zagotavljajo preko različnih nacionalnih strategij (npr. na jezikovnem, bralnem, pisnem in naravoslovnem področju), ki se nanašajo na obdobje predšolske vzgoje in na obdobje primarnega izobraževanja.

Rezultati kažejo, da popolnoma integriran kurikulum za zadnje leto predšolske vzgoje in prvo leto primarnega izobraževanja še ni zagotovilo za pedagoško kontinuiteto in nemoten prehod. Izkazalo se je, da je pomembnejša pripravljenost in zaveza vseh strokovnih delavcev ter političnih odločevalcev, da ustvarijo povezavo med obema ravnema izobraževanja ali preko kurikularnih reform ali preko uvajanja dodatnih strategij na državni in lokalni ravni. Ne glede na stop-

njo usklajenosti kurikuluma prehod iz predšolske vzgoje v primarno izobraževanje pridobiva na pomembnosti v vseh sistemih (OECD 2017).

Okvir 8: Usklajenost Kurikuluma za vrtce in programa osnovne šole za namen zagotavljanja pedagoške kontinuitete v procesu prehoda v Sloveniji

Tako za *Kurikulum za vrtce* kot za program osnovne šole v Sloveniji veljajo podoben teoretski okvir in načela. Dokumenta sta bila namreč oblikovana v sklopu iste, celovite kurikularne prenove, ki je potekala v 90 letih prejšnjega stoletja. Oba dokumenta sta do določene mere usklajena, nista pa integrirana. Podobna predmetna področja so zajeta tako v *Kurikulumu za vrtce* kot v učnih načrtih predvsem za prvo triletno vzgojno-izobraževalno obdobje, v naslednjih razredih pa so predmeti že bolj specializirani. Kurikulum za vrtce (1999a, 14) med načeli vključuje načelo vertikalne povezanosti in kontinuitete, ki izpostavlja sodelovanje in kontinuiteto dela med vrtcem in šolo, in tudi poudarja, da vrtec vztraja pri svojih temeljnih posebnostih in ne dopusti pošolanja.

Kurikulum za vrtce vsebuje opis področij dejavnosti (tj. učnih področij, predmetnih področij) in za vsako od njih globalne cilje, cilje in primere dejavnosti za otroke, stare od prvega do tretjega leta in od tretjega do šestega leta, ter vlogo odraslih. Področij dejavnosti je šest: gibanje, jezik, umetnost, družba, narava in matematika. Celotni program osnovne šole zajema 20 obveznih predmetov, medtem ko se jih v prvem razredu poučuje le šest, slovenščino, matematiko, glasbeno in likovno umetnost, šport, spoznavanje okolja (vključuje teme iz narave in družbe), ki sovpadajo z glavnimi področji *Kurikuluma za vrtce* (Vidmar, Rutar Leban in Rutar 2017, 37–40).

Vrednote, pedagoški pristopi in učni cilji za zagotavljanje pedagoške kontinuitete

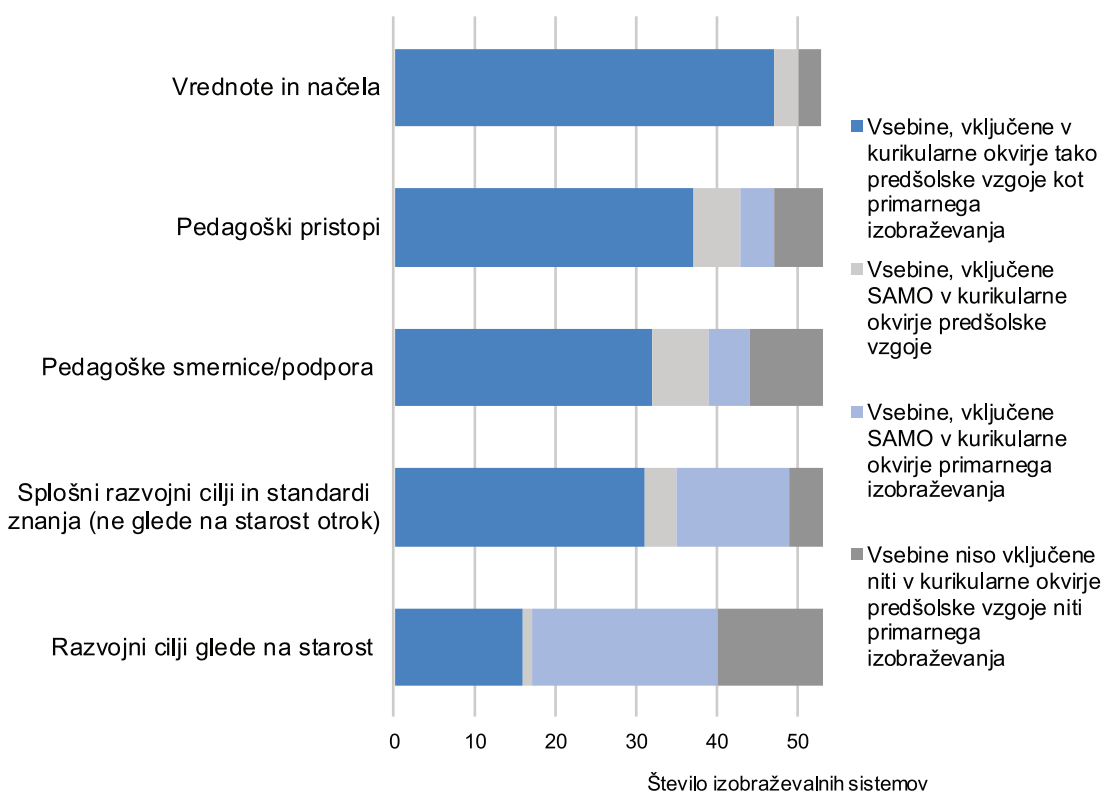
V študiji OECD se je pokazalo, da večina kurikularnih okvirjev za predšolsko vzgojo in za primarno izobraževanje temelji na enakih vrednotah, pedagoških pristopih in učnih ciljih. To predstavlja podlago za usklajenost vsebin in pedagoških pristopov vzgojno-izobraževalnega dela. Ponekod kurikularni okvirji vsebujejo tudi načela in usmeritve za pedagoško delo strokovnih delavcev. V večini primerov kurikularni okvirji naslavljajo razvojne cilje ali standarde znanja, ki jih morajo otroci doseči. Kurikularni okvirji za predšolsko vzgojo so ponavadi širši in manj specifični, medtem ko tisti za primarno izobraževanje vsebujejo učne cilje in standarde znanja, ki so določeni s starostjo otrok (OECD 2017).

Kot lahko vidimo iz Grafa 17, v večini izobraževalnih sistemov (47 od 54), vključenih v študijo, kurikularni okvir na obeh ravneh vsebuje vrednote in načela, kar kaže na to, da so vrednote v večini sistemov temelj za nadaljnjo pedagoško kontinuiteto.

Podobno v več kot polovici izobraževalnih sistemov v raziskavi (37 od 54) kurikulumi na obeh ravneh izobraževanja vsebujejo tudi predpisane pedagoške prakse, v šestih sistemih pa pedagoške prakse vsebuje le kurikulum za predšolsko vzgojo, v štirih pa le kurikulum za primarno izobraževanje. V več kot polovici izobraževalnih sistemov (32 od 54) kurikulum na obeh ravneh izobraževanja vsebuje tudi pedagoške smernice/podpora, v petih to področje vsebuje le kurikulum za primarno izobraževanje, v sedmih pa le kurikulum za predšolsko vzgojo.

Splošni učni cilji so zapisani v kurikulumih na obeh ravneh izobraževanja v 31 izobraževalnih sistemih (od 54), le tretjina sistemov (16) ima v kurikularnih okvirjih na obeh ravneh izobraževanja določene bolj specifične cilje oziroma standarde glede na starost otrok. Iz podatkov je razvidno, da kurikularni okvir za primarno izobraževanje pogosteje vsebuje splošne razvojne cilje ali učne standarde kot razvojne cilje glede na starost otrok, kar odseva ideološke razlike med predšolsko vzgojo in primarnim izobraževanjem glede tega, kako morajo biti otroci pripravljeni na šolo.

Graf 17: Vrednote in načela, vključeni v kurikularne okvirje predšolske vzgoje in primarnega izobraževanja



Opomba: Podatki temeljijo na odgovorih 54 izobraževalnih sistemov, ki so poročali o vsebini kurikularnih dokumentov, ki veljajo v prvem letu predšolske vzgoje in prvem letu primarnega izobraževanja. Iz primerjav so bili izključeni trije izobraževalni sistemi: Nunavut (Kanada), Quebec (Kanada) in Nova Zelandija.

Vir: OECD 2017, 163.

Povzamemo lahko, da so v večini izobraževalnih sistemov vrednote, načela in pedagoške prakse zapisane v kurikularnem okvirju na obeh ravneh. Pedagoške smernice/podpora se omenja manj pogosto v kurikularnih okvirjih na obeh

ravnih. Splošni razvojni cilji in standardi znanja so vključeni v kurikularni okvir na obeh ravneh, razvojni cilji glede na starost so v splošnem vključeni le v kurikularni okvir za primarno izobraževanje (OECD 2017).

Vrednote in načela, vključeni v kurikularne okvirje izobraževalnih sistemov, se med izobraževalnimi sistemi razlikujejo. V večini sistemov kurikularni okvirji odražajo širše družbene vrednote in načela, ki služijo kot temelj za razvoj pedagoških praks. V večini primerov so vrednote podlaga za konceptualizacijo učenja in poučevanja ter razvoja otrok na splošno. Vrednote lahko izhajajo tudi iz družbenih norm, demokratičnih in izobraževalnih vrednot, na katerih temelji družba in ki podpirajo prehod iz predšolske vzgoje v primarno izobraževanje.

Nekateri sistemi omenjajo tudi pomen (pedagoškega) učnega okolja pri implementaciji kurikuluma in usmerjanja pedagoškega dela. V Sloveniji je del učnega okolja tudi implicitni oziroma skriti kurikulum. Ta vključuje organizacijo vzgojno-izobraževalnega procesa znotraj pravil časa in prostora, pravila sporazumevanja med otroki in odraslimi ter med samimi otroki, odzivanje na čustvene in biološke potrebe, pravila kaznovanja in nagrajevanja, vzorce obnašanja, kako vzgojitelji uveljavljajo svojo avtoriteto, kako vzgojitelji pripravijo materiale za dejavnosti (ali pri izbiri vključujejo otroke ali ne), navade, rituale in se nanaša na dnevno rutino. Skriti kurikulum torej vključuje veliko implicitnih elementov (vzgojnega) vpliva na otroka, imajo pa ti elementi večji eksplicitni učinek na dejavnosti v kurikulumu (Vidmar, Rutar Leban in Rutar 2017).

V Sloveniji je del učnega okolja tudi skriti kurikulum, ki vključuje dejavnike, ki vplivajo na učenje in razvoj otrok.

Ustvarjanje varnega fizičnega, psihičnega ter spodbudnega okolja, ki podpira razvoj in učenje otroka, je pomembno skupno izhodišče na obeh ravneh izobraževanja v sodelujočih izobraževalnih sistemih. To vodi do boljše kontinuitete med obema ravnema izobraževanja, če jo strokovno osebje na obeh ravneh izvaja skrbno in premišljeno.

Pedagoški pristopi se med izobraževalnimi sistemi in celo znotraj njih razlikujejo. Temeljijo na teoretičnem razumevanju vzgoje, učenja in poučevanja ter nudijo konkretna orodja, ki neposredno vplivajo na delo strokovnih delavcev. Izobraževalni sistemi, vključeni v študijo, v splošnem niso poročali o specifičnih pedagoških pristopih, pedagoški pristopi na obeh ravneh vzgojno-izobraževalnega sistema izhajajo iz načel, ki so skladna z različnimi pedagoškimi tradicijami (OECD 2017).

Izobraževalni sistemi se razlikujejo tudi po tem, kako naslavljajo razvojne in učne cilje med prehodom. Za večino izobraževalnih sistemov, vključenih v raziskavo, so učni cilji na ravni predšolske vzgoje odvisni od individualnega razvoja vsakega otroka in so definirani znotraj širših ciljev za učenje ter razvoj. Strokovni delavci imajo pedagoško svobodo, da svojo prakso in metode spreminjajo in prilagajajo širšim ciljem ter otrokovim individualnim potrebam. Na ravni primarnega izobraževanja so ti cilji sistematičnejši in regulirani glede na razvoj otroka oziroma njegovo starost, zato se otroke na tej ravni tudi ocenjuje glede na specifične učne cilje.

V nekaterih sistemih so otrokovi učni in razvojni cilji izpostavljeni (in spremljani) že od predšolske ravni dalje. Sistemi, ki na ta način naslavljajo razvojne

in učne cilje, trdijo, da lahko tako zaznajo otrokove individualne potrebe in zagotavljajo kontinuiteto, saj v kurikulum vključujejo ključne vsebine ne glede na starost (npr. Japonska in Wales) (OECD 2017).

V Sloveniji *Kurikulum za vrtce* vsebuje cilje in načela predšolske vzgoje, ki so (med drugim) demokratičnost, pluralizem, omogočanje izbire in drugačnosti, avtonomnost in strokovna odgovornost vrtca ter ostalih strokovnih delavcev. Vsebuje tudi opise področij dejavnosti (tj. učnih področij, predmetnih področij), ki za vsako področje vključujejo globalne cilje, cilje in primere dejavnosti za otroke, stare od prvega do tretjega leta in od tretjega do šestega leta, ter vloge odraslih (Vidmar, Rutar Leban in Rutar 2017).

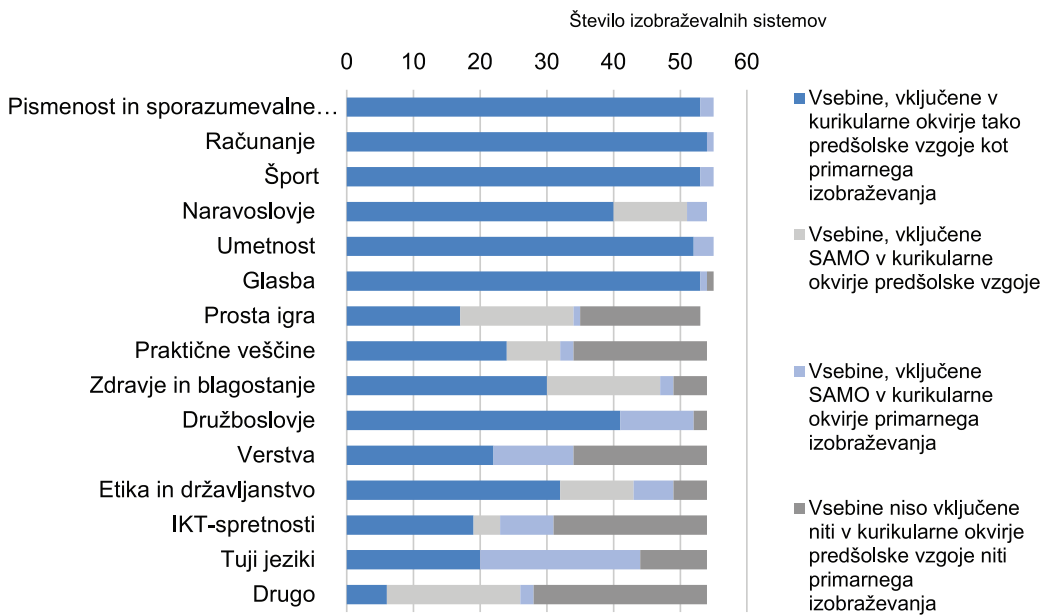
V programu za osnovne šole, ki je zavezujoč le za javne šole, je za vsak osnovnošolski predmet predpisan učni načrt, ki načeloma vključuje seznam obveznih in izbirnih vsebin, z njimi povezanih ciljev in standardov znanj, ki jih mora učenec doseči. Učni načrti tudi določajo minimalne standarde znanja, ki so poleg ciljev in tem za vsak predmet ponavadi določeni po obdobjih (npr. od prvega od tretjega razreda). To učiteljem omogoča prilagajanje, kdaj bodo obravnavali določeno temo. Poleg tega so učitelji pri izbiri metod poučevanja in prilagajanju vsebin v določenih primerih avtonomni (Vidmar, Rutar Leban in Rutar 2017).

Če povzamemo in primerjamo oba kurikuluma, lahko zaključimo, da je kurikulum za vrtce fleksibilen, saj področja dejavnosti nimajo obveznih tem ali standardov, ki bi jih morali doseči, poleg tega lahko vzgojitelj dejavnosti izbira avtonomno. Podobno tudi program za osnovno šolo temelji na razvojnih teorijah in poudarja pomen razvojno-procesnega pristopa, je pa manj fleksibilen (Vidmar, Rutar Leban in Rutar 2017).

Glavna vsebinska področja v kurikulumih

Vsebinska področja so v splošnem usklajena med ravno predšolske vzgoje in primarnim izobraževanjem. **Eden od glavnih elementov zagotavljanja pedagoške kontinuitete med predšolsko vzgojo in primarnim izobraževanjem je ravno usklajevanje vsebin med obema ravnema izobraževanja.** Kurikulum na obeh ravneh v večini primerov vsebujeta pismenost in razvoj jezika, matematiko, šport, umetnost, glasbo, družbene vede in naravoslovje. Večje razlike med obema ravnema so na področju proste igre, praktičnih spretnosti, zdravja in blagostanja ter etike in državljske vzgoje. Spretnosti, kot so npr. učenje dela v skupini (dejavnosti med ostalimi otroki in z odraslimi) ter področja zdravja in blagostanja, so ponavadi bolj poudarjene v predšolskem obdobju. Učenje o verstvih, IKT-spretnosti in tuji jeziki se večinoma uvajajo na ravni primarnega izobraževanja. Veliko število izobraževalnih sistemov poudarja vlogo učenja tujih jezikov na ravni primarnega izobraževanja, večji poudarek na učenju materinega jezika je na ravni predšolske vzgoje. Zagotavljanje učenja tujih jezikov na ravni predšolske vzgoje je odvisno tudi od značilnosti vsakega od sistemov. Graf 18 prikazuje vsebinska področja v kurikulumih na obeh izobraževalnih ravneh (OECD 2017).

Graf 18: Vsebinska področja v kurikulumih glede na izobraževalno raven



Opomba: Podatki temeljijo na odgovorih 54 izobraževalnih sistemov, ki so poročali o vsebini kurikularnih dokumentov, ki veljajo v prvem letu predšolske vzgoje in prvem letu primarnega izobraževanja. V izobraževalnih sistemih, kjer obstaja le en kurikulum za obe ravni, se je vsebina štela kot »Vsebine, vključene v kurikularne okvirje tako predšolske vzgoje kot primarnega izobraževanja«.

»Drugo« vključuje vsebine, ki so bile zunaj vnaprej določenih kategorij (npr. socialne veščine in mediji, mediji in zunanje dejavnosti, varnost).

Trije izobraževalni sistemi so bili izključeni iz primerjav: Nunavut (Kanada), Quebec (Kanada), Nova Zelandija.

Vir: OECD 2017, 167.

Med izobraževalnimi sistemi se pojavljajo tako primeri kontinuitete kot primeri diskontinuitete med kurikularnimi vsebinami. Pismenost in sporazumevalne zmožnosti imajo v kurikulumih izobraževalnih sistemov pomembno vlogo predvsem zaradi dobro dokumentirane vloge in pomena pismenosti pri otrokovem nadaljnjem razvoju, razvoju sporazumevalnih zmožnosti in šolskih dosežkih (UNESCO 2007 v OECD 2017). Na Švedskem je zelo poudarjena vloga učenja jezika v kurikulumih na obeh ravneh. Švedski kurikulum na ravni predšolske vzgoje podpira govorni razvoj in razvoj pismenosti vsakega otroka; še posebej morajo institucije vzgoje in varstva predšolskih otrok poskrbeti za otroke, katerih materni jezik ni švedščina. Za te otroke je zgodnje učenje jezika (tako maternega kot švedščine) zelo pomembno, zato jih morajo vrtci podpreti pri učenju obeh jezikov.

Pojavljajo pa se tudi razlike med vsebinami kurikulumov na ravni predšolske vzgoje in na ravni primarnega izobraževanja. Na Japonskem je npr. večina vsebin navedena v kurikulumu primarnega izobraževanja. Prosta igra je edina skupna točka med obema kurikulumoma. To se sklada z naravo japonskih kurikularnih dokumentov, ki poudarjajo gladek prehod med »obdobjem prebujajočega učenja« v »obdobje zavednega učenja«. Podobne vzorce lahko najdemo na Danskem, kjer predšolska vzgoja temelji na širših tematikah, primarno izobraževanje pa že uvede vsebinske predmete.

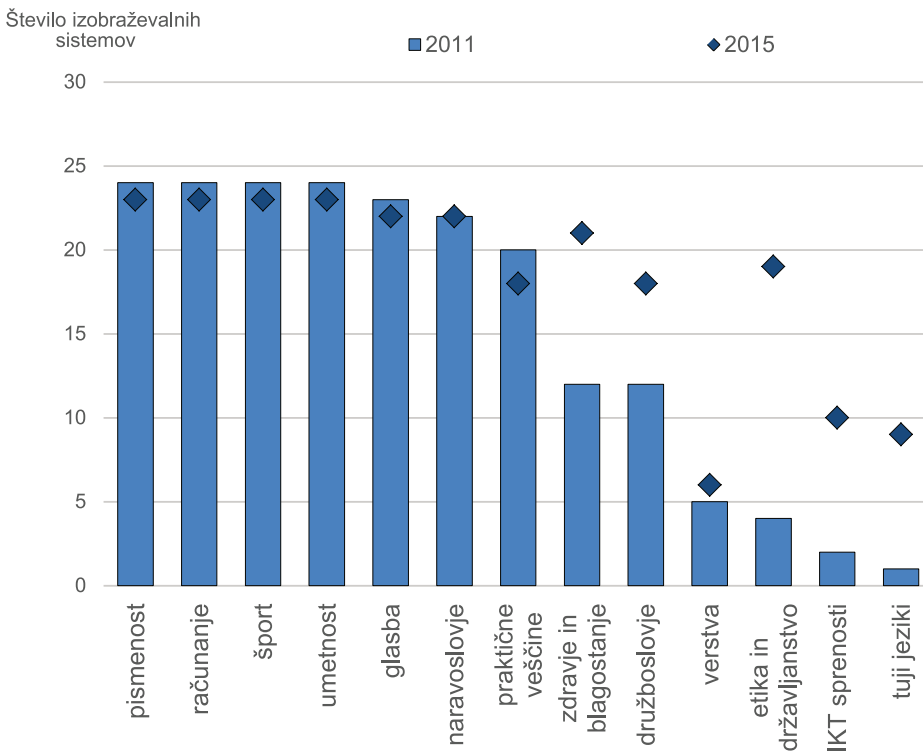
V Sloveniji *Kurikulum za vrtce* vsebuje opise glavnih področij dejavnosti, ki so gibanje, jezik, umetnost, družba, narava in matematika. S tem sovпада šest obveznih predmetov v prvem razredu osnovne šole: slovenščina, matematika, glasbena in likovna umetnost, šport, spoznavanje okolja. Kurikulum za vrtce vključuje tudi ostale razvojne vidike otroka: razvoj in učenje, spanje/počitek, hranjenje in ostale rutinske dejavnosti, odnose med otroki ter med otroki in odraslimi, pomen prostora, sodelovanje s starši. Poudarja pomen sporazumevanja za socialno učenje in prožno organiziranega, varnega in podpornega okolja ter temelji na razvojno-procesnem pristopu. Nekatera druga področja (npr. moralni razvoj, zdravstvena vzgoja, varnost, prometna varnost, mobilnost) so v *Kurikulumu za vrtce* kroskurikularna. Tudi v program za osnovne šole so vključene kroskurikularne vsebine (npr. knjižnično-informacijska znanja), ki naj bi učence spodbujale k samostojnemu opazovanju in pridobivanju izkušenj, poudarek pri tem pa je na medpredmetnem povezovanju. Medpredmetno povezovanje šole lahko izvajajo tudi v okviru štirih vrst dni dejavnosti: kulturnih, naravoslovnih, športnih in tehniških dnevov. V sklopu fleksibilnega predmetnika pa lahko šole samostojno določijo tedensko število ur pouka v vsakem razredu, neodvisno od tega, kar je določeno v kurikulumu (Vidmar, Rutar Leban in Rutar 2017).

Iz tega lahko zaključimo, da je kurikulum za vrtce v Sloveniji tako glede časa kot vsebin fleksibilnejši kot program za osnovne šole. Drugi pomemben element primerjave je še vključenost kroskurikularne/medpredmetne dimenzije, ki je v programu za osnovne šole le zaželen, ni pa eden od ključnih elementov, v vrtcu pa se na njeni ravni dimenzije prepletajo različna področja dejavnosti (Vidmar, Rutar Leban in Rutar 2017).

Med izobraževalnimi sistemi je torej opazen trend širitve vsebinskih področij kurikulumu na ravni predšolske vzgoje. Če primerjamo kurikularne okvirje med letoma 2011 in 2015, ugotovimo, da izobraževalni sistemi v enaki meri poudarjajo pismenost, matematiko, šport, naravoslovje, umetnost, glasbo in praktične veščine, v letu 2015 pa so nekateri izobraževalni sistemi izpostavili tudi zdravje in blagostanje, družbene vede, etiko in državljanstvo, IKT-spretnosti in tuje jezike. Vse to nakazuje, da postajajo kurikulumi za predšolsko vzgojo vedno obširnejši. Te spremembe so posledice sprememb v družbi v zadnjih letih, npr. povečanja migracij in različnosti v družbi, hitrega razvoja tehnologije, poudarjanja zdravega življenjskega sloga, pravilne prehrane, celostnega razvoja ipd., kar kaže na to, da se sistemi zavedajo pomembnosti teh področij za nadaljnji otrokov razvoj (OECD 2017).

Dejstvo, da velika večina izobraževalnih sistemov v svojih kurikularnih okvirjih na ravni predšolske vzgoje še vedno močno poudarja pismenost, matematiko, šport, naravoslovje, umetnost, glasbo in praktične spretnosti, potrjuje, da je zadnje leto predšolske vzgoje še vedno razumljeno kot podpora otroku na področju učenja, predvsem za razvijanje osnovnih spretnosti in usvajanje tradicionalnih učnih vsebin. Kljub temu pa **igra ostaja osnova za učenje na ravni predšolske vzgoje.** Nekateri izobraževalni sistemi (tudi Slovenija) v svojih kurikulumih celo izpostavljajo prosto igro, kjer lahko otroci sami izbirajo, s čim in kako se bodo igrali (OECD 2017).

Graf 19: Primerjava vsebin v kurikularnih okvirjih za leti 2011 in 2015



Opomba: Podatki temeljijo na odgovorih 24 izobraževalnih sistemov, ki so o tem poročali v letu 2011 in v letu 2015. Izobraževalni sistemi so razvrščeni po padajočem vrstnem redu glede na število vsebinskih področij, vključenih v njihov kurikularni okvir na ravni predšolske vzgoje v letu 2011. Izobraževalni sistemi so lahko navedli več kot eno vsebinsko kategorijo.

Belgija (flamska skupnost): podatki so za leto 2015 in odražajo vsebine, navedene v razvojnih ciljih za otroke od 2,5 do 6 let.

Luksemburg: podatki so za leto 2015 in vključujejo vsebine dveh vzporednih kurikulumov (Bildungsrahmenplan für non-forme Bildung im Kindes und Jugendalter (0–12) in Plan d'Études de l'enseignement fondamental).

Nova Zelandija: podatki so za leto 2015 in se nanašajo na kurikulum za zadnje leto predšolske vzgoje (The New Zealand Curriculum in Te Marautanga o Aotearoa).

Poljska: leta 2015 so bili tuji jeziki obvezni le za petletne otroke.

Portugalska: v letu 2015 so lahko vrtci ponujali tuji jezik (zadnje leto predšolske vzgoje).

Slovenija: leta 2015 lahko vrtci organizirajo učenje tujih jezikov.

Vir: OECD 2017, 169.

Okvir 9: Integriran kurikulum na Švedskem

Na Švedskem se lahko v vrtec vključijo otroci med prvim in petim letom starosti. Predšolska vzgoja ni obvezna. V starosti šestih let se otroci vključijo v obvezno pripravo na šolo, ki predstavlja most med vrtcem in šolo (pripravljalnica je obvezna od leta 2018). Rekreativski centri, ki delujejo kot popoldansko varstvo, dopolnjujejo vrtec in šolo izven formalnega izobraževanja (namenjeni so otrokom staršev, ki so zaposleni ali študirajo). Predšolsko vzgojo pokriva kurikulum Lpfö 98, medtem ko obvezno pripravo na šolo, šolo in rekreativne centre pokriva šolski kurikulum – Lgr11. Ta kurikulum je integriran in povezovan. Obvezna priprava na šolo poudarja temeljne vrednote in naloge šole ter izpostavlja skupne cilje in smernice. Integriran kurikulum tako bodočim učencem omogoča, da spoznajo kriterij znanja, ki postane v času šolanja poudarjen.

3.1.2 Sistemske in organizacijske razlike na področju pedagoške kontinuitete

Na pedagoško kontinuiteto vplivajo tudi velikost skupine, število otrok na enega vzgojitelja oziroma učitelja ter število ur vključenosti otrok v predšolsko vzgojo oziroma v primarno izobraževanje.

V petini izobraževalnih sistemov, vključenih v študijo, **otroci več časa preživijo v programih predšolske vzgoje kot v primarnem izobraževanju.**

Izobraževalni sistemi, vključeni v raziskavo, tudi poročajo, da je večina otrok na ravni primarnega izobraževanja vključena v večje skupine kot na ravni predšolske vzgoje. Poleg tega je na ravni primarnega izobraževanja manj odraslih na večje število otrok. V izobraževalnih sistemih v raziskavi se razmerje med številom otrok v skupini in številom učiteljev/vzgojiteljev razlikuje, so pa v vseh izobraževalnih sistemih otroci na tem področju pri prehodih podvrženi spremembam.

V 69 % sistemih (27 od 39) je razmerje med otroki in strokovnimi delavci v prvem letu primarnega izobraževanja manj ugodno kot razmerje med otroki in strokovnimi delavci v zadnjem letu vrtca. Na predšolski ravni je večji poudarek na skupinskem delu, medtem ko je na ravni primarnega izobraževanja en učitelj na več otrok, kljub temu da je v nekaterih sistemih prisoten še pomožni učitelj (npr. Slovenija).

V Sloveniji sta v prvem razredu osnovne šole dva učitelja – prvi učitelj je učitelj razrednega pouka, drugi strokovni delavec pa je praviloma vzgojitelj predšolskih otrok, izjemoma tudi učitelj razrednega pouka. V razredu je prisoten polovico ur pouka (10–20 ur na teden), je pa število ur odvisno od števila učencev v razredu in števila romskih učencev v razredu. Običajno oba strokovna delavca nista istočasno prisotna pri vseh urah pouka. Uvedba dodatnega učitelja pomaga pri prehodu, saj zagotavlja mehkejši in manj stresen prehod za otroke. Poleg tega drugi učitelj nudi podporo pri individualizaciji ter zagotavlja pedagoško kontinuiteto, še posebej če je vzgojitelj predšolskih otrok. Kljub temu da naj bi bil drugi učitelj le izjemoma učitelj razrednega pouka, pa je v praksi ravno obratno. Na mestu drugega strokovnega delavca je bilo v šolskem letu 2014/15 zaposlenih 43,4 % vzgojiteljev predšolskih otrok, 31,8 % učiteljev razrednega pouka in 24,9 % ostalih (administrativni podatki MIZŠ 2021).^{21, 22}

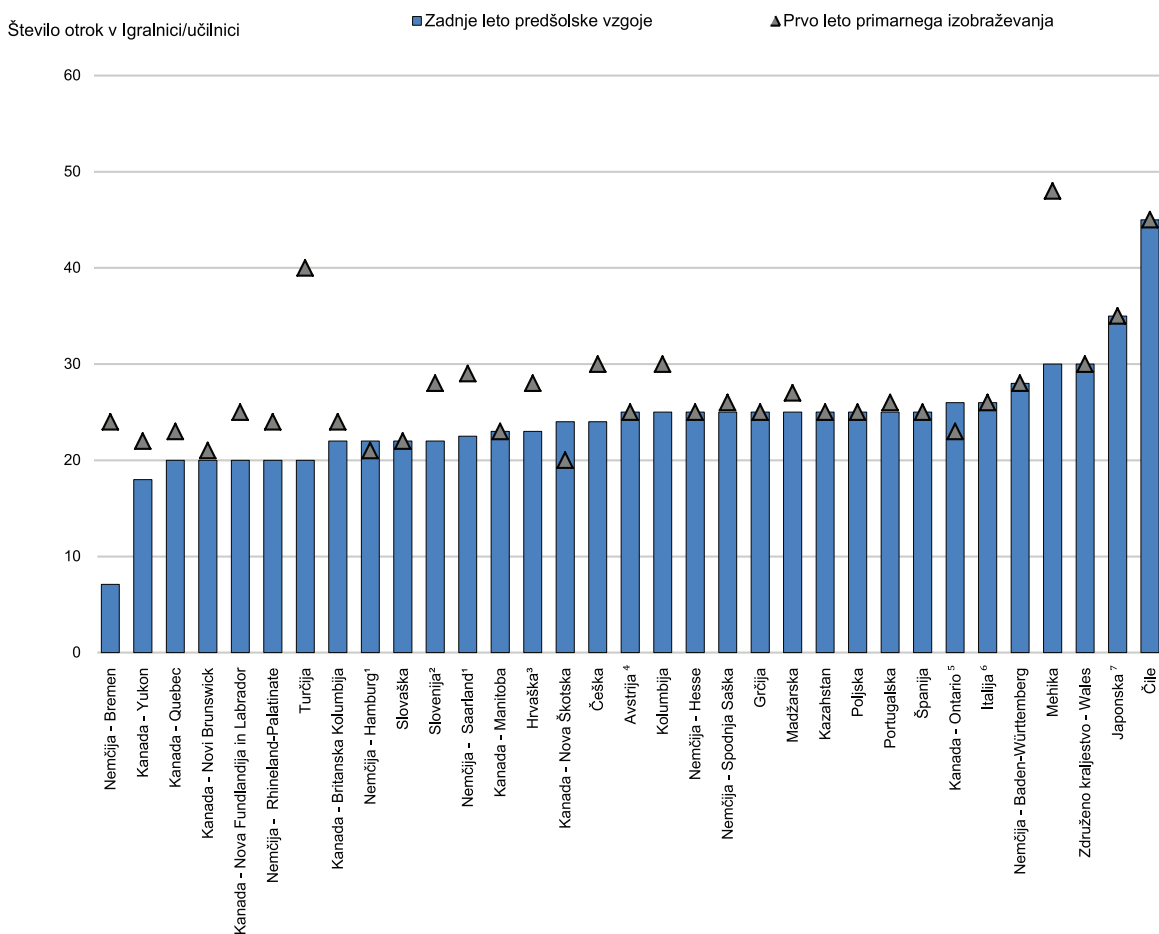
Izobraževalni sistemi se razlikujejo tudi po največjem možnem številu otrok v skupini na obeh ravneh izobraževanja. V 56 % sistemov (19 od 34) je v zadnjem letu predšolske vzgoje manjše število otrok kot v prvem letu primarnega izobraževanja.

V večini izobraževalnih sistemov so na ravni šolskega izobraževanja skupine večje kot na ravni predšolske vzgoje.

²¹ V nacionalnem poročilu M. Vidmar, T. Rutar Leban in S. Rutar (2017) je bila za izračun odstotka zaposlenih v prvem razredu na delovnem mestu drugega strokovnega delavca uporabljena drugačna metodologija.

²² V šolskem letu 2021/22 pa je na mestu drugega strokovnega delavca zaposlenih 42,2 % vzgojiteljev predšolskih otrok, 34,4 % učiteljev razrednega pouka in 23,4 % ostalih (administrativni podatki MIZŠ 2021).

Graf 20: Primerjava velikosti skupin v zadnjem letu predšolske vzgoje z velikostjo skupin v prvem letu primarnega izobraževanja



Opomba: Podatki temeljijo na odgovorih 34 izobraževalnih sistemov. Izobraževalni sistemi so razvrščeni po naraščajočem vrstnem redu glede na največjo dovoljeno velikost skupine v zadnjem letu predšolske vzgoje. Podatki se nanašajo na največje število otrok v eni igralnici/učilnici. Vključeni so samo izobraževalni sistemi, kjer je bilo posredovano le eno (največje) število za vsako od skupin. V grafu so samo izobraževalni sistemi, ki so posredovali podatke za obe ravni. Izobraževalni sistemi, ki razmerja med strokovnimi delavci in otroki nimajo predpisanega, so izključeni.

- Podatki za primarno izobraževanje za Hamburg (Nemčija) se nanašajo na srednje vrednosti velikosti skupine, ki je med 19 in 23. Podatki za zadnje leto predšolske vzgoje za Saarland (Nemčija) se nanašajo na srednje vrednosti velikosti skupine, ki je med 20 in 25.
- Podatki za Slovenijo, v predšolski vzgoji: 22 otrok, vendar lahko občine k maksimalnemu številu otrok v skupini dodajo še dva otroka (glede na razmere v lokalni skupnosti). Največje število otrok v skupini velja za homogene starostne skupine (tj. starostno obdobje enega leta). Če se starostni razpon otrok v skupini razlikuje, je največje število otrok 19 (+ 2). V skupinah z otroki, starimi od enega do šest let, je največje število otrok 17 (+ 2).
- Podatki za Hrvaško se nanašajo na redne programe predšolske vzgoje.
- Podatki za Avstrijo so povprečje največjih velikosti skupin pri predšolski vzgoji v devetih zveznih državah; podatki za primarno izobraževanje se nanašajo na smernice, ki jih je v praksi mogoče preseči. Podatki se po zveznih državah močno razlikujejo, odvisni so od lokalnih institucionalnih struktur in starosti v skupinah. Za zadnje leto predšolske vzgoje ni na voljo nobenih podatkov.
- Podatki za Kanado (Ontario) temeljijo na največji velikosti skupine, tj. 26 otrok z dvema zaposlenima, učiteljem na ravni primarnega izobraževanja in vzgojiteljem na ravni predšolske vzgoje.
- Podatki za Italijo se nanašajo na novooblikovane učilnice na ravni predšolske vzgoje brez otrok s posebnimi potrebami.
- Podatki za Japonsko se nanašajo na centre za predšolsko vzgojo (centri za ECEC) ter vrtce.

Vir: OECD 2017, 174.

Največje število otrok v skupini je določeno v zakonodajah sistemov, kljub temu pa nekateri sistemi dopuščajo izjeme. Npr., na Češkem in v Grčiji se število otrok v skupini lahko poveča pod določenimi pogoji (tudi v Sloveniji na ravni

predšolske vzgoje, če tako določi občina – t. i. fleksibilni normativ). V Italiji, Sloveniji in na Portugalskem se maksimalno število otrok v skupini lahko zmanjša, če so v skupini otroci s posebnimi potrebami ali če gre za starostno mešano skupino (OECD 2017). V Sloveniji se normativi števila otrok v oddelkih vrtca in števila otrok v razredu osnovne šole urejajo s pravilnikom.

3.2 Skupni izzivi na področju zagotavljanja pedagoške kontinuitete ter strategije za njihovo razreševanje

V Preglednici 5 so predstavljeni glavni skupni izzivi na področju zagotavljanja pedagoške kontinuitete, ki so se pokazali v analizi izobraževalnih sistemov, vključenih v študijo. Poleg izzivov so predstavljene tudi različne strategije, ki jih izobraževalni sistemi uvajajo za razreševanje le-teh.

Preglednica 5: Izzivi na področju zagotavljanja pedagoške kontinuitete in strategije za njihovo razreševanje

Izzivi	Strategije
Razlike in nekonsistentnost kurikulumov	<ul style="list-style-type: none"> Razvijanje integriranega kurikularnega okvirja in nacionalnih smernic (npr. Avstrija, Slovenija, Irska) Investiranje v lokalno znanje in inovacije (npr. Švedska)
Pomanjkljivo poznavanje pedagoških pristopov ene in druge ravni	<ul style="list-style-type: none"> Reforma kurikulumov z namenom izboljšanja pedagoške kontinuitete (npr. Finska, Škotska, Portugalska) Zagotavljanje možnosti za sodelovanje med strokovnimi delavci (npr. Wales, Avstrija) Poudarjanje vloge šole pri sprejemu otrok (npr. Norveška, Portugalska)
Nekonsistentnost pedagoških praks med prehodom	<ul style="list-style-type: none"> Zagotavljanje konsistence znotraj organizacijskih struktur (npr. Danska) Oblikovanje skupnih učnih strategij (npr. Wales)

Vir: OECD 2017, 175.

1. Izziv: razlike in nekonsistentnosti kurikulumov

Kljub temu da imajo izobraževalni sistemi v večini primerov usklajen oziroma celo integriran kurikulum za zadnje leto predšolske vzgoje in prvo leto primarnega izobraževanja, še vedno poročajo o težavah. Težave se nanašajo na (1) različno stopnjo pomembnosti, ki jo določen dokument pripiše procesu prehoda (npr., na Norveškem je v kurikulumu za vrtce prehod podrobno opisan, v kurikulumu za primarno izobraževanje pa le omenjen kot proces), (2) različne cilje in fokus izobraževanja v kurikularnih dokumentih na obeh ravneh izobraževanja in (3) decentralizirano odgovornost za predšolsko vzgojo in primarno izobraževanje, kar vodi do različnih pedagoških konceptov in kurikulumov ter posledično do neusklajenih pedagoških pristopov (npr. Avstrija, Finska).

1. strategija: razvijanje integriranega kurikularnega okvira in nacionalnih smernic

V Avstriji so leta 2009 uvedli nacionalni kurikularni okvir, da bi integrirali sodobne pedagoške pristope in procese na ravni predšolske vzgoje ter ravni primarnega izobraževanja. Poleg tega naj bi z reformo primarnega izobraževanja v letu 2016 naslavljali izzive, ki so posledica decentralizirane odgovornosti za predšolsko vzgojo in primarnega izobraževanja, in tako posledično izboljšali kontinuiteto. Na Irskem so na podlagi pregleda mednarodne in nacionalne literature oblikovali dokument mednarodnih dobrih praks, ki jih nacionalne iniciative postopoma vključujejo v proces prehoda in postajajo del razvoja politik, ki podpirajo pedagoško kontinuiteto med obema ravnama.

V Sloveniji so tako vzgojitelji kot učitelji lahko aktivno vključeni v proces oblikovanja kurikuluma, saj sodelujejo z Zavodom RS za šolstvo ter s Strokovnim svetom za splošno izobraževanje, ki oblikujeta in potrjujeta kurikulum. To je inovativen in participatoren primer sodelovanja, ki povezuje vrtce, šole in javne zavode s področja vzgoje in izobraževanja in zmanjšuje razlike med pedagoškimi praksami na obeh ravneh izobraževanja.

2. strategija: investiranje v lokalno znanje in inovacije

V državah, kjer ima lokalna oblast visoko stopnjo avtonomije, se lahko kontinuiteto zagotovi z implementacijo nacionalnih kurikulumov na lokalni ravni. Na Japonskem lokalne oblasti skušajo zagotoviti mehak prehod iz predšolske vzgoje v primarno izobraževanje na podlagi obeh nacionalnih kurikulumov. Predšolska vzgoja (in njen kurikulum) predstavlja temelj za vseživljenjsko učenje, kurikulum za primarno izobraževanje pa izpostavlja pomen spretnosti ki so jih pridobili otroci v vrtcih skozi igro, za njihovo nadaljnje delo v šoli. Za zagotovitev kakovostnega prehoda je Švedska, kjer obstaja visoka stopnja decentralizacije, leta 2016 v nacionalnih kurikulumih za predšolsko vzgojo in šolsko izobraževanje izpostavila pomen sodelovanja na lokalni ravni med različnimi institucijami vzgoje in izobraževanja (šola, vrtec, rekreacijski centri), predvsem na področju pedagoške kontinuitete (izmenjava izkušenj, informacij, vedenj). Poleg tega je Nacionalna zveza za pedagoge (NAE) izdala podporna gradiva s smernicami, priporočili za pripravo lokalnih akcijskih načrtov za vrtce, šole, ter z obvezno pripravo za šolo za lajšanje procesa prehoda.

2. Izziv: pomanjkljivo poznavanje pedagoških pristopov ene in druge ravni

Na pedagoško kontinuiteto lahko slabo vplivajo ideološke razlike v razumevanju konceptov in praks med predšolsko vzgojo in primarnim izobraževanjem. Do pedagoške neuskkljenosti v procesu prehoda lahko pride tudi zaradi nepoznavanja pedagoških praks strokovnih delavcev na obeh ravneh (npr. Norveška). Do težav lahko prihaja tudi zaradi velikih razlik na področju metod in pedagoških pristopov ter zaradi različnih pričakovanj do otrok na obeh ravneh (npr. Slovenija), na Finskem pa prihaja do težav na področju pedagoške kontinuitete zaradi zelo rigidnih struktur in delovne kulture, politik in praks, kar otežuje razvoj praks za proces prehoda.

1. strategija: reforma kurikuluma z namenom izboljšanja pedagoške kontinuitete

Ena od strategij zagotavljanja pedagoške kontinuitete je reforma kurikuluma. Na Švedskem je npr. obvezna priprava za šolo plod dolgoletnih pogovorov in sodelovanj med obema ravnema. Da bi izboljšali kurikularno sodelovanje in podprli proces prehoda, je vlada reformirala kurikulum in proces prehoda s podrobnejšimi pojasnitvi vključila v kurikulum na obeh ravneh izobraževanja.

Tudi na Finskem so reformirali kurikularne dokumente, v katere so vključili strategije za zблиževanje pedagoških praks na obeh ravneh izobraževanja (npr. tradicionalno delitev na predmete na ravni primarnega izobraževanja so zamenjali s splošnimi področji). Na Škotskem so oblikovali nov kurikulum (Curriculum for Excellence), katerega cilj je oblikovati enoten kurikulum za otroke/mladostnike od 3 do 18 let, ki bo temeljil na spretnostih in učenju in ne več na učnih predmetih. Na Portugalskem je nov kurikulum za predšolsko vzgojo izšel leta 2016. V dokumentu je močno poudarjen prehod v primarno izobraževanje in opozarja se na razlike med pedagoškimi pristopi strokovnih delavcev na obeh ravneh.

2. strategija: zagotavljanje priložnosti za sodelovanje med strokovnimi delavci

V Sloveniji strokovni delavci v vrtcu in strokovni delavci osnovne šole v okviru letnih delovnih načrtov načrtujejo aktivnosti za proces prehoda in tako tudi usklajujejo svoja pričakovanja. Na Norveškem je v nacionalnih smernicah za prehod zapisano, da je glavni dejavnik za uspešno sodelovanje strokovnih delavcev na obeh ravneh izobraževanja namenjanje časa in prostora, da se to udejanji, zato morajo tako vrtci kot šole sodelovanje postavljati na prvo mesto. Na Portugalskem kurikulum za predšolsko vzgojo strokovne delavce na ravni predšolske vzgoje ter na ravni primarnega izobraževanja spodbuja, da se pogovarjajo o kurikulumu in o razvoju otrok med predšolskim izobraževanjem. Poleg tega so na določenih institucijah na Portugalskem, kjer v isti stavbi tako poteka tako predšolska vzgoja kot primarno izobraževanje, strokovni delavci na obeh ravneh skupaj načrtovali projekte. Na ta načine strokovni delavci na obeh ravneh spoznajo podobnosti in razlike svojega dela.

3. strategija: poudarjanje vloge šole pri sprejemu otrok

V skandinavskih državah je splošno sprejeto, da mora biti šola pripravljena na sprejem otrok in ne obratno, kar pomeni, da je sprejem v šolo eden od glavnih dejavnikov, ki vplivajo na proces prehoda. Norveške nacionalne smernice (»From the Eldest to the Youngest«) poudarjajo, da pri vrtcih ne gre le za predajo otrok v šolo, temveč da morajo biti tudi šole ustrezno pripravljene na sprejem otrok, zlasti z ustreznimi pedagoškimi pristopi. Tako poudarjajo odgovornost obeh sistemov. Na Švedskem kurikulumi za šolo, predšolsko vzgojo in rekreacijske centre jasno določajo aktivnosti učiteljev in sodelovanje s starši v procesu prehoda.

Na Portugalskem so v posodobljenem kurikulumu za predšolsko vzgojo na novo opisali vlogo šole pri procesu prehoda, npr. kako se otrokom šola predstavi, kako so organizirani razredi, kako učitelji sprejmejo otroke ter kakšna je vloga starejših učencev.

3. Izziv: nekonsistentnost pedagoških praks med prehodom

Veliko izobraževalnih sistemov je poročalo o neusklajenosti pedagoških praks ter pomanjkanju strategij za pedagoško kontinuiteto na obeh ravneh izobraževanja. Za nekatere izobraževalne sisteme z integriranim kurikulumom so te težave posledica različnega izvajanja kurikuluma na ravni institucij. Poleg tega lahko tudi vključenost različnih institucij v ta proces pripelje do razlik v pedagoških praksah; to je še posebej značilno za tiste izobraževalne sisteme, ki imajo deljen sistem in je v proces prehoda vključenih več različnih deležnikov ter institucij, ki med sabo ne sodelujejo.

1. strategija: zagotavljanje konsistence znotraj organizacijskih struktur

Na pedagoško kontinuiteto med procesom prehoda slabše vpliva, če morajo otroci obiskovati različne institucije, ki med seboj niso povezane, še posebej se to dogaja v ločenih sistemih. Na Danskem otroci obiskujejo različne institucije vzgoje in varstva predšolskih otrok, raznovrstne šole, v popoldanskem času pa tudi različne izvenšolske programe. Tako je v obdobje prehoda vključenih veliko raznovrstnih institucij in deležnikov z obeh ravni izobraževanja, zaradi česar prihaja do nekaterih težav, predvsem na področju prenosa informacij o otrocih, oteženi sta pedagoška kontinuiteta ter komunikacija s starši.

2. strategija: oblikovanje skupnih učnih strategij

Wales je začel podpirati strokovne delavce z namenom zagotavljanja usklajevanja in koherence pedagoških praks na ravni celotne jurisdikcije. Aktivnosti na tem področju zajemajo posodabljanje strokovnega usposabljanja, aktivno vključevanje staršev v proces, več podpornega gradiva s tega področja ter zagotavljanje sodelovanja in podpore med samimi šolami.

Pogled naprej

Za nadaljnji razvoj politik na tem področju OECD predlaga, da je potrebno izvajanje kurikuluma podpreti s strokovnim usposabljanjem učiteljev, vzgojiteljev in ostalih strokovnih delavcev, ki so vključeni v proces prehoda. Drugi predlog se nanaša na spodbujanje aktivnega sodelovanja med strokovnimi delavci na obeh ravneh izobraževanja z namenom izmenjave izkušenj na področju pedagoške prakse, saj se tako prepreči razmejevanje in razlike v razumevanju prakse med strokovnimi delavci na obeh ravneh. Potrebno je razviti načine za zagotavljanje pedagoške kontinuitete za vedno kompleksnejše prehode, saj je v veliki večini izobraževalnih sistemov v študiji zelo pogosta praksa, da se otroci iz iste institucije vzgoje in varstva predšolskih otrok ne vpišejo v isto šolo. Seveda pa je za vse naštetu zelo pomembno, da se za vsakršno spremembo ali reformo politični odločevalci in ostali deležniki odločijo v skladu s podatki, ki se jih pridobi z raziskovanjem področja pedagoške kontinuitete (OECD 2017).

Izvajanje kurikuluma je potrebno podpreti s strokovnim usposabljanjem učiteljev, vzgojiteljev in drugih strokovnih delavcev, ki so vključeni v proces prehoda.

4 ZAGOTAVLJANJE RAZVOJNE KONTINUITETE

4.1 Izobraževalni sistemi in zagotavljanje razvojne kontinuitete

4.1.1 Aktivnosti za otroke med procesom prehoda

4.1.2 Sodelovanje s starši pri procesu prehoda

4.1.3 Otroci s posebnimi potrebami in proces prehoda

4.1.4 Sodelovanje med strokovnimi delavci na obeh ravneh
izobraževanja med procesom prehoda

4.1.5 Sodelovanje med ostalimi na otroke usmerjenimi
institucijami oziroma službami

4.1.6 Sodelovanje različnih institucij na isti vzgojno-izobraževalni
ravni med horizontalnimi prehodi

4.2 Skupni izzivi na področju zagotavljanja razvojne kontinuitete ter strategije za njihovo razreševanje



4 Zagotavljanje razvojne kontinuitete

Zgodnji razvoj in učenje otroka sta temelj za nadaljnje učenje, zdravje in blagostanje vsakega posameznika. Otrokov razvoj poteka kontinuirano, nove in kompleksnejše spretnosti se razvijajo na podlagi že usvojenih (Heckman 2000 v OECD 2017). Izkušnje in odnosi, ki jih otroci vzpostavijo med zgodnjim otroštvom, pomembno prispevajo k oblikovanju otrokovih možganov ter njegovemu intelektualnemu, socialnemu, čustvenemu, vedenjskemu ter fizičnemu razvoju (National Scientific Council on the Developing Child 2004 v OECD 2017). V procesu prehoda iz predšolske vzgoje v primarno izobraževanje se razvojno kontinuiteto podpira tako, da se nove izkušnje otroka gradijo na podlagi prejšnjih izkušenj ter na podlagi otrokovega razvojnega napredka (Peters 2000 v OECD 2017). Otroci v svojem življenju izkusijo več prehodov, vendar pa je prehod iz predšolske vzgoje v primarno izobraževanje eden od ključnih (Pianta in Kraft-Sayre 1999 v OECD 2017). Uspešen prehod zahteva sodelovanje vseh deležnikov (otrok, staršev, osebja v vrtcih, osebja v šolah, skupnosti in ostalih služb, povezanih z institucijami na obeh ravneh prehoda – npr. zdravstveni delavci, psihologi, socialni delavci itd.). Otrok naj bi bil obkrožen s trdno, odzivno in vzajemno mrežo deležnikov, ki bi olajšala prehod iz enega sistema v drugega in zagotovila kontinuiteto razvoja in učenja. Sodelovanje med različnimi deležniki je lahko zelo zahtevno, saj imajo vsi vpleteni različne vrednote in izkušnje, različne načine delovanja, različne spretnosti in premalo časa te virov, da bi se procesu prehoda temeljito posvetili (Arndt idr. 2013; Lillejord idr. 2017; oba v OECD 2017). Dobro pripravljen proces prehoda lahko zagotovi dober začetek šolanja in pripomore k prenosu koristi kakovostne predšolske vzgoje v primarno izobraževanje in naprej.

Uspešen prehod zahteva sodelovanje vseh deležnikov, vključenih v ta proces.

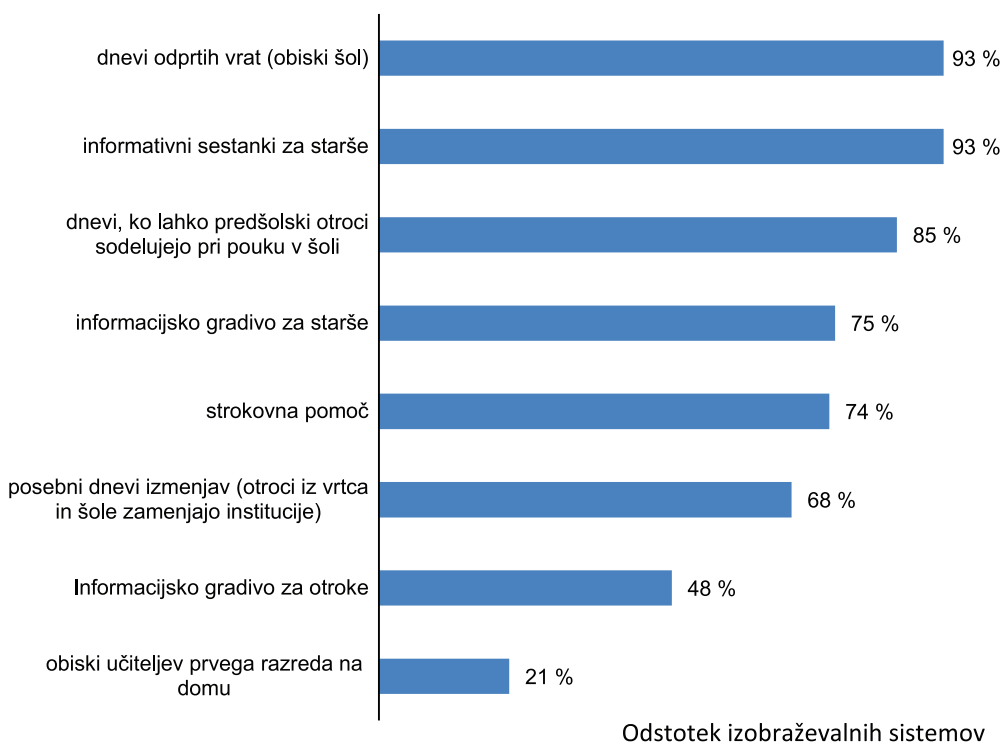
4.1 Izobraževalni sistemi in zagotavljanje razvojne kontinuitete

V tem delu bomo predstavili, kako so pri procesu prehoda organizirani različni deležniki in kako sodelujejo pri zagotavljanju razvojne kontinuitete. Predstavili bomo tudi politike in prakse participacije otrok v procesu prehoda.

4.1.1 Aktivnosti za otroke med procesom prehoda

Izobraževalni sistemi so poročali o aktivnostih za starše in otroke, ki jih v času prehoda organizirajo vrtci in šole. Osredotočili smo se na osem najpogostejših aktivnostih, ki jih pripravijo v zadnjem letu pred vstopom v šolo.

Graf 21: Najpogostejše prakse in aktivnosti, ki jih organizirajo vrtci za starše v zadnjem letu pred vstopom otroka v šolo



Opomba: Podatki o aktivnostih temeljijo na odgovorih 27 oziroma 28 izobraževalnih sistemov.

Vir: OECD 2017, 215.

Od 28 izobraževalnih sistemov, ki so na to vprašanje odgovarjali, le dva (Mehika in Irska) za otroke in starše v procesu prehoda ne pripravljata posebnih aktivnosti. Najpogostejša aktivnost so dnevi odprtih vrat (obiski šol), saj tovrstne aktivnosti pripravlja kar 93 % izobraževalnih sistemov. Sledijo informativni sestanki za starše (v 89 % izobraževalnih sistemov) in posebni dnevi, ko lahko predšolski otroci sodelujejo pri pouku v šoli (v 85 % izobraževalnih sistemov). Nekateri izobraževalni sistemi so poročali, da pri procesu prehoda nudijo strokovno podporo (pomoč socialnega delavca, psihologa ipd.), še posebej je ta podpora namenjena otrokom s posebnimi potrebami (Avstrija, večina provinc v Kanadi, Finska, Nemčija, Nova Zelandija, Luksemburg, Slovenija, Švedska in Švica).

Manj pogoste aktivnosti so npr. zagotavljanje informacijskega gradiva za otroke (npr. knjige, knjižice, TV-programi ali videi za otroke ipd.), kar pripravijo v 8 % izobraževalnih sistemov, obiski učiteljev prvega razreda na domu pa so organizirani le ob posebnih okoliščinah (v 21 % izobraževalnih sistemov). V Kanadi, npr., so obiski na domu organizirani za otroke, ki živijo v zelo oddaljenih ali ruralnih območjih, ali za otroke, ki potrebujejo dodatno pomoč (npr. na področju kognitivnega, fizičnega, nevrološkega, učnega, čustvenega ali vedenjskega razvoja).

Slovenski vrtci organizirajo dneve odprtih vrat, informativne sestanke s starši, dneve, ko otroci iz vrtca lahko sodelujejo pri pouku v osnovni šoli, ter nudijo

Slovenski vrtci in šole pripravijo številne aktivnosti za podporo v procesu prehoda.

podporo strokovnjakov. V nacionalnem poročilu (Vidmar, Rutar Leban in Rutar 2017) so predstavljene najpogostejše prakse v vrtcih in šolah za podporo v procesu prehoda, in sicer:

- vrtci:
 - pogovori med vzgojitelji in otroki o šoli, razvoj porajajoče se in zgodnje pismenosti, samostojnost pri oblačenju in osebni čistoči,
 - organizacija srečanj in predavanj za starše (v vrtcu) in
 - obiski šol;
- šole:
 - obiski (vrtčevski otroci obiskujejo prvošolce med poukom in prvošolci obiskujejo vrtec),
 - srečanja s starši in otroki v šoli v zadnjem letu (bodoči prvošolci in njihovi starši so povabljeni v šolo, kjer se srečajo s svojimi bodočimi učitelji in z ravnateljem ter spoznajo šolsko okolje) in
 - različni umetniški, kulturni in športni dogodki, na katere povabijo otroke iz vrtcev.

Devet izobraževalnih sistemov, ki je oddalo poglobljeno nacionalno poročilo o procesu prehoda, navaja številne aktivnosti, ki jih organizirajo za otroke in starše v času prehoda. Te aktivnosti se razlikujejo glede na čas izvedbe, intenzivnost ter fokus. V Avstriji so npr. otroci izpostavljeni različnim aktivnostim z namenom, da se spoznajo s šolskim učnim okoljem (npr. obiski učiteljev v vrtcu ali otrok v šoli, skupni projekti in aktivnosti ipd.), podobne aktivnosti organizirajo na Danskem in Finskem, kjer organizirajo tudi pogovore s starši.

Ena od pogostih praks med izobraževalnimi sistemi je tudi podpora na področju razvoja jezikovnih zmožnosti. Prav podpora in spodbuda na področju otrokovega jezikovnega razvoja se v zadnjih letih v številnih izobraževalnih sistemih znotraj OECD (npr. v Avstriji, Danski, Finski, Norveški, Sloveniji, Walesu, Kanadi, Nemčiji, Luksemburgu in Nizozemski) močno poudarjata. Razumevanje in uporaba učnega jezika ter uporaba otrokovega maternega jezika sta ključna elementa za učenje in razvoj osebne identitete ter zagotavljata uspešen začetek šolanja.

Število organiziranih aktivnosti za otroke in starše je pokazatelj razvoja politik ter zavezanosti političnih akterjev uspešnemu prehodu. Večina izobraževalnih sistemov, vključenih v raziskavo, ponuja več različnih aktivnosti za starše in otroke v času prehoda, in sicer v povprečju pet od osmih aktivnosti. Tretjina izobraževalnih sistemov ponuja sedem ali osem različnih aktivnosti, medtem ko 45 % izobraževalnih sistemov ponuja pet do šest različnih aktivnosti (med temi je tudi Slovenija). Nemčija, Nizozemska in Slovaška ponujajo vseh osem naštetih aktivnosti, Grčija, Irska in Mehika pa nudijo manj kot tri.

Izobraževalni sistemi se med seboj razlikujejo po tem, kako vključujejo pogled in želje otrok na priprave za prehod. Raziskave kažejo, da je načrtovanje prehoda uspešnejše, če se vanj vključi tudi pričakovanja in potrebe otrok, ki so vključeni v ta proces. Razumevanje odnosa otrok do prehoda je pomemben element pri identifikaciji njihovih pričakovanj, izkušenj in potreb (Margetts 2014 v OECD 2017). Izobraževalni sistemi vedno bolj vidijo otroke kot aktivne

*Participacija otrok
vpliva na uspešnejši
proces prehoda.*

sodelujoče pri učenju in procesu prehoda. Kljub temu pa ni mogoče ugotoviti, v kolikšni meri imata odnos in mnenje otrok o prehodu vpliv na oblikovanje politik ter praks.

Nekateri izobraževalni sistemi prepoznajo pomen participacije otrok pri procesu prehoda oziroma pri načrtovanju njihove izobraževalne poti že v svojih kurikularnih okvirjih (npr. Danska, Norveška, Wales) in/ali v zakonodaji na področju izobraževanja (npr. Švedska, Finska, Norveška). Na ta način ti izobraževalni sistemi zagotavljajo, da so otroci vključeni v načrtovanje prehoda tudi na lokalni ravni, na ravni vrtca ter na ravni šole.

Preglednica 6: Prepoznavanje pomembnosti participacije otrok pri zakonodaji na področju izobraževanja oziroma v kurikularnih okvirjih

	Zakonodaja na področju izobraževanja	Kurikularni okvir
Avstrija	Ne	Ne
Danska	Ne	Da
Finska	Da	Da
Japonska	Ne	Ne
Kazahstan	Ne	Ne
Norveška	Da	Da
Slovenija	Ne	Da
Švedska	Da	Ne
Wales	Ne	Da

Vir: OECD 2017, 218.

Kot lahko vidimo iz Preglednice 6, več izobraževalnih sistemov prepoznava pomen participacije otrok pri prehodu oziroma pri načrtovanju njihove izobraževalne poti v svojih kurikularnih okvirjih (Danska, Finska, Norveška, Slovenija in Wales) ter v zakonodaji na področju izobraževanja (Finska, Norveška, Švedska). Avstrija in Kazahstan pa pomena participacije otrok pri prehodu oziroma pri načrtovanju njihove izobraževalne poti ne vključujeta niti v zakonodajo na področju izobraževanja niti v svoje kurikularne okvirje.

Kljub temu pa vključevanje pogledov in mnenj otrok o prehodu v zakonske akte in kurikularne okvirje še ne pomeni, da otroci dejansko sodelujejo pri oblikovanju praks. Skandinavske države sicer v svojih zakonskih aktih in kurikularnih okvirjih močno poudarjajo participacijo otrok, vendar pa ne standardizirajo načina, kako naj bo ta participacija implementirana. Ostali izobraževalni sistemi participacije otrok pri procesu prehoda ne vključujejo niti v svoje nacionalne standarde, zakonske akte in ne v kurikularne okvirje. V splošnem se vključe-

vanje otrok razlikuje glede na občine, vrtce ter šole ne glede na to, ali za to obstajajo nacionalni standardi ali ne.

Podobno je tudi v Sloveniji, kjer je glavni cilj pogovorov med otroci in strokovnimi delavci na šoli zgolj informiranje otrok o prehodu, ne pa vključevanje otrok v načrtovanje in implementacijo tega procesa. Ta element so med intervjuji, ki so bili opravljeni v okviru priprave nacionalnega poročila, izpostavili tudi zaposleni na ZRSŠ. Kljub temu da učitelji sicer opravijo pogovor z otroci o tem, kaj se bo dogajalo med prehodom, to še ne zagotavlja, da bo učitelj pri načrtovanju prehoda upošteval poglede in pričakovanja otroka (Ministrstvo za izobraževanje, znanost in šport 2017 v OECD 2017). Podobno sliko kaže tudi raziskava, ki je bila izvedena na Norveškem, ki je pokazala, da so bili otroci vključeni v načrtovanje, implementacijo in evalvacijo pripravljanih aktivnosti za prehod, vendar pa njihovi pogledi na prehod pri sami izbiri načrtovanih aktivnosti niso bili upoštevani (Norwegian Directorate for Education and Training 2017 v OECD 2017).

4.1.2 Sodelovanje s starši pri procesu prehoda

V večini izobraževalnih sistemov je sodelovanje s starši predpisano v zakonodaji. Raziskave kažejo, da lahko tesno sodelovanje med starši, vrtci in šolami zagotovi uspešen prehod. Večina izobraževalnih sistemov v študiji ima programe ali aktivnosti, ki spodbujajo starše, da so vključeni pri razvoju in odraščanju svojega otroka. Te aktivnosti se lahko začnejo že takoj ob vključitvi otroka v predšolsko vzgojo – ob prvem prehodu od doma v institucionalno izobraževanje – in potem kasneje, ko otrok že vstopi v šolo.

Nekateri izobraževalni sistemi (npr. Avstrija, Norveška, Finska, Avstralija) spodbujajo sodelovanje staršev z izobraževalnimi institucijami že od zgodnjega otroštva. Pomen sodelovanja s starši pri podpori otrokovega učenja in razvoja je v večini izobraževalnih sistemov, vključenih v raziskavo, močno poudarjen, razen na Finskem in Japonskem. V splošnem imajo vsi izobraževalni sistemi, razen teh dveh, sodelovanje s starši predpisano v zakonodajnih aktih na področju izobraževanja ter v kurikulumih, vendar ti akti in kurikulumi ne predpisujejo specifičnih praks.

Tak primer je Norveška, kjer kurikularni okvir poudarja, da morajo biti starši dobro informirani o zakonodajnih, praktičnih, strukturnih in vsebinskih zadevah, ki se nanašajo na šolo, vendar nikjer ni zapisano, na kakšen način morajo biti vključeni oziroma obveščeni. Podobno je tudi v Avstriji, na Finskem, v Sloveniji, na Švedskem in v Kazahstanu, kjer je sodelovanje med starši in učitelji poudarjeno v kurikulumu. V Sloveniji je npr. sodelovanje s starši predpisano v *Kurikulumu za vrtce* ter v letnih delovnih načrtih vrtcev.

V večini izobraževalnih sistemov je sodelovanje s starši v procesu prehoda predpisano v zakonodaji.

Sodelovanje s starši je eno od načel uresničevanja ciljev Kurikuluma za vrtce.

Preglednica 7: Vključenost sodelovanja s starši in njihovega sodelovanja s strokovnimi delavci v zakonodajo na področju izobraževanja oziroma v kurikularne okvirje

	Vključenost sodelovanja s starši pri prehodu		Vključenost sodelovanja staršev s strokovnimi delavci pri prehodu	
	Zakonodaja na področju izobraževanja	Kurikulum	Zakonodaja na področju izobraževanja	Kurikulum
Avstrija	Da	Da	Ne	Da
Danska	Ne	Da	Ne	Ne
Finska	Ne	Ne	Da	Da
Japonska	Ne	Ne	Ne	Ne
Kazahstan	Da	Da	Ne	Da
Norveška	Ne	Da	Ne	Da
Slovenija	Da	Da	Da	Da
Švedska	Da	Ne	Da	Da
Wales	Ne	Da	Ne	Ne

Vir: OECD 2017, 220.

Kot lahko vidimo v Preglednici 7, več izobraževalnih sistemov sodelovanje s starši pri procesu prehoda in sodelovanje staršev s strokovnimi delavci pri procesu prehoda zapiše v svoje kurikulume kot v zakonodajo na področju izobraževanja.

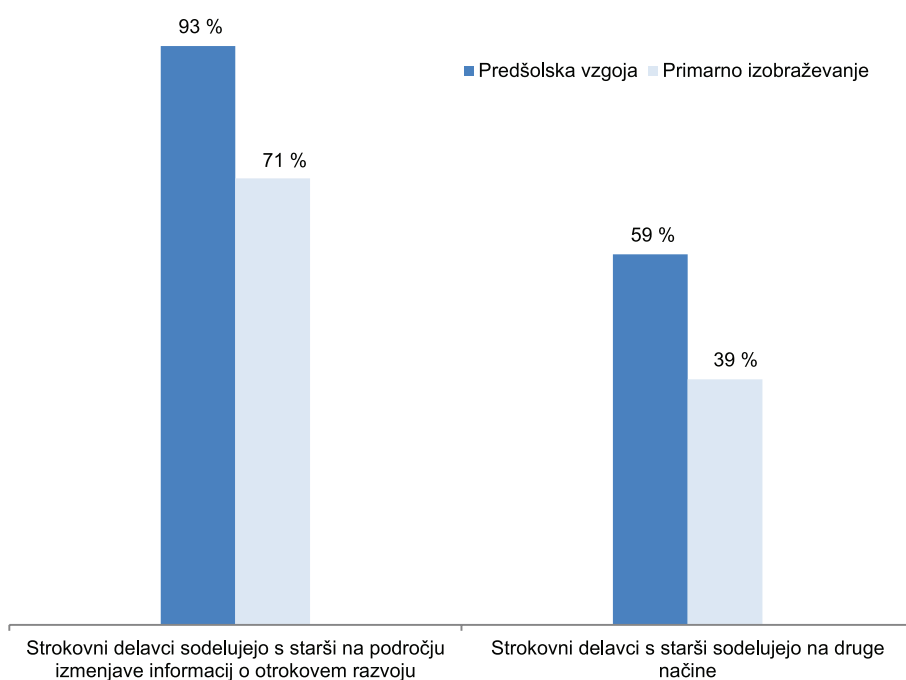
V izobraževalnih sistemih obstaja veliko število različnih aktivnosti, ki so namenjene vključevanju staršev v proces prehoda. Izobraževalni sistemi izpostavljajo nekaj aktivnosti, ki so skupne vsem:

- informativna srečanja staršev z učiteljskim in vzgojiteljskim zborom,
- zagotavljanje informacij v obliki različnih dokumentov, posnetkov in brošur, ki so dostopni oziroma razdeljeni v vrtcih, šolah in/ali so dostopni na spletu,
- skupni dogodki vrtcev in šol, ki jih organizirata obe instituciji skupaj s pomočjo otrok in staršev,
- obiski učiteljev na domu otrok, ki vstopajo v šolo,
- načrtovanje procesa prehoda, ki vključuje upoštevanje informacij o otrokovem razvoju (npr. kaj ima otrok rad, česa ne mara, njegova močna in šibka področja ipd.), ter
- sodelovanje s starši otrok s posebnimi potrebami.

Srečanja s starši so ena od najpogostejših aktivnosti, ki jo izvaja večina v študijo vključenih izobraževalnih sistemov (89 %). Prav tako pogosta aktivnost v večini izobraževalnih sistemov v raziskavi so tiskanje in razdeljevanje informativnih gradiva ter organizirani skupni dogodki.

Graf 22 primerja odstotek izobraževalnih sistemov, kjer je prisotno spodbujanje sodelovanja staršev z učitelji glede na predšolsko vzgojo in primarno izobraževanje. Graf 24 kaže, da je sodelovanje med vzgojitelji in starši pogostejše na ravni predšolske vzgoje kot na ravni primarnega izobraževanja. Kar 90 % izobraževalnih sistemov je navedlo, da vzgojitelji sodelujejo s starši na področju izmenjave informacij o otrokovem razvoju, medtem ko jih je le 71 % navedlo, da na tem področju sodelujejo tudi starši in učitelji. Podobna razlika med sodelovanjem s starši in učitelji oziroma vzgojitelji je bila tudi na področju srečanj s starši, informiranju o procesu prehoda ter obiskov na domu. Odstotki torej kažejo na to, da se pogostost sodelovanja med učitelji oziroma vzgojitelji in starši manjša, ko otrok preide iz predšolske vzgoje v primarno izobraževanje.

Graf 22: Pogostost sodelovanja staršev na ravni predšolske vzgoje v primerjavi s pogostostjo sodelovanja staršev na ravni primarnega izobraževanja



Opombe: Podatki o sodelovanju med strokovnimi delavci in starši temeljijo na odgovorih 27 izobraževalnih sistemov za raven predšolske vzgoje in na odgovorih 28 izobraževalnih sistemov za raven primarnega izobraževanja.

Vir: OECD 2017, 222.

Raziskava M. Vidmar, T. Rutar Leban in S. Rutar (2017) je pokazala, da **Kurikulum za vrtce v Sloveniji poudarja sodelovanje s starši ter da so prakse na področju prehoda med vrtcem in šolo dobro vzpostavljene**. Najpogostejša aktivnost, v katero so starši vključeni med procesom prehoda, so srečanja staršev, ki jih organizirajo vrtci in šole.

Večina vrtcev organizira vsaj eno ali dve srečanja za starše, katerih otroci so v vrtcu zadnje leto pred šolo. Ravnatelji vrtcev poročajo, da je glavni namen srečanj razložiti staršem, kakšna bo sprememba za otroka in kakšno je šolsko okolje.

4.1.3 Otroci s posebnimi potrebami in proces prehoda

Za otroke s posebnimi učnimi potrebami, kar vključuje tudi drugačen jezik poučevanja, kot ga govorijo v domačem okolju, je proces prehoda še posebej težaven. Raziskave kažejo, da se otroci, ki težje razumejo učni jezik, težje naučijo brati ne glede na metodo poučevanja (Laloux 2012 v OECD 2017).

Večina izobraževalnih sistemov otrokom med procesom prehoda zagotavlja podporo različnih strokovnjakov (psihologov in/ali socialnih delavcev). V nekaterih državah je ta podporni mehanizem namenjen predvsem ali zgolj otrokom s posebnimi potrebami (npr. Avstrija, Kanada, Finska, Nemčija, Luksemburg, Nova Zelandija, Švedska in Wales).

Devet izobraževalnih sistemov, ki so oddali podrobnejše nacionalno poročilo o procesu prehoda, poroča o organizaciji posebnih aktivnosti, ki so namenjene staršem otrok s posebnimi potrebami. Te aktivnosti so prevajanje informacij o procesu prehoda v druge jezike, ki jih govorijo starši (npr. Avstrija, Norveška, Wales), ter organizacija posameznih ciljnih aktivnosti (Wales).

V Sloveniji sodelovanje/vključenost staršev otrok s posebnimi potrebami določa tudi Zakon o usmerjanju otrok s posebnimi potrebami²³ (Vidmar, Rutar Leban in Rutar 2017). Poročilo kaže, da se starši otrok s posebnimi potrebami bolj vključujejo v spremljanje njihovega razvoja, saj sodelujejo na srečanjih strokovnega tima, kjer razpravljajo o razvoju njihovega otroka, in aktivno prispevajo k načrtovanju prehoda v šolo.

V Sloveniji je poskrbljeno tudi za vzpostavitev stikov in zaupanja med vrtci/šolami in krajevno romsko skupnostjo s pomočjo romskega pomočnika.²⁴ **Romski pomočniki namreč delujejo kot most med obema okoljema** (pomagajo pri jeziku, vzpostavljanju prvih stikov). Vrtci/šole organizirajo dejavnosti v okolju (npr. delavnice, obiski romskih otrok v popoldanskih skupinah v vrtcu, novoletna darila) in v skupnosti (npr. delavnice) (Vidmar, Rutar Leban in Rutar 2017).

V večini izobraževalnih sistemov otroci s posebnimi potrebami v procesu prehoda prejemajo pomoč s strani različnih strokovnjakov.

²³ Januarja 2019 je stopil v veljavo Zakon o celostni zgodnji obravnavi predšolskih otrok s posebnimi potrebami. Celostna zgodnja obravnava otrok s posebnimi potrebami in otrok z rizičnimi dejavniki v predšolskem obdobju obsega obravnavo otroka in njegove družine v predšolskem obdobju z namenom, da se zagotovi in spodbudi otrokov razvoj, okrepi zmogljivost družine ter spodbudi socialna vključenost družine in otroka.

²⁴ Aprila 2021 je bil potrjen Pravilnik o spremembah in dopolnitvah Pravilnika o normativih in standardih za izvajanje programa osnovne šole, ki določa normative za sistemizacijo delovnega mesta romskega pomočnika v vrtcih.

4.1.4 Sodelovanje med strokovnimi delavci na obeh ravneh izobraževanja med procesom prehoda

Pri procesu prehoda je zelo pomembno, kako pedagoški delavci med seboj sodelujejo, saj to vpliva na soočanje otrok s prehodom. Vzgojitelji in učitelji morajo otroke podpirati prek natančno načrtovanih aktivnosti, ki naj bi bile izvedene v tesnem sodelovanju med strokovnimi delavci na obeh izobraževalnih ravneh. Obe ravni sta odgovorni za nudenje pomoči otrokom ter za zagotavljanje varnega in spodbudnega učnega okolja (Lillejord idr. 2017 v OECD 2017).

Vsi sodelujoči izobraževalni sistemi v svojih nacionalnih priporočilih, kurikulumih ali nacionalnih strategijah poudarjajo pomen sodelovanja med sektorji, vendar je sodelovanje med učitelji in vzgojitelji različno. V Sloveniji je npr. med osnovnimi načeli v *Kurikulumu za vrtce* (1999a, 14) zapisano **načelo vertikalne povezanosti in kontinuitete**, ki izhaja iz sodelovanja in kontinuitete dela med vrtcem ter šolo in ob tem poudarja tudi, »kako pomembno je, da **vrtec ne dopusti pošolanja in vztraja pri svojih temeljnih posebnostih**«.

Preglednica 8: Vključenost sodelovanja med predšolsko vzgojo in primarnim izobraževanjem v zakonodajo na področju izobraževanja oziroma v kurikularne okvire

	Zakonodaja na področju izobraževanja	Kurikulum
Avstrija	Ne	Da
Danska	Ne	Da
Finska	Ne	Da
Japonska	Ne	Da
Kazahstan	Da	Ne
Norveška	Ne	Da
Slovenija	Da	Da
Švedska	Da	Ne
Wales	Ne	Da

Vir: OECD 2017, 225.

Kot lahko vidimo iz Preglednice 8, velika večina izobraževalnih sistemov (7 od 9) vključuje sodelovanje med predšolsko vzgojo in primarnim izobraževanjem v svoje kurikulume. Švedska in Kazahstan imata sodelovanje namesto v kurikulum vključeno v zakonodajo na področju izobraževanja. Slovenija ima sodelovanje med obema ravnema vključeno tako v kurikulume kot v zakonodajo na področju izobraževanja.

Večina izobraževalnih sistemov ima oblikovane različne strategije, ki zagotavljajo sodelovanje na področju prehoda med vrtcem in šolo. Te strategije vključujejo razvijanje priporočil, kurikulumov, organizacijo srečanj in sestankov, prenos in izmenjavo znanja, izmenjavo informacij o razvoju vsakega posameznega otroka, razvoj podpornih gradiv in organizacijo skupnih aktivnosti.

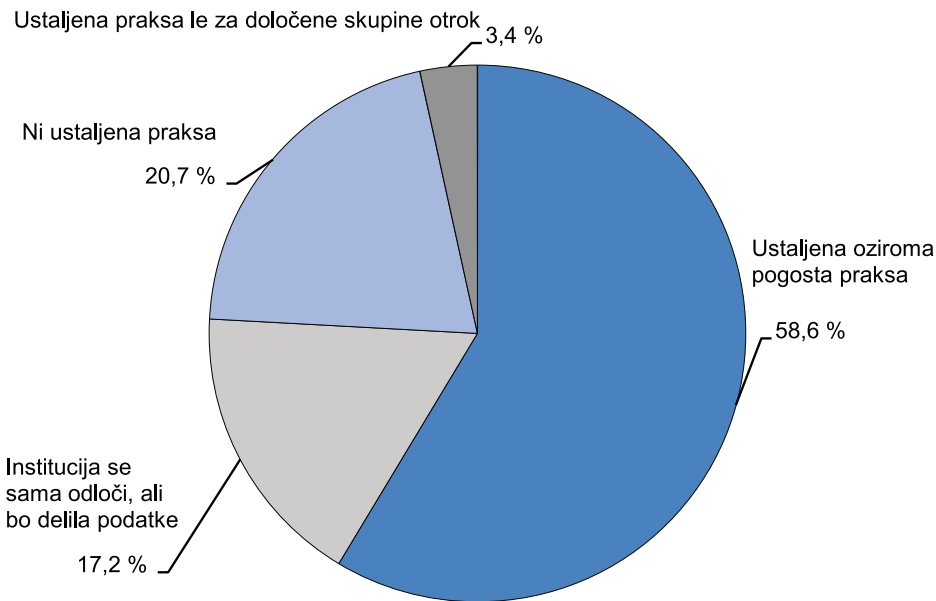
Sodelovanje med obema izobraževalnim ravnema ni tako samoumevno, predvsem zaradi težav na področju upravljanja. Institucije vzgoje in varstva predšolskih otrok ter institucije primarnega izobraževanja so bile namreč v večini držav OECD vedno zaznane kot ločene institucije, pogosto tudi organizirane v okvirju ločenih ministrstev. Razlike v zakonodaji, pomanjkanje časa in virov ter različne krovne institucije so le nekatere ovire za sodelovanje (Dumčius idr. 2014 v OECD 2017).

Prenos informacij o otrokovem razvoju

Eden od pomembnih elementov sodelovanja med obema izobraževalnima ravnema je tudi prenos informacij o otrokovem razvoju, ki je, po poročanju izobraževalnih sistemov, med institucijami pogost.

Prenos informacij o otrokovem razvoju je ključnega pomena, da se lahko šola pripravi na potrebe otroka, ki vstopa v prvo leto primarnega izobraževanja. Prenos informacij med zadnjim letom predšolske vzgoje in med prvim letom primarnega izobraževanja je ustaljena praksa v 59 % izobraževalnih sistemih, ki so sodelovali v raziskavi, v 21 % izobraževalnih sistemih pa ne. V 17 % sistemov je prenos informacij odvisen od tega, ali se obe instituciji za to odločita, v 3 % sistemov je to ustaljena praksa le za določene otroke (npr. za otroke s posebnimi potrebami). Izobraževalnih sistemov pri tem prikazu (Graf 23) ne ločujemo po tem, ali so integrirani ali deljeni. Lahko rečemo, da je prenos informacij v deljenih izobraževalnih sistemih težji.

Graf 23: Odstotek izobraževalnih sistemov v raziskavi glede na prakso prenosa informacij med obema ravnema



Opombe: Podatki v grafu temeljijo na odgovorih 29 izobraževalnih sistemov.

Ustaljena praksa: Avstrija, Kolumbija, Hrvaška, Nemčija, Madžarska, Italija, Kazahstan, Luksemburg, Nova Zelandija, Norveška, Poljska, Portugalska, Španija, Švica, Švedska, Turčija.

Institucija se sama odloči, ali bo delila podatke: Belgija (flamska skupnost), Kanada, Danska, Finska, Grčija.

Ni ustaljena praksa: Čile, Češka, Irska, Mehika, Slovaška, Združeno kraljestvo (Wales).

Ustaljena praksa le za določene skupine otrok: Slovenija.

Vir: OECD 2017, 226.

Prenos informacij je lahko dober način pospeševanja in spodbujanja sodelovanja med obema ravnema izobraževanja. V nekaterih izobraževalnih sistemih (Avstrija, Norveška, Slovenija) je prenos informacij o posameznem otroku z ene ravni izobraževanja možen le s sodelovanjem staršev

Nacionalno poročilo še pojasnjuje, da je šolam v Sloveniji dovoljeno zbirati osebne podatke o otrocih oziroma učencih samo, če s tem soglašajo njihovi starši. Zakon o osnovni šoli določa vrsto osebnih podatkov (t. i. zbirke osebnih podatkov), ki preprečuje avtomatično prenašanje informacij o otroku med ustanovama. Prenos in zbiranje določenih podatkov (npr. zbiranje osebnih podatkov otrok in učencev, ki potrebujejo pomoč in svetovanje) ter podatkov, ki niso določeni s tem zakonom, sta možna le, če starši podajo pisno soglasje, namen zbiranja teh podatkov pa je natančno opredeljen. Glede na slovensko zakonodajo lahko šole neposredno od vrtcev pridobijo le podatke o tistih otrocih, ki so v postopku ugotavljanja pripravljenosti na šolo (npr. odlog šolanja).

Raziskovalke v nacionalnem poročilu ugotavljajo, da na eni strani na vrtce pritiskajo šole, naj jim posredujejo podatke o otrocih, na drugi strani pa jih omejuje varovanje otrokovih osebnih podatkov (Vidmar, Rutar Leban in Rutar 2017). Nekateri vrtci zato spodbujajo starše, da sami šole posredujejo čim več relevantnih podatkov o svojem otroku (tudi o tem, kaj jim je vzgojitelj povedal o otroku – o področjih, kjer otrok potrebuje dodatno podporo, individualno pomoč) ter naj portfelje svojih otrok prenesejo učitelju v prvem razredu.

Zakon o osnovni šoli določa zbirke osebnih podatkov, ki jih šole lahko zbirajo.

Sodelovanje med institucijama na obeh ravneh izobraževanja

Izobraževalni sistemi v študiji poročajo, da je za zagotavljanje kakovostnega procesa prehoda sodelovanje na različnih področjih med institucijami vzgoje in varstva predšolskih otrok ter med institucijami primarnega izobraževanja pogosta praksa. Priložnosti za sodelovanje med obema ravnema, ki jih v izobraževalnih sistemih najpogosteje omenjajo, so obiski šol otrok iz vrtca. Kar 93 % izobraževalnih sistemov je poročalo, da je to stalna praksa, medtem ko je 68 % izobraževalnih sistemov poročalo, da organizirajo dneve izmenjav, kjer otroci iz vrtcev obiskujejo svoje vrstnike v šolah in obratno.

V Avstriji organizirajo obiske v obliki t. i. »bralnih dni«, na Finskem organizirajo obiske in skupne dogodke, na katerih lahko organizirajo tudi skupne učne aktivnosti. **Tudi v Sloveniji ravnatelji razvojno kontinuiteto med vrtcem in šolo zagotavljajo z načrtovanjem obiskov; vzgojitelji in osnovnošolski učitelji takrat skupaj razvijajo skupne teme in metode dela** (npr. določijo skupno tematiko jezikovnih/govornih kompetenc otrok v povezavi z ustvarjalnostjo, izmenjujejo ideje, izkušnje in prakse). Prav tako obojestranski obiski zagotavljajo kontinuiteto prvošolcem, da ohranjajo stik s svojimi predšolskimi izkušnjami (ko se vrnejo na obisk v vrtec in pokažejo svoj napredek svojim bivšim vzgojiteljem) (Vidmar, Rutar Leban in Rutar 2017).

Nekatere logistične ovire lahko onemogočijo ali otežijo tovrstne aktivnosti (npr., vrtec in šola sta v različnih stavbah ali daleč narazen). V Sloveniji ravnatelji poročajo, da je tovrstne aktivnosti težje organizirati ali so manj učinkovite, ko sta vrtec in šola tudi institucionalno ločena.

Ena od ovir je tudi, ko pridejo v prvi razred osnovne šole otroci iz različnih vrtcev, kar je precej pogosto v večjih mestih. Vse to otežuje sodelovanje, saj mora biti v ta proces vključenih veliko število šol in vrtcev. Na Danskem so uvedli skupno sodelovanje vseh vrtcev in šol, v katere se vpisujejo otroci iz istih področji, na ravni občin.

Ustanavljanje učnih skupin

V nekaterih izobraževalnih sistemih, ki so sodelovali v raziskavi, delujejo profesionalne učne skupine, ki sodelujejo na področju prehoda in služijo kot platforme za izmenjavo idej ter praks med sektorji. Primeri takih skupin so v Avstriji, na Danskem, v Sloveniji in v Walesu.

V Sloveniji so organizirane strokovne mreže za izmenjavo praks, t. i. študijske skupine, ki delujejo na ZRSŠ. ZRSŠ ima več regionalnih enot, ki organizirajo študijske skupine, vendar so skupine ločene za vzgojitelje, svetovalne delavce in ravnatelje. Skupine se med sabo redno srečujejo (štirikrat na leto bodisi osebno ali prek spleta) in razpravljajo o različnih temah. Organizirajo se tudi strokovna usposabljanja, kjer se vsi skupaj srečajo in izmenjujejo svoje izkušnje in pedagoške prakse.

V Avstriji so za vzgojitelje in učitelje oblikovali mrežo projektov z namenom izboljšanja sodelovanja na področju prehoda. Mreža je platforma za komunikacijo ter izmenjavo informacij, ki vsebuje primere dobrih praks, po njej se izmenjujejo ideje, koncepti in izkušnje vseh institucij, ki sodelujejo v njej.

4.1.5 Sodelovanje med ostalimi na otroke usmerjenimi institucijami oziroma službami

Sodelovanje med ostalimi na otroke usmerjenimi institucijami oziroma službami je pogosto v večini izobraževalnih sistemov. Namen njihovega sodelovanja v času prehoda je zagotavljanje koherentnosti, kontinuitete in napredovanja v otrokovem razvoju ter učenju. Različne institucije morajo na tem področju sodelovati zaradi izmenjave znanja, izkušenj in informacij o izobraževalnem programu ter razvoju vsakega posameznega otroka. Tip ostalih služb, vključenih v proces prehoda, se razlikuje od izobraževalnega sistema do izobraževalnega sistema in glede na potrebe otroka. Lahko vključuje strokovnjake, kot so šolski psihologi, šolski zdravniki, logopedi, pomožno učno osebje, učitelji, ki govorijo domači jezik otroka, in socialni delavci. Strokovnjaki na področju zdravja so velikokrat vključeni v proces prehoda za otroke s posebnimi potrebami.

Vsi izobraževalni sistemi poročajo o določenem načinu sodelovanja med institucijami vzgoje in varstva predšolskih otrok, institucijami primarnega izobraževanja ter ostalimi službami. Le polovica izobraževalnih sistemov je prepoznala pomembnost teh institucij v svoji zakonodaji na področju izobraževanja in/ali v kurikularnih okvirjih (glej Preglednico 9).

Preglednica 9: Vključenost sodelovanja med predšolsko vzgojo in primarnim izobraževanjem ter ostalimi službami v zakonodajo na področju izobraževanja oziroma v kurikularne okvire

	Zakonodaja na področju izobraževanja	Kurikulum
Avstrija	Ne	Da
Danska	Ne	Ne
Finska	Da	Ne
Japonska	Ne	Ne
Kazahstan	Ne	Ne
Norveška	Ne	Da
Slovenija	Da	Da
Švedska	Ne	Da
Wales	Ne	Ne

Vir: OECD 2017, 225.

Te službe proces prehoda otroka od predšolske vzgoje do primarnega izobraževanja podpirajo z različnimi aktivnostmi, ki vključujejo ocenjevanje pripravljenosti otroka na šolo, opravljanje zdravstvenih pregledov otrok ali nudenje pomoči otrokom z učnimi težavami ter otrokom s posebnimi potrebami.

Strokovnjaki, ki ocenjujejo pripravljenost otroka na šolo

Nekateri izobraževalni sistemi sodelujejo z različnimi službami izven šole pri ocenjevanju pripravljenosti otroka na šolo. Definicija termina »pripravljenost na šolo« med izobraževalnimi sistemi ni enotna. Za angleško govoreče izobraževalne sisteme se definicija npr. osredotoča na razvoj določenih znanj, spretnosti in pripravljenosti, ki so potrebne za vstop v obvezno šolanje. V drugih izobraževalnih sistemih (npr. skandinavskih) so leta, preživeta na ravni predšolske vzgoje, zaznana kot priprava na življenje in temelj za vseživljenjsko učenje (OECD 2006 v OECD 2017).

V Avstriji lahko ravnatelj skliče »skupino za prehod«, ki oceni, ali je otrok pripravljen za šolo ali ne, in predlaga primerne ukrepe, ki mu olajšajo prehod v šolo. Ta skupina je sestavljena iz različnih strokovnjakov (npr. šolski zdravnik, logoped, terapevt itd.), odvisno od tega, kakšne so otrokove potrebe. Na Danskem je za oceno pripravljenosti otroka na šolo odgovorna pedagoško-psihološka služba (Poeadagogisk Psykologisk Radgiving ali PPR). V Walesu otroke s posebnimi potrebami oceni »svet za prehod«, ki je sestavljen iz šolske nadzorne službe, predstavnikov službe za otroke s posebnimi potrebami v vrtcu, šolskega psihologa in šolskega zdravnika.

Okvir 10: Ugotavljanje pripravljenosti otroka za vstop v šolo

V Sloveniji ravnatelj imenuje komisijo, ki je odgovorna za ugotavljanje pripravljenosti otroka za vstop v šolo. Vanjo so vključeni zdravnik, šolski svetovalac in učitelj, komisija pa lahko sodeluje tudi z vrtcem, prek pogovorov z otrokovo vzgojiteljico ali svetovalno službo vrtca. Komisija oceni le otroka, za katerega so starši ali zdravnik predlagali odloženo šolanje oziroma odložitev vstopa v prvi razred. Ravnatelj šole se na koncu o odloženem šolanju odloči na podlagi mnenja komisije, starši se lahko na njegovo odločitev pritožijo (Vidmar, Rutar Leban in Rutar 2017). Šolske in vrtčevske svetovalne službe so glavni strokovnjaki, ki načrtujejo in izvajajo prehod poleg učiteljev in vzgojiteljev (za otroke/učence s posebnimi potrebami tudi učitelji za dodatno strokovno pomoč), šola lahko pri ocenjevanju pripravljenosti za šolo sodeluje tudi z zunanjimi ustanovami (npr. pri psihološkem testiranju z dispanzerjem za mentalno zdravje v zdravstvenem domu, s Svetovalnim centrom za otroke, mladostnike in starše).

Zdravstvena služba

V veliki večini sodelujočih izobraževalnih sistemov (npr. Danska, Finska, Kazahstan, Slovenija, Wales) je v proces prehoda vključena tudi zdravstvena služba.

V Sloveniji imajo vsi šestletniki preventivni pregled pri pediatrih v zdravstvenih domovih, preden začnejo hoditi v šolo. Zdravniki lahko predlagajo odlog vstopa v šolo. Zdravnik je tudi član šolske komisije, ki je odgovorna za ocenjevanje in ovrednotenje pripravljenosti otroka za vstop v šolo.

Sodelovanje različnih deležnikov pri procesu prehoda za otroke s posebnimi potrebami

Sodelovanje med več različnimi deležniki na področju prehoda za otroke s posebnimi potrebami je med izobraževalnimi sistemi, vključenimi v raziskavi, pogosto. Na Norveškem je v proces prehoda lahko vključenih še več deležnikov in ne le starši, vrtec in šola, ki nudijo podporo otrokom s posebnimi potrebami pri prehodu iz vrtca v šolo. To so npr. javni zavodi na področju zdravstva in centri za zaščito otrok.

V Walesu ima vsak otrok z razvojnimi težavami na voljo različne intervencije, ki jih nudijo strokovnjaki na področju zdravstva, ter vire lokalne skupnosti. Če ima otrok kljub tej pomoči še vedno težave, ki lahko vplivajo na potek njegovega izobraževanja, ga strokovnjaki na področju zdravstva napotijo do lokalnega izobraževalnega organa, ki na podlagi podrobnega pregleda poda oceno, ali otrok potrebuje dodatno podporo v šoli.

Drugi izobraževalni sistemi (npr. na Japonskem, v Sloveniji in na Švedskem) nudijo dodatno pomoč otrokom s posebnimi potrebami in njihovim staršem preko lokalnih organov. Na Švedskem zdravstveni delavci in specialni pedagogi pomagajo pri procesu prehoda otrokom, ki potrebujejo posebno pomoč. V Sloveniji svetovalna služba v vrtcu pomaga staršem pri urejanju dokumentacije, da otrok pravočasno prejme pomoč že od prvega dneva, ko vstopi v prvi razred osnovne šole.²⁵

V Avstriji ni nobene dodatne pomoči za otroke s posebnimi potrebami na področju izobraževanja, razen če starši oddajo prošnjo za uradno ocenjevanje otroka, ko ga vpišejo v prvo leto primarnega izobraževanja. Prošnji sledi pet-

²⁵ Za predšolske otroke s posebnimi potrebami se od 1. septembra 2019 dalje uveljavljajo določila Zakona o celostni zgodnji obravnavi predšolskih otrok s posebnimi potrebami (2017) (v nadaljevanju ZOPOPP), v skladu s katerimi delujoči centri za zgodnjo obravnavo (v nadaljevanju CZO) po predhodnem priporočilu oziroma napotilu otrokovega osebnega zdravnika ali drugega zdravnika – specialista po prvem pregledu otroka zanj imenujejo multidisciplinarni tim. Naloge multidisciplinarnega tima določa 10. člen ZOPOPP, med katerimi je tudi izdelava individualnega načrta pomoči družini (v nadaljevanju INPD), na podlagi katerega se otroka vključi v zanj primeren vzgojno-izobraževalni program (v nadaljevanju VIZ-program). Ob prehodu v osnovno šolo multidisciplinarni tim najkasneje šest mesecev pred vstopom v osnovno šolo v INPD oziroma v zapisniku multidisciplinarnega tima predlaga za otroka ustrezen VIZ-program OŠ in ostale oblike otroku dodeljene pomoči.

mesečno ocenjevalno obdobje, v katerem sodelujejo specialni pedagogi, šolski psiholog ali šolski zdravnik.

4.1.6 Sodelovanje različnih institucij na isti vzgojno-izobraževalni ravni med horizontalnimi prehodi

Razvojno kontinuiteto je treba zagotoviti tudi med horizontalnimi prehodi, zato je pogosto tudi sodelovanje med različnimi institucijami na isti vzgojno-izobraževalni ravni. Usklajenost pedagoških pristopov na ravni predšolske vzgoje, primarnega izobraževanja ter v jutranjem in popoldanskem varstvu podpira in olajša horizontalne prehode. V nekaterih izobraževalnih sistemih, kjer jutranje in/ali popoldansko varstvo za otroke izvaja druga institucija in ne institucija primarnega izobraževanja ali predšolske vzgoje, prihaja do sodelovanja med različnimi institucijami vzgoje in varstva predšolskih otrok ter institucijami, ki organizirajo jutranje ali popoldansko varstvo, z namenom olajšanja horizontalnih prehodov.

4.2 Skupni izzivi na področju zagotavljanja razvojne kontinuitete ter strategije za njihovo razreševanje

V Preglednici 10 so predstavljeni glavni skupni izzivi na področju zagotavljanja razvojne kontinuitete, ki so se pokazali v analizi izobraževalnih sistemov, vključenih v raziskavo. Poleg izzivov so predstavljene tudi različne strategije, ki jih izobraževalni sistemi uvajajo za razreševanje le-teh.

Preglednica 10: Izzivi na področju zagotavljanja razvojne kontinuitete in strategije za njihovo razreševanje

Izzivi	Strategije
Pri oblikovanju politik in praks za prehode se največkrat ne upošteva mnenj otrok.	<ul style="list-style-type: none"> • Prepoznavanje pomembnosti participacije otrok v zakonodaji in kurikularnih okvirjih (npr. Norveška, Švedska) • Vključevanje otrok v raziskave s področja prehoda (npr. Finska)
Ker se starši ne zavedajo pomena prehoda za svoje otroke, to zavira sodelovanje.	<ul style="list-style-type: none"> • Razvijanje in nudenje podpornih gradiv za starše (npr. Avstrija, Avstralija, Francija) • Nudenje različnih aktivnosti z namenom ozaveščanja staršev o pomenu prehoda (npr. Slovenija, Švedska, Japonska, Nemčija)
Vključevanje staršev otrok iz neugodnih socialnih in ekonomskih okolij ni vedno najuspešnejše.	<ul style="list-style-type: none"> • Prilagajanje podpornih gradiv za potrebe priseljenskih staršev in otrok (npr. Norveška, Avstrija, Wales) • Razvijanje inovativnih sodelovalnih aktivnosti, ki vključujejo starše iz deprivilegiranih okolij (npr. Wales, Nova Zelandija, ZDA) • Dopolnjevanje aktivnosti na področju prehoda s programi za starše (npr. Wales, Avstralija)
Neuravnoteženost odnosov med predšolsko vzgojo in primarnim izobraževanjem vpliva na slabše razumevanje med strokovnimi delavci vrtcev in šol.	<ul style="list-style-type: none"> • Razvijanje strategije za prenos informacij o otrokovem razvoju (npr. Slovenija, Finska, Norveška, Wales) • Organizacija skupnih seminarjev, izobraževanj (npr. Avstrija, Japonska, Danska) • Oblikovanje učnih skupin različnih strokovnjakov, ki med sabo sodelujejo (npr. Slovenija, Japonska, Nizozemska) • Združevanje obeh ravni izobraževanja na eni lokaciji (npr. Avstrija, Škotska)
Omejeno sodelovanje z drugimi službami, ki skrbijo za razvoj otrok.	<ul style="list-style-type: none"> • Oblikovanje delovnih skupin, v katerih so prisotni strokovnjaki z različni področij (npr. Avstrija, Slovenija)

Vir: OECD 2017, 232.

1. Izziv: pri oblikovanju politik in praks za prehode se v veliki meri ne upošteva mnenj otrok

Pri načrtovanju kakovostnega prehoda je pomembno, da poznamo in razumemo doživljanje otrok, ki so vključeni v proces prehoda. Vključevanje otrok v sam proces nam pomaga razumeti, s kakšnimi izzivi se soočajo, in nam pomaga izboljšati podporo staršev in šole. Žal le malo izobraževalnih sistemov pri načrtovanju procesa prehoda v praksi resnično upošteva mnenja otrok.

1. strategija: Prepoznavanje pomembnosti participacije otrok v zakonodaji in kurikularnih okvirjih

Nekateri izobraževalni sistemi poročajo o tem, da imajo v svoji zakonodaji na področju izobraževanja ter v kurikularnih okvirjih poudarjen pomen sodelovanja z otroki pri načrtovanju kakovostnega procesa prehoda. To je prvi korak k zagotavljanju, da bo pri prehodu upoštevano tudi mnenje otrok. Na Norveškem je sodelovanje otrok omenjeno tako v zakonodaji na področju izobraževanja kot v kurikularnem okvirju. Vzgojitelji in učitelji identificirajo interese in močna področja otrok in jih uporabljajo v pedagoškem procesu. Izkušnje otroka so lah-

ko dobro izhodišče za razvijanje njegovih aktivnosti. Dokument poudarja, da je otrok glavni akter v procesu prehoda in da ima pogosto jasna mnenja o tem, kaj je pomembno, da ve ob vstopu v šolo. Podobno tudi na Švedskem zakonodaja na področju izobraževanja določa, da se v največji možni meri upošteva mnenja otrok. Pri tem se upošteva njihovo starost in zrelost, sicer pa je v ospredju interes otroka.

2. strategija: Vključevanje otrok v raziskave s področja prehoda

Na Finskem v zadnjih letih vedno bolj upoštevajo mnenje otrok. Poleg tega da so otroci vključeni v različne raziskave in testiranja, lahko tudi sami poskusijo načrtovati raziskavo. Tovrstne inkluzivne metode omogočajo boljše razumevanje otrokovega vsakdana in njegovih mnenj ter pogledov (Karlsson in Karimäki 2012; Eskelä-Haapanen idr. 2016; oba v OECD 2017).

2. Izziv: ker se starši ne zavedajo pomena proces prehoda za svoje otroke, to zavira njihovo sodelovanje

Velika večina izobraževalnih sistemov poroča o tem, da se starši še vedno ne zavedajo vloge, ki jo igrajo pri otrokovem prehodu iz predšolske vzgoje v primarno izobraževanje. Določena stališča in prepričanja skupaj z nizkim zavedanjem o pomenu njihovega vključevanja vplivajo na njihovo aktivno vlogo pri prehodu. Starši pri izobraževanju svojih otrok pogosto pripisujejo pomembnejšo vlogo šoli kot vrtcu. Pomembno je, da so tudi starši seznanjeni s težavami, s katerimi so lahko otroci soočeni pri prehodu, ter z razlikami v učnem okolju na ravni predšolske vzgoje in na ravni primarnega izobraževanja. Strokovni delavci vrtcev staršem premalo pojasnijo pomen aktivnosti v času prehoda. Visoka stopnja negotovosti ni pozitivna ne za otroka, ne za starše in ne za učitelje (Lillejord idr. 2017 v OECD 2017). Pomanjkljiva komunikacija s šolo in iz šole je pomembna prepreka za vključevanje staršev.

1. strategija: razvijanje in nudenje podpornih gradiv za starše

Večina držav razvija in izdaja različna podporna gradiva za informiranje ter svetovanje staršem. V Avstriji je zvezno Ministrstvo za izobraževanje in ženske zadeve izdalo navodila za starše »Dobrodošli v šoli« (Bundesministerium für Bildung und Forschung 2015 v OECD 2017), v katerih so nasveti, kako lahko starši podprejo svoje otroke v procesu prehoda. Poleg praktičnih nasvetov za pripravo na šolo in pot v šolo ter izpostavitve pomena igre navodila vsebujejo tudi splošne in zakonske informacije o življenju v šoli. V Avstraliji je na voljo veliko tiskanih in spletnih virov za starše, skrbnike in izobraževalce, ki so v pomoč pri prehodu. Prav tako je Ministrstvo za izobraževanje v Franciji izdalo kovček – gradiva za starše (La mallette des parents), ki vsebujejo orodja za pomoč pri učenju branja, informacije o življenju v šoli in blagostanju otroka med šolo. Starši ta gradiva prejmejo na prvem sestanku z učitelji na ravni primarnega izobraževanja (Ministère de l'éducation nationale, de la jeunesse et des sports 2015 v OECD 2017).

2. strategija: nudenje različnih aktivnosti z namenom ozaveščanja staršev o pomenu procesa prehoda

V Avstriji si želijo uvesti obvezne razgovore med starši in strokovni delavci ob procesu prehoda ter tako starše senzibilizirali o pomenu njihove aktivne vključenosti v izobraževanje otrok. Na Finskem večina staršev sodeluje pri načrtovanju pedagoškega procesa na ravni predšolske vzgoje. Na ta način je zagotovljeno, da ima vsak otrok na voljo načine učenja, podporo in usmerjanje v skladu s svojo stopnjo razvoja in potrebami. Slovenija poroča o dobrem sodelovanju s starši v procesu prehoda. Aktivnosti, ki jih šole izvajajo na tem področju (npr. srečanja s starši, pogovori o otrokovem razvoju ipd.), vplivajo na zaupanje staršev do strokovnih delavcev. V pogovore o prehodu so vključeni tako starši kot otroci, kar daje strokovnim delavcem možnost, da staršem pojasnijo pomen njihove aktivne vloge in vključevanja v proces prehoda pa tudi identificirajo otrokove in starševske potrebe. Tudi na Švedskem so staršem na voljo navodila, organizirajo pa tudi različne aktivnosti, prek katerih starši spoznavajo šolo, učitelje, predšolskim otrokom določijo »prijatelje« v šoli ipd.

3. Izziv: vključevanje staršev otrok iz neugodnih socialnih in ekonomskih okolij ni vedno najuspešnejše

Izobraževalni sistemi poročajo o tem, da starši otrok iz neugodnih socialnih ali ekonomskih okolij manj sodelujejo pri procesu prehoda. V to skupino spadajo predvsem starši in otroci z nižjim socialno-ekonomskim statusom, družine s priseljskim ozadjem, družine iz manjšinskih etničnih skupnosti ter družine z otroki s posebnimi potrebami. V zadnjih letih se v Evropi povečuje število priseljencev; tako postajajo institucije vzgoje in varstva predšolskih otrok ter institucije primarnega izobraževanja vedno bolj raznolike. Danska in druge države poročajo, da je poseben izziv vključevanje teh otrok in njihovih staršev v različne aktivnosti. Ker številne raziskave kažejo, da je za te otroke in njihove starše še posebej pomembno vključevanje v te procese, države pripravljajo raznolike pristope.

1. strategija: prilagajanje podpornih gradiv za potrebe priseljskih staršev in otrok

Norveške nacionalne smernice za prehod poudarjajo, kako je pomembno, da tudi priseljski starši pridobijo relevantne informacije tako s področja zakonodaje kot tudi vsebinske in praktične. Občine, šole in vrtce usmerjajo pri nudenju podpore tem družinam. Kjer je veliko število staršev, ki govorijo enega od manjšinskih jezikov oziroma jezikov priseljencev, se priporoča, da se gradiva prevede, v osebnih interakcijah s starši pa se priporoča tolmač.

V Avstriji mrežni projekt »Predšolska vzgoja in varstvo – primarno izobraževanje« razvija smernice za nudenje boljše individualne podpore otrokom med prehodom na lokalni ravni. Smernice temeljijo na zadnjih rezultatih raziskav o prehodu in kot ključne poudarjajo spretnosti na področju prvega in drugega jezika ter večjezičnost. Znotraj tega projekta starši tudi prejmejo informacije o prehodu v različnih jezikih (npr. v bosanščini, hrvaščini, srbsščini, bolgarščini,

češčini, turščini). Starši pridobijo informacije, kako podpirati otrokovo učenje in razvoj v času priprave na šolo.

V Avstraliji in Walesu uvajajo več aktivnosti za družine iz neugodnih socialnih in ekonomskih okolij. Valižanska vlada je leta 2015 v okviru projekta FaCE («Family and Community Engagement») razvila gradiva, namenjena šolam, ki bi jim pomagala spodbuditi starše, da se aktivno vključijo v učenje svojih otrok. Gradiva so namenjena predvsem staršem iz neugodnih socialnih razmer, staršem otrok z nižjimi dosežki ter staršem, ki sami ne morejo pomagati svojim otrokom pri učenju.

2. strategija: razvijanje inovativnih sodelovalnih aktivnosti, ki vključujejo starše iz deprivilegiranih okolij

Avstralija, Avstrija, Nizozemska ter ZDA so vključene v program HIPPY («Home Instructions for Parents of Preschool Youngsters»), ki nudi podporo staršem otrok, starih od treh do sedmih let, iz socialno-ekonomsko neugodnih okolij. Enkrat na teden družino obišče oseba, ki je opravila usposabljanje in ki izhaja iz podobnega socialno-ekonomskega okolja ter pomaga pri učenju otroku in nudi podporo pri učenju učnega jezika.

Wales je razvil kampanjo »Izobraževanje se začne doma« («Education Begins at Home») z namenom zmanjšanja razlik v učnih rezultatih otroci iz najugodnejših in otrok iz manj ugodnih socialno-ekonomskih okolij. Na Novi Zelandiji morajo glede na kurikulum za predšolsko vzgojo vse institucije vzgoje in varstva predšolskih otrok zagotoviti, da se otroci in družine, ki pripadajo avtonomnemu prebivalstvu, počutijo sprejete tudi v širši lokalni skupnosti. V ZDA je uspešen predšolski program Abecedarian, namenjen rizičnim družinam. Sledi mu program Abecedarian K-2, ki nudi podporo staršem pri njihovem vključevanju v učenje otroka, hkrati pa vpliva na otrokovo domače učno okolje. Nudi tudi izobraževanje in podporo učiteljem za prva tri leta primarnega izobraževanja. Evalvacija je pokazala, da so imeli otroci, ki so bili vključeni v oba programa, boljše bralne in matematične rezultate kot skupina otrok, ki ni bila vključena v te programe (Ramey idr. 2000 v OECD 2017).

3. strategija: dopolnjevanje aktivnosti na področju prehoda s programi za starše

Raziskave kažejo, da na otrokov učni proces, zdravje in blagostanje vpliva kakovostno starševstvo. Zaradi tega se pripravljajo različni starševski programi, s katerimi bi spodbudili starše, da se vključujejo v proces prehoda otroka v šolo. Avstralija ima na voljo veliko različnih programov, ki spodbujajo starše, da aktivno sodelujejo pri učenju svojega otroka. Njihovi cilji so opolnomočiti starše o različnih učnih strategijah, s katerimi lahko podprejo svojega otroka, spodbujati starše in celo družino k vključenosti v učenje otroka doma in v šoli ter olajšati sodelovanje med družino in šolo. Starši, ki so vključeni v te programe, so veliko manj zaskrbljeni kot tisti, ki sodelujejo pri rutinskih aktivnosti, povezanih s prehodom.

4. Izziv: neuravnoteženost odnosov med predšolsko vzgojo in primarnim izobraževanjem vpliva na slabše razumevanje med strokovnimi delavci vrtcev in šol

Neuravnoteženost odnosov med predšolsko vzgojo in primarnim izobraževanjem izhaja iz številnih razlik med obema ravnema. Pomanjkanje razumevanja različnih pedagoških praks na obeh ravneh ter pomanjkanje časa za povezovanje otežujeta sodelovanje pri prehodu med obema ravnema. Raziskava, izvedena na Norveškem, je celo pokazala, da strokovni delavci na ravni predšolske vzgoje bolje razumejo organizacijo šolskega dne in učnih situacij na ravni primarnega izobraževanja kot obratno.

1. strategija: razvijanje strategije za prenos informacij o otrokovem razvoju

Prenos informacij o razvoju otroka lahko utrdi sodelovanje obeh ravni in vključenih deležnikov. V veliko primerih prenos informacij med vrtcem in šolo ni mogoč; tako učitelji v šolah začnejo od začetka, kar otežuje razvojno kontinuiteto. Države se tega problema lotevajo na različne načine. Na Finskem se strokovni delavci vrtca in strokovni delavci šole ter drugi strokovnjaki (npr. šolski psiholog) vključujejo na različnih stopnjah procesa prehoda in organizirajo različne sestanke, na katerih se pogovarjajo o pripravljenosti otrok na šolo, o njihovih spretnostih, socialnih stikih med vrstniki ipd.

Na Norveškem pri prenosu informacij o otrokovem razvoju z ene ravni izobraževanja na drugo ključno vlogo igrajo starši, saj se oni odločijo, katere informacije se bodo prenesle, poleg tega pa morajo institucijam vzgoje in varstva predšolskih otrok dati svoje dovoljenje za prenos. Informacije o otroku, ki se prenesejo z ene ravni na drugo, so informacije s področja otrokovih spretnosti, sposobnosti ter o tem, ali ima otrok kakšne posebne potrebe.

Tudi Wales razvija pristope za lajšanje prenosa informacij o otrokovem razvoju med različnimi institucijami vzgoje in varstva predšolskih otrok. Poleg priprave individualnih profilov pripravljajo sestanke (iz oči v oči) osebja različnih institucij, na katerih se pogovorijo o potrebah posameznega otroka.

Slovenija poroča o tem, da pri odločanju o odloženem šolanju sodelujeta tako vrtec kot šola, ko je to potrebno, in prenos informacij za otroke v tem postopku ni otežen. Zaradi zakonodaje na področju varstva osebnih podatkov pa se sooča s težavami pri prenosu informacij glede ostalih otrok.

2. strategija: organizacija skupnih seminarjev, izobraževanj

V Avstriji in na Japonskem za strokovne delavce na ravni predšolske vzgoje ter na ravni primarnega izobraževanja organizirajo skupna izobraževanja in seminarje, na katerih naslavlja različne vidike izobraževanja na obeh ravneh. Na Danskem usklajujejo začetno izobraževanje vzgojiteljev in učiteljev, kar bo omogočilo večjo konsistentnost ter več priložnosti za sodelovanje.

3. strategija: oblikovanje učnih skupin različnih strokovnjakov, ki med sabo sodelujejo

Na Japonskem odbori za izobraževanje ustanavljajo svete, preko katerih spodbujajo izmenjavo strokovnih delavcev med institucijami vzgoje in varstva predšolskih otrok ter institucijami primarnega izobraževanja. Na Nizozemskem so dobra praksa sodelovanja t. i. *startgroepen*, ki omogočajo sodelovanje med obema ravnema in zagotavljajo kontinuiteto v otrokovem razvoju s ponujanjem podobnih programov, z usklajevanjem ciljev ipd. Te programe evalvirajo raziskovalci, ki so zaznali pozitivne rezultate.

Tudi v Sloveniji je mreženje pomembna platforma za izmenjavo praks (npr. študijske skupine).

4. strategija: združevanje obeh ravni izobraževanja na eni lokaciji

V Avstriji je večina institucij vzgoje in varstva predšolskih otrok in institucij primarnega izobraževanja fizično ločenih. Na Dunaju pa so uvedli nov sistem, kjer institucije obeh ravni gradijo v obliki kampusa in tako spodbujajo sodelovanje med različnimi ravnmi izobraževanja otrok, starih od 0 do 14 let. Na Škotskem, kjer so institucije vzgoje in varstva predšolskih otrok pridružene institucijam primarnega izobraževanja, je sodelovanje med obema ravnema lažje, kot če sta ločeni.

5. Izziv: omejeno sodelovanje z drugimi službami, ki skrbijo za razvoj otrok

Sodelovanje z službami izven vrtcev in šol, ki skrbijo za otroke v času prehoda, je slabo dokumentirano. Iz tega razloga, ni veliko znanega o vplivu sodelovanja s temi službami na otrokovo blagostanje in zgodnje učenje. Izobraževalni sistemi poročajo o velikem številu aktivnosti in smernic za spodbujanje sodelovanja z ostalimi službami, ki skrbijo za razvoj in zgodnje učenje otrok. Tudi pri tem je zaznati težave predvsem tam, kjer so strokovne službe v pristojnosti različnih ministrstev.

1. strategija: oblikovanje delovnih skupin, v katerih so vključeni strokovnjaki različnih področij

V Avstriji so vzpostavili dve različni delovni skupini – »skupino za prehod« in »odbor za prehod«, ki nudita dragoceno podporo v procesu prehoda. Na Finskem so novograjene šolske stavbe hkrati tudi lokalna središča, kar omogoča razvijanje sodelovanja med različnimi sektorji. V Sloveniji delujejo svetovalne službe v vrtcih in šolah. Svetovalna služba pomaga otrokom in staršem pri različnih dejavnostih, vključno pri procesu prehoda. Pri svojem delu se povezuje tudi z drugimi deležniki, poleg staršev tudi z zdravstvenimi službami in s centri za socialno delo. Osebni podatki otroka, ki potrebuje svetovanje, se zbirajo s soglasjem staršev, razen v primerih ogroženosti njegovega zdravja in razvoja.

Pogled naprej

Za nadaljnji razvoj politik na področju razvojne kontinuitete OECD ocenjuje, da morajo izobraževalni sistemi bolj prisluhniti otrokom in njihova mnenja ter poglede tudi upoštevati pri razvoju in načrtovanju politik. Poleg tega je potrebno vzpostaviti kakovostne načine informiranja staršev, predvsem z namenom, da prevzamejo aktivnejšo vlogo pri nujenju podpore otrokom v procesu prehoda. Hkrati je potrebno prakse prehoda uskladiti s potrebami staršev in otrok (npr. predvsem nuditi podporo staršem in otrokom iz manj spodbudnih socialnih in ekonomskih okolij). Pri vsem tem je potrebno še zagotoviti sodelovanje in oblikovati enakovredno ter učinkovito partnerstvo med institucijami vzgoje in varstva predšolskih otrok ter institucijami primarnega izobraževanja (OECD 2017).

Potrebno je vzpostaviti kakovostne načine informiranja staršev, da bodo prevzeli aktivnejšo vlogo pri nujenju podpore otrokom v procesu prehoda.

Kot ugotavlja mednarodno poročilo, izobraževalni sistemi za zagotavljanje kontinuitete med različnimi elementi procesa prehoda uporabljajo različne strategije, politike in prakse, kar vključuje organizacijo in upravljanje, profesionalno kontinuiteto, kurikularno in pedagoško kontinuiteto ter razvojno kontinuiteto. Med sabo so vsa področja povezana in nobeno ne more obstajati samo zase. Glede na zbrane podatke je OECD oblikoval šest področji, na katere bi morali biti izobraževalni sistemi pri urejanju in razvijanju politik prehoda še posebej pozorni (OECD 2017). Izobraževalni sistemi bi morali:

1. **pripraviti primarno izobraževanje na otroke in ne le obratno** – torej pripravljati otroke na šolo, kar pomeni redefinirati pojem »pripravljenosti na šolo«, postaviti otroke v središče procesa ter zagotoviti, da je starost otrok pri vstopu v obvezno izobraževanje ter kurikularni okvir primerna razvojni stopnji otroka;
2. **zagotoviti boljše in enotnejše razumevanje termina prehoda** med vsemi deležniki, kar vključuje tudi zavedanje, da je proces prehoda multidimenzionalen in dinamičen proces, ki vključuje veliko število sprememb za otroka in predstavlja skupno odgovornost vseh vključenih deležnikov;
3. **omogočiti in zagotoviti sodelovanje in kontinuiteto**, kar vključuje tudi oblikovanje ugodnih delovnih pogojev za strokovne delavce, vključene v proces prehoda, naslavljanje fizičnih preprek, ki onemogočajo sodelovanje, podporo vodenju in vodjem procesa prehoda ter zagotovitev zakonske podlage za lažje upravljanje in organizacijo procesa prehoda;
4. **spodbujati vodenje procesa prehoda na lokalni ravni in v ta namen razviti jasno zakonsko podlago**, kar zajema razvoj nacionalnega načrta, strategije ali usmeritev za spodbujanje koherentnosti pri procesu prehoda ter združitvev nacionalne in lokalne ravni vodenja;
5. **vključiti proces prehoda v že obstoječe ukrepe na področju enakosti** na način, da se zagotovi celovite ukrepe na tem področju in finančne ukrepe za otroke, ki jih najbolj potrebujejo, da se osredotoči na otroke s posebnimi potrebami, da se zagotovi podpora staršem iz manj ugodnih socialnih in ekonomskih okolij ter dodatna podpora otrokom, ki jo potrebujejo;
6. **podpreti raziskovanje in spremljanje procesa prehoda z namenom izboljšanja politik** na tem področju ter tako izboljšanje razumevanja tega področja, ugotavljanje elementov učinkovitega sodelovanja s starši pri tem procesu, dodaten namen pa je ugotavljanje specifičnih področij usklajevanja in boljšega razumevanja enakosti znotraj samega procesa prehoda.

Viri in literatura

Publikacija *Prehod iz vrtca v šolo: OECD-jev pregled politik in praks izobraževalnih sistemov na področju prehoda otrok iz vrtca v šolo* v večini povzema in združuje izsledke OECD-jeve študije ter nacionalnega poročila za Slovenijo:

OECD. 2017. *Starting Strong V: Transitions from Early Childhood Education and Care to Primary Education*. Pariz: OECD Publishing.

Vidmar, M., T. Rutar Leban in S. Rutar. 2017. *Transitions from Early Childhood Education and Care to Primary Education*. Country Background Report: Slovenia. Ljubljana: Ministrstry of Education, Science and Sport.

Ostali uporabljeni viri in literatura:

Ackerman, D. J. 2006. »The Costs of Being a Child Care Teacher: Revisiting the Problem of Low Wages.« *Educational policy* 20 (1): 85–112.

Ackesjö, H. 2013. »Children Crossing Borders: School Visits as Initial Incorporation Rites in Transition to Preschool Class.« *International Journal of Early Childhood* 45 (3): 387–410.

Administrativni podatki MIZŠ. 2021. Interno gradivo.

Ahnert, L., in M. E. Lamb. 2011. »Child Care and Its Impact on Young Children (2–5).« V *Encyclopedia on Early Childhood Development*, ur. R. E. Tremblay, R. G. Barr, in R. Peters, 1–6. Montreal: Centre of Excellence for Early Childhood Development.

Ahtola, A., G. Silinskas, P. L. Poikonen, M. Kontoniemi, P. Niemi in J. E. Nurmi. 2011. »Transition to Formal Schooling: Do Transition Practices Matter for Academic Performance?« *Early Childhood Research Quarterly* 26 (3): 295–302.

Ahtola, A., P. M. Björn, T. Turunen, P. L. Poikonen, M. Kontoniemi, M. L. Lerkkanen in J. E. 2016. »The Concordance between Teachers' and Parents' Perceptions of School Transition Practices: A Solid Base for the Future.« *Scandinavian Journal of Educational Research* 60 (2): 168–181.

Arndt, A. K., A. Rothe, M. Urban in R. Werning. 2013. »Supporting and Stimulating the Learning of Socioeconomically Disadvantaged Children Perspectives of Parents and Educators in the Transition from Preschool to Primary School.« *European Early Childhood Education Research Journal* 21 (1): 23–38.

Barnett, W. S., in J. T. Hustedt. 2005. »Head Start's Lasting Benefits.« *Infants & Young Children* 18 (1): 16–24.

- Betts, J. R., K. S. Rueben, in A. Dannenberg. 2000. *Equal Resources, Equal Outcomes? The Distribution of School Resources and Student Achievement in California*. San Francisco, CA: Public Policy Institute of California.
- Bierman, K. L., C. E. Domitrovich, R. L. Nix, S. D. Gest, J. A. Welsh, M. T. Greenberg, C. Blair, K. E. Nelson in S. Gill. 2008. »Promoting Academic and Social-Emotional School Readiness: The Head Start REDI Program.« *Child Development* 79 (6): 1802–1817.
- Branch, G., E. Hanushek in S. Rivkin. 2009. »Estimating Principal Effectiveness.« CALDER Working Papers No. 32, National Center for Analysis of Longitudinal Data in Education Research, Washington DC.
- Bundesministerium für Bildung und Forschung. 2015. *Willkommen in der Schule! Tipps für die Zeit bis zum Schulstart. Schuljahr 2015/16*. Dunaj: BMBF.
- Cadima, J., T. Leal in M. Burchinal. 2010. »The Quality of Teacher–Student Interactions: Associations with First Graders’ Academic and Behavioral Outcomes.« *Journal of School Psychology* 48 (6): 457–482.
- Chan, W. L. 2012. »Expectations for the Transition from Kindergarten to Primary School amongst Teachers, Parents and Children.« *Early Child Development and Care* 182 (5): 639–664.
- Charlotte Bühler Institut. 2016a. *Individualisierung und differenzierte Förderung in der Schuleingangsphase*. Dunaj: BMB.
- Charlotte Bühler Institut. 2016b. *Leitfaden zur sprachlichen Förderung am Übergang vom Kindergarten in die Grundschule*. Dunaj: BMB.
- Dumčius, R., L. Marjanovič Umek, U. Fekonja Peklaj idr. 2014. *Study on the Effective Use of Early Childhood Education and Care in Preventing Early School Leaving: Final Report*. EAC17/2012. Luksemburg: Publications Office of the European Union.
- Ebbeck, M., S. B. Saidon, G. nee Rajalachime in L. Y. Teo. 2013. »Children’s Voices: Providing Continuity in Transition Experiences in Singapore.« *Early Childhood Education Journal* 41 (4): 291–298.
- Elliott, A. 2006. *Early Childhood Education: Pathways to Quality and Equity for All Children*. Victoria: ACER Press.
- Eskelä-Haapanen, S., M. K. Lerkkanen, H. Rasku-Puttonen in A. M. Poikkeus. 2016. »Children’s Beliefs Concerning School Transition.« *Early Child Development and Care* 187 (9): 1446–1459.
- Eurydice. 2021. »Sweden: Early Childhood Education and Care.« https://eacea.ec.europa.eu/national-policies/eurydice/content/early-childhood-education-and-care-80_en
- Fabian, H. 2007. »Informing Transitions.« V *Informing Transitions in the Early Years: Research, Policy and Practice*, ur. A. W. Dunlop in H. Fabian, 3–17. Maidenhead: McGraw-Hill/Open University Press.
- Ferguson, R. F. 1991. »Paying for Public Education: New Evidence on How and Why Money Matters.« *Harvard Journal on Legislation* 28 (2): 465–498.
- Geiser, K. E., I. M. Horwitz in A. Gerstein. 2013. *Improving the Quality and Continuity of Practice across Early Childhood Education and Elementary Community School Settings, Research brief*. Stanford, CA: John W. Gardner Center for Youth and Their Communities Stanford Graduate School of Education.

- Gordon, N., S. Burke, H. Akil, S. J. Watson in J. Panksepp. 2003. »Socially-Induced Brain 'Fertilisation': Play Promotes Brain Derived Neurotrophic Factor Transcription in the Amygdala and Dorsolateral Frontal Cortex in Juvenile Rats.« *Neuroscience Letters* 341 (1): 17–20.
- Gray, P. 2009. »Play as a Foundation for Hunter-Gatherer Social Existence.« *American Journal of Play* 4 (1): 476–522.
- Gray, P. 2012. »The Value of a Play-Filled Childhood in the Development of the Hunter-Gatherer Individual.« V *Evolution, Early Experience and Human Development: From Research to Practice and Policy*, ur. D. Narvaez, J. Panksepp, A. N. Schore in T. R. Gleason, 352–370. New York: Oxford University Press.
- Heckman, J. 2000. »Policies to Foster Human Capital.« *Research in Economics* 54 (1): 3–56.
- Isaacs, J. 2008. *Impacts of Early Childhood Programs*. Washington DC: First Focus, Institution.
- Jindal-Snape, D. 2010. »Towards Effective Pre-School to Primary Transitions.« Predstavitev v PowerPointu, University of Northumbria, Newcastle. Work and Community Education.
- Karlsson, L., in R. Karimäki. 2012. *Sukelluksia lapsinäkökulmaiseen tutkimukseen ja toimintaan*. Jyväskylä: Suomen kasvatustieteellinen seura Kasvatustieteiden tutkimuksia.
- Kurikularna komisija za svetovalno delo. 2008. *Svetovalna služba v vrtcu: programske smernice*. Ljubljana: Zavod Republike Slovenije za šolstvo.
- Laloux, C. 2012. *Des organisations pédagogiques pour faire réussir les élèves à l'école maternelle*. Lille: Direction des services départementaux de l'éducation national du Pas-de-Calais.
- La Paro, K. M., S. E. Rimm-Kaufman in R. C. Pianta. 2006. »Kindergarten to 1st Grade: Classroom Characteristics and the Stability and Change of Children's Classroom Experiences.« *Journal of Research in Childhood Education* 21 (2): 189–202.
- Lerikkanen, M.-K., N. Kiuru, E. Pakarinen, A. M. Poikkeus, H. Rasku-Puttonen, M. Siekkinen in J. E. Nurmi. 2016. »Child-Centered versus Teacher-Directed Teaching Practices: Associations with the Development of Academic Skills in the First Grade at School.« *Early Childhood Research Quarterly* 36:145–156.
- Lillejord, S., K. Børte, k. Halvorsrud, E. Ruud in T. Freyr. 2017. *Transition from Kindergarten to School – A Systematic Review*. Oslo: Knowledge Center for Education.
- Magnuson, K. A., C. Ruhm in J. Waldfogel. 2007. »The Persistence of Preschool Effects: Do Subsequent Classroom Experiences Matter?« *Early Childhood Research Quarterly* 22 (1): 18–38.
- Margetts, K. 2007. »Preparing Children for School-Benefits and Privileges.« *Australian Journal of Early Childhood* 32 (2): 43–50.
- Margetts, K. 2014. »Transition and Adjustment to School.« V *Transitions to School – International Research, Policy & Practice*, ur. B. Perry, S. Dockett in A. Petriwkyj, 75–87. Dordrecht: Springer.

- Melhuish, E., K. Ereky-Stevens, K. Petrogiannis, A. Ariescu, E. Peneri, K. Rentzou, A. Tawell, P. Leseman in M. Broekhuisen. 2015. *A Review of Research on the Effects of Early Childhood Education and Care (ECEC) on Child Development*. London: CARE.
- Ministère de l'éducation nationale, de la jeunesse et des sports. 2015. »La ,mallette des parents, Un dispositif pour améliorer la communication entre les parents d'élèves et l'École.« <http://www.education.gouv.fr/cid53083/le-dispositifmallette-des-parents.html>.
- Ministrstvo za izobraževanje, znanost in šport. Ministry of Education, Science and Sport. 2017. *Slovenia Country Background Report on Transitions from Early Childhood Education to Primary School: OECD Review of Policies and Practices for Transitions from ECEC to Primary Education*. Country Background Report, Slovenia. Ljubljana: The Ministry of Education, Science and Sport and the National Educational Institute Slovenia
- Ministrstvo za šolstvo in šport. 1995. *Bela knjiga o vzgoji in izobraževanju v Republiki Sloveniji*. Ur. J. Krek. Ljubljana: Ministrstvo za šolstvo in šport.
- Ministrstvo za šolstvo in šport. 2011. *Bela knjiga o vzgoji in izobraževanju v Republiki Sloveniji*. Ur. J. Krek in M. Metljak. Ljubljana: Zavod RS za šolstvo.
- Morrissey, T., L. Hutchison in K. Burgess. 2014. *The Short- and Long-term Impacts of Large Public Early Care and Education Programs: ASPE Research Brief*. Washington, DC: Office of the Assistant Secretary for Planning and Evaluation, U.S. Department of Health and Human Services.
- Nacionalni kurikularni svet. 1996. *Izhodišča kurikularne prenove*. Ljubljana: Nacionalni kurikularni svet.
- National Scientific Council on the Developing Child. 2004. »Young children develop in an environment of relationships.« Working Paper No. 1., Centre on the Developing Child, Harvard University, Cambridge, MA.
- Neuman, M. J. 2002. »The Wider Context.« V *Transitions in the Early Years*, ur. H. Fabian in A.-W. Dunlop, 8–22. London: Routledge.
- NIEER. 2007. »Pre-School Curriculum Decision-Making: Dimensions to Consider.« Preschool Policy Brief Issue 12, National Institute for Early Education Research, New Brunswick, NJ.
- Norwegian Directorate for Education and Training. 2017. *Norway Country Background Report on Transitions from ECEC to Primary School*. Oslo: Norwegian Directorate for Education and Training.
- OECD. 2001. *Starting Strong: Early Childhood Education and Care*. Pariz: OECD Publishing.
- OECD. 2006. *Starting Strong II: Early Childhood Education and Care*. Pariz: OECD Publishing.
- OECD. 2011. *Starting Strong III: A Quality Toolbox for Early Childhood Education and Care*. Pariz: OECD Publishing.
- OECD. 2012. *Let's Read Them a Story! The Parent Factor in Education*. Pariz: OECD Publishing.
- OECD. 2016a. *Education at a Glance 2016: OECD Indicators*. Pariz: OECD Publishing.

- OECD. 2016b. *School Leadership for Learning: Insights from TALIS 2013*. Pariz: OECD Publishing.
- OECD. 2021. *Education at a Glance 2021: OECD Indicators*. Pariz: OECD Publishing.
- Peters, S. 2000. »The Transition to School.« V *Human Development in Aotearoa: A Journey through Life*, ur. L. Bird in W. Drewery, 118–119. Sydney: McGraw-Hill.
- Pianta, R. C., in M. Kraft-Sayre. 1999. »Parents' Observations about Their Children's Transitions to Kindergarten.« *Young Children* 54 (3): 47–52.
- Ramey, C. T., F. A. Campbell, M. Burchinal, M. L. Skinner, D. M. Gardner in S. L. Ramey. 2000. »Persistent Effects of Early Childhood Education on High-Risk Children and Their Mothers.« *Applied Developmental Science* 4 (1): 2–14.
- Rimm-Kaufman, S. E., in R. C. Pianta. 2000. »An Ecological Perspective on the Transition to Kindergarten: A Theoretical Framework to Guide Empirical Research.« *Journal of Applied Developmental Psychology* 21 (5): 491–511.
- Russell, S. D., in C. B. Day. 2010. »Transitions in Early Childhood: The Case for a Consistent, Competent and Stable Workforce.« V *Transitions for Young Children: Creating Connections across Early Childhood Systems*, ur. S. L. Kagan in K. Tarrant, 287–299. Baltimore, MD: Brookes Publishing.
- Sink, C. A., C. N. Edwards in S. J. Weir. 2007. »Helping Children Transition from Kindergarten to First Grade.« *Professional School Counselling* 10 (3): 233–237.
- Statistični urad Republike Slovenije. 2021a. Podatkovni portal SI-STAT. <https://pxweb.stat.si/SiStatData/pxweb/sl/Data/-/0971411S.px/table/tableViewLayout2/>.
- Statistični urad Republike Slovenije. 2021b. Podatkovni portal SI-STAT. <https://pxweb.stat.si/SiStatData/pxweb/sl/Data/-/0952910S.px/table/tableViewLayout2/>.
- Stipek, D., M. Franke, D. Clements, D. Farran in C. Coburn. 2017. »PK-3: What Does It Mean for Instruction?« *Social Policy Report* 30 (2): 1–23.
- Strauss, R. P. in E. A. Sawyer. 1986. »Some New Evidence on Teacher and Student Competencies.« *Economics of Education Review* 5 (1): 41–48.
- Strokovni svet Republike Slovenije za splošno izobraževanje. 1999a. *Kurikulum za vrtce*. http://www.mizs.gov.si/fileadmin/mizs.gov.si/pageuploads/podrocje/vrtci/pdf/vrtci_kur.pdf
- Strokovni svet Republike Slovenije za splošno izobraževanje. 1999b. *Svetovalna služba v osnovni šoli: programske smernice*. <https://www.gov.si/assets/ministrstva/MIZS/Dokumenti/Osnovna-sola/Ucni-nacrti/Drugi-konceptualni-dokumenti/Programske-smernice-za-svetovalno-sluzbo-v-osnovni-soli.pdf>
- Sylva, K., E. Melhuish, P. Sammons, I. Siraj-Blatchford in B. Taggart. 2004. *The Effective Provision of Pre-School Education (EPPE) Project: Final Report: A Longitudinal Study Funded by the DfES 1997–2004*. London: Institute of Education, University of London, Department for Education and Skills, Sure Start.

- Taštanoska, T. 2015. »Študija Eurydice: ugotavljanje in zagotavljanje kakovosti v izobraževanju, poudarki za Slovenije in analiza ankete za ravnatelje o samoevalvaciji.« Predstavitev na konferenci Krepitev in evalvacija kakovosti v sistemu vzgoje in izobraževanje, Brdo pri Kranju, 18. november.
- UNESCO. 2007. *Strong Foundations: Early Childhood Education and Care*. EFA Global Monitoring Report. Pariz: UNESCO.
- Vidmar, M. 2012. »Kaj znajo otroci ob vstopu v šolo in kako te podatke uporabiti za delo v razredu.« V *Uporaba podatkov v šolah in vrtcih: zbornik povzetkov*, ur. M. Brejc in P. Weissbacher, 38. Kranj: Šola za ravnatelje.
- Zakon o celostni zgodnji obravnavi predšolskih otrok s posebnimi potrebami (ZOPOPP). 2017. *Uradni list Republike Slovenije*, št. 41.
- Zakon o osnovni šoli (ZOs). 1996. *Uradni list Republike Slovenije*, št. 12.
- Zakon o šolski inšpekciji (ZSoll). 1996. *Uradni list Republike Slovenije*, št. 29.
- Zakon o usmerjanju otrok s posebnimi potrebami (ZUOPP-1). 2011. *Uradni list Republike Slovenije*, št. 58.
- Zakon o vrtcih (ZVrt). 1996. *Uradni list Republike Slovenije*, št. 12.
- Zakonu o organizaciji in financiranju vzgoje in izobraževanja (ZOFVI). 1996. *Uradni list Republike Slovenije*, št. 12.
- Wood, E. 2005. »Developing Play in the Curriculum« V *Play, Learning and the Early Childhood Curriculum*, ur. E. Wood in J. Attfield, 118–158. London: Sage.
- Wood, E., in N. Bennet. 2001. »Early Childhood Teachers' Theories of Progression and Continuity.« *International Journal of Early Years Education* 9 (3): 229–243.
- Woodhead, M. 1988. »When Psychology Informs Public Policy: The Case of Early Childhood Intervention.« *American Psychologist* 43 (6): 443–454.

Za lažje in enotnejše razumevanje zapisanega v publikaciji prilagamo seznam slovar ključnih pojmov:

- **Formalno izobraževanje:** Termin označuje izobraževanje, ki se odvija v institucijah za izobraževanje in usposabljanje ter z njim pridobimo javno-veljavno izobrazbo, poklicno kvalifikacijo ali veljavno listino.
- **Integrirani sistemi:** Termin se nanaša na sisteme vzgoje in varstva predšolskih otrok, kjer so politike koordinirane in soodvisne za celotno predšolsko obdobje. V teh sistemih otroci obiskujejo enovite institucije za vse starostne skupine do vstopa v šolo, ministrstva za izobraževanje pa so odgovorna za pripravo predpisov za celotno obdobje.
- **Kurikularni okvir:** Termin označuje dokumente, ki vsebujejo vrednote, koncepte, načela, naloge in glavne cilje izobraževanja. Zajema širok spekter zahtev, pravil in nasvetov, ki jih morajo upoštevati vsi deležniki, ki vodijo izobraževalne institucije, strokovni delavci in razvijalci kurikularnih dokumentov (npr. učbenikov, smernic ipd.).
- **Kurikulum:** Termin označuje vsebine, ki se nanašajo na učna in razvojna področja ter učne cilje.
- **Ločeni sistemi:** Termin označuje sisteme, kjer sta vzgoja in varstvo ločena, prav tako sta za vsako od starostnih skupin odgovorni različni ministri. Običajna je delitev na ISCED 01 – predšolska vzgoja 1. starostno obdobje in ISCED 02 – predšolska vzgoja 2. starostno obdobje.
- **Osnovnošolsko izobraževanje:** Termin označuje izobraževalni proces primarnega in nižjega sekundarnega izobraževanja v integrirani obliki (ISCED 1 in ISCED 2).
- **Prehod:** Termin se v splošnem nanaša na proces sprememb, ki jih doživljajo otroci, ki prehajajo iz enega okolja v drugo (Fabian, 2007 v OECD 2017). Obstajata dve vrsti prehodov – horizontalni in vertikalni. Horizontalni prehod vključuje vse prehode, ki jih otrok doživlja vsak dan svojega življenja, npr. prehod od doma v vrtec, od pouka k popoldanskemu varstvu ... Vertikalni prehodi pa se nanašajo na prehode med različnimi izobraževalnimi ravnmi, npr. z ravni predšolske vzgoje v primarno izobraževanje. V poročilu se termin prehod nanaša na vertikalni prehod, razen če ni drugače navedeno drugače.
- **Predšolska vzgoja:** Glej termin »vzgoja in varstvo predšolskih otrok (ECEC)«.
- **Primarno izobraževanje:** Termin označuje raven izobraževanja, ki se začne pri petih do sedmih letih, je obvezna v vseh državah in navadno traja štiri do šest let (ISCED 1). V Sloveniji to vključuje izobraževalni proces osnovnošolskega izobraževanja od 1. do 6. razreda (1. in 2. vzgojno-izo-

braževalno obdobje). Mednarodno poročilo se z uporabo tega termina osredotoča predvsem na prva leta izobraževanja na tej ravni.

- **Vrtec:** V Sloveniji se termin nanaša na institucije za vzgojo in varstvo predšolskih otrok (ECEC), ki vključujejo otroke od prvega leta starosti do vstopa v šolo. Fokus OECD-jevega poročila je na vzgojno-izobraževalnem procesu, ki poteka v institucijah, ki jih otroci obiskujejo pred vstopom v šolo (od tretjega leta do vstopa v šolo). Zaradi lažjega branja bomo tudi za te institucije uporabili termin vrtec.
- **Vzgoja in varstvo predšolskih otrok (ECEC):** Termin se nanaša na izobraževalni proces, ki poteka v vseh reguliranih institucijah, ki nudijo vzgojo in varstvo otrokom od rojstva do obveznega šolanja (ISCED 0). Deli se na ISCED 01– predšolska vzgoja 1. starostno obdobje in ISCED 02 – predšolska vzgoja 2. starostno obdobje. Fokus poročila je na vzgojno-izobraževalnem procesu, v katerega so v tovrstnih institucijah vključeni otroci v starosti od tretjega leta do vstopa v šolo (2. starostno obdobje) (tj. ISCED 02). **V publikaciji bomo zaradi načela jezikovne ekonomičnosti zato vedno uporabljali termin predšolska vzgoja.** Če bo kako drugače, bo v besedilu ustrezno zapisano.

PRILOGE

Seznam preglednic

Seznam grafov

Seznam okvirjev



Seznam preglednic

[Preglednica 1: Organizacija regulirane predšolske vzgoje ter primarnega izobraževanja po izobraževalnih sistemih, vključenih v mednarodno študijo](#)

[Preglednica 2: Izzivi na področju organizacije in upravljanja in strategije za njihovo razreševanje](#)

[Preglednica 3: Izzivi na področju zagotavljanja profesionalne kontinuitete in strategije za njihovo razreševanje](#)

[Preglednica 4: Primerjava kurikularnih okvirjev v izobraževalnih sistemih](#)

[Preglednica 5: Izzivi na področju zagotavljanja pedagoške kontinuitete in strategije za njihovo razreševanje](#)

[Preglednica 6: Prepoznavanje pomembnosti participacije otrok pri zakonodaji na področju izobraževanja oziroma v kurikularnih okvirjih](#)

[Preglednica 7: Vključenost sodelovanja s starši in njihovega sodelovanja s strokovnimi delavci v zakonodajo na področju izobraževanja oziroma v kurikularne okvirje](#)

[Preglednica 8: Vključenost sodelovanja med predšolsko vzgojo in primarnim izobraževanjem v zakonodajo na področju izobraževanja oziroma v kurikularne okvire](#)

[Preglednica 9: Vključenost sodelovanja med predšolsko vzgojo in primarnim izobraževanjem ter ostalimi službami v zakonodajo na področju izobraževanja oziroma v kurikularne okvire](#)

[Preglednica 10: Izzivi na področju zagotavljanja razvojne kontinuitete in strategije za njihovo razreševanje](#)

Seznam grafov

[Graf 1: Odstotek otrok, vključenih v vzgojo in varstvo predšolskih otrok, ter odstotek otrok, vključenih v primarno izobraževanje](#)

[Graf 2: Izobraževalni sistemi in obvezna priprava na šolo](#)

[Graf 3: Odstotek otrok v letu 2014, ki ponavljajo prvo leto šolanja](#)

[Graf 4: Izobraževalni sistemi glede na upravne ravni, ki so vključene v upravljanje procesa prehoda](#)

[Graf 5: Izdatki za predšolsko vzgojo \(ISCED 02\) ter za primarno izobraževanje \(ISCED 1\) kot % BDP glede na izobraževalni sistem](#)

[Graf 6: Izdatek na otroka glede na raven izobraževanja po izobraževalnih sistemih v USD](#)

[Graf 7: Javni izdatki na otroka glede na BDP prebivalca za predšolsko vzgojo \(ISCED 02\) in primarno izobraževanje](#)

[Graf 8: Število izobraževalnih sistemov glede na izobraževalno raven spremljanja prehoda](#)

[Graf 9: Primerjava vsebin začetnega usposabljanja za vzgojitelje in učitelje](#)

[Graf 10: Vključevanje vsebin o procesu prehoda v začetno izobraževanje glede na vrsto izobraževanja ter število izobraževalnih sistemov](#)

[Graf 11: Nadaljnje strokovno usposabljanje za strokovne delavce v zadnjem letu predšolske vzgoje oziroma za učitelje v prvem letu primarnega izobraževanja](#)

[Graf 12: Vključenost tematike procesa prehoda v strokovno usposabljanje glede na izobraževalno raven](#)

[Graf 13: Razlike v številu obveznih let šolanja za učitelje oziroma vzgojitelje ter razlika v plači med učitelji in vzgojitelji](#)

[Graf 14: Čas, ki ga učitelj oziroma vzgojitelj preživi v neposrednem kontaktu z otroki, v primerjavi s časom, ki ga porabi za druge aktivnosti](#)

[Graf 15: Odstotek učiteljev oziroma vzgojiteljev, starih 50 ali več let](#)

[Graf 16: Odstotek izobraževalnih sistemov, vključenih v raziskavo, glede na integriran ali usklajen kurikulum](#)

[Graf 17: Vrednote in načela, vključeni v kurikularne okvirje predšolske vzgoje in primarnega izobraževanja](#)

[Graf 18: Vsebinska področja v kurikulumih glede na izobraževalno raven](#)

[Graf 19: Primerjava vsebin v kurikularnih okvirjih za leti 2011 in 2015](#)

[Graf 20: Primerjava velikosti skupin v zadnjem letu predšolske vzgoje z velikostjo skupin v prvem letu primarnega izobraževanja](#)

[Graf 21: Najpogostejše prakse in aktivnosti, ki jih organizirajo vrtci za starše v zadnjem letu pred vstopom otroka v šolo](#)

[Graf 22: Pogostost sodelovanja staršev na ravni predšolske vzgoje v primerjavi s pogostostjo sodelovanja staršev na ravni primarnega izobraževanja](#)

[Graf 23: Odstotek izobraževalnih sistemov v raziskavi glede na prakso prenosa informacij med obema ravnema](#)

Seznam okvirjev

[Okvir 1: Pedagoška, profesionalna in razvojna kontinuiteta](#)

[Okvir 2: Kurikularna reforma v Sloveniji](#)

[Okvir 3: Prenova Nacionalnega kurikuluma za predšolsko vzgojo ter obvezen vstop v predšolsko vzgojo na Finskem](#)

[Okvir 4: Spremljanje procesa prehoda na Švedskem](#)

[Okvir 5: Vloga svetovalne službe pri procesu prehoda v Sloveniji](#)

[Okvir 6: Smernice za informacijo in podporo strokovnim delavcem](#)

[Okvir 7: Vključevanje modulov na temo prehoda v začetno izobraževanje za učitelje](#)

[Okvir 8: Usklajenost Kurikuluma za vrtce in programa osnovne šole za namen zagotavljanja pedagoške kontinuitete v procesu prehoda v Sloveniji](#)

[Okvir 9: Integriran kurikulum na Švedskem](#)

[Okvir 10: Ugotavljanje pripravljenosti otroka za vstop v šolo](#)

Zbirka		Mednarodne raziskave in študije
UGOTAVLJANJE		Nacionalne evalvacijske študije in raziskave
IN ZAGOTAVLJANJE		Nacionalna evalvacijska poročila
KAKOVOSTI V VZGOJI		Ukrepi izobraževalne politike
IN IZOBRAŽEVANJU		Primeri dobrih praks