

Petra Štirn Janota

»Vzgojiteljica opazi, kar prej razume«¹ – pomen procesnega izobraževanja vzgojiteljic²

Povzetek: V prispevku predstavljamo uvajanje celovitega induktivnega modela v pedagoško prakso ter model izobraževanja in usposabljanja, ki smo ga ob tem avtorsko razvijali v okviru projekta Kulturno žlahtenje najmlajših. Izhajamo iz predpostavke, da sta za uspešno vpeljavo inovacije zelo pomembni procesnost izobraževanja in usposabljanja ter kontinuirana podpora vzgojiteljem, pri čemer imajo pomembno vlogo tudi vodstvo in svetovalni delavci. Šele skozi izobraževalni proces, ki zajema upoštevanje potreb in posebnosti nekega vrtca (institucije), sistematično izobraževanje, spremljavo učinkov, poglobljeno refleksijo in stalno spraševanje o tem, kaj počnejo, kako bi lahko drugače, za kaj si prizadevajo, se vzgojitelji angažirajo in laže vidijo povezave med teoretičnimi koncepti in pedagoškim procesom. Prav tako pa (lahko) tako zasnovan model pri strokovnih delavcih spodbudi uvid v paradigmatške spremembe pogleda na otroka kot prosocialnosti zmožnega posameznika, kar je eden ključnih konceptov, ki jih predstavljamo kot pomembne za razumevanje celovitega induktivnega modela ter spodbujanje prosocialnega in moralnega razvoja otrok.

Ključne besede: induktivni vzgojni model, prosocialni in moralni razvoj, tiho znanje, procesno uvajanje, izobraževanje vzgojiteljev, sistematična spremljava

UDK:37.091

Znanstveni prispevek

Dr. Petra Štirn Janota, kreativna vodja, Zavod PETIDA, inštitut za raziskovanje in razvoj pedagoške in kulturno-umetniške prakse, svetovanje ter spodbujanje kreativnosti, Stržovo 67, SI-2392 Mežica; e-naslov: petra.stirn@gmail.com

¹ Citat je del predpostavke Krofliča (2005, str. 12): »Vzgojiteljica opazi, kar prej razume, in spontano reagira na otrokovo vedenje predvsem glede na svoje tiho znanje in občutenje vzgoje.«

² V prispevku bomo zaradi navezave na izhodiščni citat uporabljali žensko obliko samostalnika, pri čemer imamo v mislih vzgojitelje in vzgojiteljice.

Uvod

Za izhodiščno misel, na podlagi katere bomo razčlenili pomen procesnega načina izobraževanja, smo si izbrali naslovni citat, ki opozarja na vlogo vzgojiteljčinega vedenja o pedagoških konceptih, hkrati pa opozarja na pomen osebnih vrednostnih predstav in občutkov o tem, kaj je »dobro za otroka«; te predstave in občutki so del implicitnih shem vzgojiteljic, t. i. tihega znanja,³ ki jih lahko vzgojiteljice uvidijo in jih spreminjajo samo s pomočjo sistematične in poglobljene refleksije.

Ob pregledu široke ponudbe izobraževanj s področja discipline, moralne vzgoje in komunikacije⁴ so vzgojitelji in svetovalni delavci postavljeni pred izziv, katero izobraževanje izbrati, kateremu konceptu slediti in kako slišano implementirati v pedagoško prakso. Pogosto izziv ni lahek, saj gre pri tej obsežni ponudbi tudi za različne poglede na vzgojo in vlogo vzgojitelja. Vrtci si z vključitvijo v različne projekte naložijo veliko ciljev, ki pa jih med seboj težko povežejo in udejanjajo v okviru izvedbenega kurikula. Še večja težava pa je, da navadno po opravljenem, večinoma krajšem etapnem usposabljanju⁵ ali intenzivnem predavanju z veliko informacij, idej, na videz lahko izvedljivih receptov ali pa ob omajanih dozdašnjih

³ Z izrazom tiho znanje mislimo na vzgojiteljčine implicitne teorije, ki se nanašajo na individualne predstave o otroku in otroštvu, prepričanja o otrokovi naravi in razvoju. Iz tega pa so izpeljani pristopi in načini ravnanja z otrokom ter prepričanja o pomembnosti ciljev in dejavnosti v vrtcu (Marjanovič Umek in Fekonja 2008, str. 96). Namesto implicitnih teorij ali tihega znanja lahko uporabljamo tudi izraz subjektivne teorije (Jug 2008). V nadaljevanju bomo uporabljali izraz tiho znanje.

⁴ Za potrebe našega prispevka smo se osredotočili na izobraževanja, ki pokrivajo področje predšolske vzgoje. Nekaj naslovov, ki smo jih našli na spletu s področja discipline: *Varuh otrokovih dolžnosti, Tanka črta odgovornosti, Rajsko otroštvo*, s področja moralne vzgoje: *Vzgoja za vrednote* in s področja komunikacije: *Kompetentni vzgojitelj, Sodelovanje z zahtevnimi starši – izzivi ali nenehen stres?, Dialog s starši*. V katalogu programov nadaljnjega izobraževanja in usposabljanja strokovnih delavcev v vzgoji in izobraževanju (katalog Katis) za leto 2016/2017, ki ga izdaja ministrstvo za izobraževanje, znanost in šport, pa je pod področjem družba zapisano izobraževanje *Ravnanje odraslih ob nezaželenem vedenju otroka ter Kakovostne interakcije kot ključni element otrokovega razvoja in učenja*. Sicer pa v katalogu prevladujejo izobraževanja, ki se nanašajo na spodbujanje govornih in jezikovnih kompetenc otrok ter opismenjevanja, veliko je tudi programov, ki izobražujejo po metodiki Montessori.

⁵ V katalogu Katis so samo štiri ponudbe zasnovane tako, da izobraževanje obsega več kot 16 ur in je razdeljeno na večkratna srečanja (dvakrat ali trikrat). Sicer pa so izobraževanja osem- ali 16-urna. Prav tako so tudi izobraževanja, ki smo jih našli na spletu, večinoma osemurna.

pogledih ostajajo sami. Umanjka jim del procesa, v katerem bi se po slišanih na novo pridobljenih znanjih kritično spraševali o novih konceptih (*Kaj je zame novega? Kako razumem? Česa ne razumem?*), o implementaciji sprememb v prakso (*Kako bi lahko drugače?*), vlogi otroka (*Kaj otrok zmore? Kakšne so njegove teorije? Kaj ga zanima, spodbuja, plaši?*), svoji vlogi (*Kako se odzivam? Kje otrokom puščam prostor za izražanje? Kako otroke vključujem v proces načrtovanja, spoznavanja in evalviranja?*), namenih načrtovanja neke dejavnosti, puščanju prostora za participacijo (*Kako otroka vključujem v proces načrtovanja, spoznavanja in evalviranja?*), za presenečenje (*Kaj me je danes presenetilo?*) ter o učinkih sprememb v pedagoški praksi (*Kaj je drugače?*).

Prav ta del sistematične refleksije je bistven, saj raziskave potrjujejo, da je spraševanje o svojem delu nujno za osebno in poklicno rast vzgojiteljev (Jug Došler 2013, str. 56) in da na delovanje močno, bolj kot kompetenčna znanja, vplivajo globlje plasti osebnosti (Korthagen 2004; Korthagen in Vasalos 2005) ter tiha znanja vzgojiteljev (Batistič Zorec 2003, 2004 in 2005; Jug 2008).

V prispevku bomo predstavili model izobraževanja, ki smo ga avtorsko razvijali v projektu Kulturno žlahtenje najmlajših⁶ v okviru raziskave *Vloga induktivnega pristopa na poti od prosocialnega k etičnemu ravnanju* z namenom uvajanja celovitega induktivnega modela v pedagoško prakso.

Odgovarjali bomo na naslednji vprašanji:

- Katera védenja so pomembna pri spodbujanju prosocialnega in moralnega razvoja otrok ob razmišljanju o aktivni vlogi vzgojiteljice v procesu vzgoje in (pre)oblikovanju njenega tihega znanja?
- Kako zasnovati usposabljanja strokovnih delavcev v vzgoji in izobraževanju, da se koncepti uspešno aplicirajo v pedagoško prakso?

V prvem delu bomo na kratko predstavili dva teoretična koncepta, na podlagi katerih je izpeljana tudi induktivna vzgojna metodika, spremenjena vloga odraslega in konstrukcija vzgojnega okolja. V drugem delu pa bomo predstavili način uvajanja indukcije v pedagoško prakso in njegove učinke. Pri tem bomo pokazali, kako pomagati vzgojiteljici, da slišano razume, ozavesti, opazi v praksi in na podlagi tega spreminja v pedagoškem delovanju.

⁶ Projekt se je izvajal pod okriljem Evropskih socialnih skladov ter ministrstva za izobraževanje, znanost in šport s področja Kulturne vzgoje in bralne pismenosti za obdobje 2008 do 2011. Vanj je bilo vključenih sedem vrtcev, sedem kulturnih institucij in sedem samostojnih kulturnih delavcev. Cilja projekta sta bila (1) vključevanje kulturnih institucij in umetnikov v vzgojno-izobraževalni proces in razvijanje modela sodelovanja z njimi ter oblikovanje smernic in predlogov za vključevanje kulturne vzgoje v izvedbeni kurikulum vrta ter (2) uvajanje pedagoške inovacije – celovitega induktivnega modela spodbujanja prosocialnega in moralnega razvoja z uporabo vzgoje s pomočjo umetnosti. Nosilec projekta je bil vrtec Vodmat, v katerem je potekala tudi sistematična spremljava uvajanja celovitega induktivnega modela.

Ključni koncepti, pomembni za razumevanje celovitega induktivnega modela in spodbujanje prosocialnega in moralnega razvoja otrok

Induktivni vzgojni model

Indukcija kot celovit vzgojni model, ki ga je v našem prostoru teoretsko razvil Kroflič (glej Kroflič 2007, 2008, 2010a, 2010b), poleg poseganja v konfliktnih situacijah vključuje široko paleto vzgojnih dejavnosti, ki pri posamezniku spodbujajo razvoj občutljivosti do sebe, bližnjega, narave in širšega sveta. Pri tem v ospredje moralne odgovornosti postavi spoštljiv odnos do obličja sočloveka, do okolja in do graditve smiselnega bivanja. Ima jasno antropološko, epistemološko in etično osnovo. Antropološko osnovo predstavlja odnosni koncept avtentičnosti, v katerem imajo pomembno vlogo za moralno delovanje prosocialna čustva in kognitivne zmožnosti (Štirn Janota 2014). Epistemološko se povezuje s konceptom praktične modrosti (Aristotel) in konsekvencializmom (Smetana, Killen in Turiel 2000; Nucci 2003; Smetana 2008), ki nam omogoča postopno razumevanje in uresničevanje etičnih načel na podlagi kontekstualno občutljive presoje znotraj konkretnih situacij. Na ravni etičnega pa indukcija kot celovit vzgojni model podpira teorijo pozitivnega pripoznanja (Honneth 2012), primarno spoštljivost do drugega (Levinas 1989, 2006) ter načela etike skrbi (Noddings 1998; Gilligan 2001). Induktivni model je bil že večkrat podrobneje predstavljen (glej Kroflič 2007, 2008, 2010a, 2010b, 2014; Štirn Janota in Jug 2010, Štirn Janota 2014, 2015), zato se bomo na tem mestu posvetili dvema ključnima konceptoma, ki sta pomembna za to, da vzgojiteljica v skladu s predpostavko o opažanju in reagiranju glede na tiho znanje preseže tradicionalni pogled na otroka.⁷ To sta koncept drugače opredeljenih antropoloških značilnosti otroka (podoba otroka) in drugače opredeljen koncept moralne odgovornosti (cilj vzgoje), ki zaznamujeta tudi metodiko vzgojnega delovanja, vlogo vzgojitelja in značilnosti spodbudnega vzgojnega okolja.

Podoba otroka

Predstava, ki jo ima vzgojitelj o otroku, njegovih zmožnostih in vlogi, ključno vpliva na odnos, pričakovanja in delovanje vzgojitelja v pedagoškem procesu. Kot opozarja Medveš (2011, str. 166, 167), je za odnos med vzgojnim delovanjem in vzgojnim učinkom ključnega pomena, kaj si vzgojitelj misli o otrocih, kakšne cilje si postavlja glede na pričakovanja o njihovih zmožnostih in kakšni so njegovi vzgojni smotri glede na predstave o otrocih.

Po ugotovitvah G. Dahlberg idr. (2005) in G. MacNaughton (2009) je podoba otroka družbeni konstrukt, ki izhaja iz koncepta in klasifikacij razvojne psihologije, kot so univerzalne faze razvoja, pod definicijo razvojno primernih odzivov in vzgojnih praks pa se pogosto skriva namera po nadzoru otrokovega ra-

⁷ Tradicionalni pogled na otroka prepoznavamo v ozadju podobe otroka kot pomoči potrebnega posameznika (G. Dahlberg idr. 2005) in v teorijah o spodbujanju moralne zavesti zgolj ali predvsem prek jasno postavljenih in dosledno izpolnjenih pravil (Godina 2012; kritiko takega pogleda glej v Wringle 2006).

zvoja z namenom zaščite in (po)moči. Kot ugotavljajo G. Dahlberg idr. (2005), se danes srečujemo s tremi ključnimi podobami otroštva. Prva je ranljiv ali pomoči potreben otrok, ki ga po mnenju Mossa definiramo na podlagi tistega, kar mu manjka (Moss 2011, str. 19). Ta konstrukt je v našem prostoru še vedno zelo razširjen. Kot poudarja Kroflič, so predstave o pomenu (klasičnega) discipliniranja, navajanja na red in meje v mnogočem posledica pogleda odraslega na otroka kot nekompetentnega, pomoči potrebnega bitja, pri čemer »paternalizem odraslih in poudarjanje disciplinske narave vzgoje – tista famozna izjava o tem, da bo otrok postal svoboden, če mu postavimo jasne meje – logično izvira iz naše predstave o njem kot ranljivem, nezmožnem bitju, ki ga bo le naše aktivno usmerjanje privedlo do moralne odgovornosti« (Kroflič v Majerhold 2012, str. 90). Ideja o otroku, ki je moralno neobčutljiv, egocentričen, katerega narava je divja in živalska, ima korenine v tradicionalni razsvetljenski pedagogiki (Kant 1988, 2002, 2003), kasneje pa so jo podprle tudi kognitivistične teorije (Rawls 1990; Kohlberg 1963). Na podlagi teh predstav o otroku se oblikuje tudi koncept moralne odgovornosti, ki pomeni sprva brezpogojno podreditev konvencionalnim pravilom in zahtevam odraslega, kasneje pa oblikovanje notranjega, substancialnega zakona, ki posamezniku omogoča kritično mišljenje in moralno avtonomijo, hkrati pa mu nalaga dolžnost, da ravna »prav«, to je v skladu z vnaprej postavljenimi načeli in formulacijami (glej Kant 1988 in 2002; Krek 2008). Vzgojna metodika, ki bo uresničila ta cilj, pa je discipliniranje na podlagi jasno zastavljenih pravil in omejitev ter upoštevanje norm in razvojnih mejnikov. Danes številni avtorji (Strike 2005; Bauman 2006 in Wringe 2006) opozarjajo, da s takšno idejo moralne odgovornosti in metodiko vzgoje, kjer pomoči potrebnemu otroku »pomagamo« k svobodi z močjo razuma odraslih, otrok pogosto ostaja ranljiv in prilagodljiv na družbene zahteve in norme, ki se jim mora podrežati v konvencionalni fazi discipliniranja.

Druga podoba je otrok kot subjekt pravic, ki vznikne vzporedno s Konvencijo o otrokovih pravicah. Otrok je torej tisti, ki ima pravico do zaščite, oskrbe in participacije oziroma soudeležnosti pri sprejemanju odločitev o lastnem življenju. Obravnavanje otroka kot subjekta pravic je pomembno in uporabno politično orodje za zagotavljanje demokratičnosti in emancipacije (Dahlberg idr. 2005), vendar pa je potrebno zavedanje, da je v ozadju lahko tudi potrošniško utemeljena pravica do svobodne izbire, ki podpira neoliberalistični koncept ideje potrošništva (prav tam in Kroflič 2011b, str. 68). Otroku sicer omogočamo, celo nalagamo dolžnost in odgovornost do lastnih izbir (Salecl 2012), ga opozarjamo, da ima pravico do svobodnih odločitev, hkrati pa mu s sugestijo o pomenu in pričakovanju neke avtoritete in z vero v dobre lastnosti posameznika (»Ti si dober človek, kajne? Torej boš naredil, kar ti je naloženo ...«, Beauvois 2000, str. 156) prikrito določamo prave izbire, kar Beauvois imenuje liberalističen koncept prisilne podreditve (prav tam, str. 106, 107), ki lahko vodi do anksioznih in depresivnih stanj (Salecl 2007).

Ob pasteh, ki jih skrivata omenjeni dve podobi, je še kako pomembno, da vzgojitelji sprejmemo tretjo podobo otroka kot posameznika, ki je zmožen občutljivih odzivov, s katerimi si prizadeva zaščititi drugega ali se odzvati na njegovo stisko, ki se zaveda, da lahko s svojim ravnanjem drugega razveseli ali mu povzroča bolečino, ki že zelo zgodaj zmore razlikovati med različnimi vrstami zahtev (konvencional-

nimi, moralnimi ali tistimi, ki se nanašajo na vprašanja osebne izbire; glej Štirn Janota 2014; Nucci 2003 in Killen in Smetana 2008).

Podoba otroka kot bogatega, socialno, emocionalno in kognitivno zmožnega bitja je v šestdesetih letih 20. stoletja v severnoitalijanske vrtce v mestu Reggio Emilia uvedel Loris Malaguzzi, njihov ustanovitelj. Verjel je, da otrok že v predšolskem obdobju išče pomene, oblikuje svoje teorije, sodeluje z drugimi in se uči od drugih ter v sodelovanju ponovno preoblikuje pomene. Pri tem pa uporablja sto jezikov za opisovanje in razumevanje stvarnosti in samega sebe (Malaguzzi 1998).

Malaguzzi je v ospredje postavil otroka ne samo kot bitje, za katero je treba skrbeti, temveč kot bitje, ki ima pravico do raziskovanja, do tega, da postane in ostane slišan. Otroku je treba omogočiti, da se prek različnih jezikov lahko izraža. V delu *Sto jezikov učenja* zapiše: »Odnos je primarna povezovalna dimenzija našega sistema [...] Iščemo načine za podporo tiste socialne izmenjave, ki bolje zagotavlja pretok pričakovanj, konfliktov, sodelovanj, izbor [...] Med cilji našega proučevanja je tudi okrepiti otrokov občutek lastne identitete prek pripoznanja, ki ga omogočajo vrstniki in odrasli, do te mere, da lahko vsak pridobi zadosten občutek pripadnosti in samozaupanja, da je lahko udeležen v vrtčevskih aktivnostih. To je način, na katerega otrokom zagotavljamo širjenje komunikacijskih mrež ter obvladovanje in spoštovanje jezika na vseh ravneh in v vseh kontekstualnih rabah.« (Prav tam, str. 68–69)

Podoba bogatega otroka je v pedagoški prostor vnesla potrebo po drugačni metodiki vzgoje, drugačni vlogi odraslega in po zagotavljanju spodbudnega, socialno heterogenega okolja. Pripoznanje otrokovih mnogoterih kognitivnih in socialnih zmožnosti je nujen pogoj za uveljavljanje otrokove participacije v procesih odločanja o njegovem življenju. Šele ko otroku priznamo, da je občutljiv, da je zmožen vzpostaviti socialne interakcije z drugimi, da se zmore o mnogih stvareh dogovoriti, da je zmožen prevzeti odgovornost za svoja ravnanja, katerega glas je vredno upoštevati in mu prisluhni, ga vzeti zares, lahko pripravimo spodbudno okolje, v katerem bo poleg pravice do zaščite in oskrbe lahko uresničeval tudi pravico do participacije in imel možnost »artikulirati samega sebe v svojem izrazu že danes in ne zgolj v nedoločeni prihodnosti« (Rutar 2012, str. 88). Otroci se prosocialnega vedenja naučijo v socialnih interakcijah, v sodelovanju z drugimi in prek spodbud k pomoči in skrbi, kar ugotavljajo številni avtorji (Kroflič 2008; Kroflič in Smrtnik Virtulić 2015, Tomasello 2009), potrjujejo pa tudi raziskave, izvedene v vrtcu Vodmat (več glej Štirn Janota 2014 in 2015). Hkrati pa omenjene raziskave kažejo, da šele ko odrasli pripozna otroka za zmožnega osmišljanja svojega delovanja, uglaševanja svojih potreb z bližnjo osebo in tvorjenja odgovornih odnosov prijateljstva, občutljivega za veselje oziroma žalost bližnje osebe in sposobnega uvida, zakaj so dejanja, s katerimi prizadenemo bližnjo osebo ali skupino, kateri pripadamo, neprimerna, mu prepusti tudi več prostora za samostojno odločanje in sodelovanje.

Odnosni koncept moralne odgovornosti

Pripoznanje otroka kot zmožnega bitja vodi v nastanek dialoških paradigem vzgoje in izobraževanja (Kroflič 2016), ki drugače opredelijo koncept moralne odgovornosti. Usmerijo se v ustrezne forme odnosa v konkretnih situacijah, moralnost

pa vežejo na srečanje z bližnjim, na upoštevanje njegove zgodbe, ker predpostavlja empatijo oziroma potopitev v položaj drugega, imaginacijo kot zmožnost razumeti druge ljudi glede na to, kaj imamo skupnega (Warnock 1998), ter sočutje kot motivacijski premik k moralnemu ravnanju. Ključna vprašanja, ki se odpirajo, so: Kako vstopam v odnos z drugim? Kaj drugi potrebuje? Kako se odzivam na njegove potrebe? Na podlagi česa oblikujem vrednostno sodbo o drugem ali situaciji, v katero vstopam?⁸

Teorije, ki odgovarjajo na ta vprašanja, so etika skrbi, etika obličja, že omenjeni koncept pozitivnega pripoznanja ter pedagogika poslušanja in odnosna pedagogika.⁹ Vsaka izmed njih prinaša poudarke, ki se kažejo v metodiki celovitega induktivnega modela in konstrukciji spodbudnega vzgojnega okolja, hkrati pa opredeljujejo vlogo vzgojitelja kot spoštljivega in osebno vpletenega akterja pedagoškega odnosa.

V okviru dialoških paradigem vzgoje se postavi drugačen koncept normativne odgovornosti. Ta pomeni odmik od odgovornosti, ki je primarno vezana na delovanje v skladu s konvencionalnimi moralnimi normami, k odnosni odgovornosti, ki se vzpostavlja v odnosu do sočloveka, socialne skupine, naravnega okolja in kulturne tradicije na način, da nas pričakovanja okolice nagovarjajo k delovanju, ki je spoštljivo ter usklajeno s predstavami in potrebami drugega (Kroflič 2008, 2010a, 2010b; Jeznik 2015). V tem okviru se spremeni tudi izvor prosocialnosti in moralnosti, in sicer od zavedanja in razumevanja pomena dovoljenega in meje oziroma omejitev do pomena emocionalnih odzivov sočloveka (krivda, sočutje), ki jim etika priznava neposredno prosocialno dimenzijo, ta pa se razvije pred socialno-kognitivnimi zmožnostmi racionalnega vrednotnega presojanja. Iz tega koncepta razumevanja izvora prosocialnosti je izpeljana induktivna metodika reševanja disciplinskih konfliktov in moralne vzgoje. Pri reševanju konfliktov namesto čustvenega pogojevanja, značilnega za permissivno vzgojo, in avtoritativno-asertivnega zagovora družbenih pravil v ospredje postavimo zavedanje odgovornosti za posledice svojega ravnanja z jasno izpostavitvijo neustreznega dejanja, usmeritvijo pozornosti na distress žrtve, spodbujanjem vznika prosocialnih emocij in skupnim iskanjem ustrezne razrešitve konflikta (več glej Hoffman 2000 in Štirn Janota 2015). Pri moralni vzgoji pa v ospredje postavimo »omogočanje vstopanja v različne odnose na angažiran in empatičen način. Namesto posredovanja vnaprej opredeljenih moralnih norm je bistvo vzgoje v utrjevanju spoštljivih odnosov, preko katerih postopoma otrok prepozna temeljne moralne vrline.« (Kroflič 2010c, str. 11)

Ta védenja pred vzgojitelja praktika prinašajo nove izzive tako pri opredelitvi njegove vloge kot pri pripravi spodbudnega okolja. S spremembo normativnosti in

⁸ Vprašanja se nanašajo na razmislek o tem, *kako vstopam v odnos z drugim*, kar je v okviru odnosne paradigme temeljno vprašanje vsakega vzgojitelja, učitelja, odraslega in naj bo zastavljeno tudi otroku, mladostniku, z zavedanjem, da pedagogika in pedagoški odnos ni vnaprej programiran proces, temveč dogodek, v katerem se učimo od drugega (Todd 2003) in se trudimo pripoznati ga. Razlika z Gordonovim konceptom treninga učinkovitejšega poslušanja ali Rogersovim konceptom pozitivne komunikacije je, da ta vprašanja ne pomenijo metodike uspešnega in učinkovitega dialoga, temveč so bolj namenjena globljemu razmišljanju o razsežnosti odnosa, o sprejetju dejstva, da je drugi bistveno edinstveno in nespoznatno bitje, kar od posameznika terja pripravljenost, da smo odprti za presenečenje, kdo lahko postanemo.

⁹ Več o posameznih teorijah smo pisali v Štirn Janota 2014.

posledično metodike vzgoje vzgojitelj preneha biti ultimativni kriterij moralnosti/avtoriteta simbolne zahteve, ampak predvsem vztraja pri prepoznavanju posledic lastnega ravnanja in zburanju odgovornosti za posledice lastnega ravnanja (Kroflič 2016), hkrati pa mora biti občutljiv za emocionalna stanja otrok ter jih spodbujati k angažiranemu vstopanju v odnose prijateljstva in ljubezni. Pri svojem delovanju naj izhaja iz razumevanja etičnih konceptov in načel, ki stojijo v ozadju induktivnega vzgojnega modela (pripoznanje, etika obličja, etika skrbi, pedagogika poslušanja in odnosna pedagogika), in ne iz obvladovanja tehnik discipliniranja in vzgojnega posredovanja.¹⁰ Tako »recepturno« delovanje zamenja z delovanjem, ki zahteva stalno (samo)spraševanje in premišljevanje o nameri (kaj sem želel s svojim dejanjem doseči), o načinih (kako otroci tvorijo svoje pomene, svoje teorije; kako načrtovati in pripraviti spodbudno okolje, v katerem bodo aplicirani koncepti in načela, za katera si prizadevam, kako nadaljevati delo), o potrebah (kaj otrok, otroci potrebujejo, kaj jih vznemirja, preseneča, kaj jaz potrebujem).¹¹ Pomembno je, da odnosno vstopa v pedagoški proces, da namesto vnaprejšnjih razlag ali celo »moralk« otrokom daje priložnosti za izražanje doživljanja, idej, misli, pogledov prek različnih izraznih jezikov, jih spodbuja k razlagam in tako ustvarja prostor za učenje od drugega, znotraj katerega se lahko zmanjšujejo strahovi in stereotipi. Ob tem pa je pomembno (celo pogoj), da vzgojitelj sprejme podobo otroka kot bogatega, zmožnega posameznika, ki ima prosocialne potencialne, ki je pripravljen usklajevati svoje potrebe in želje z vrstniki in pomembnimi odraslimi ter prevzemati odgovornost za posledice svojih ravnanj, hkrati pa, kot opozarja Kroflič, mora prepoznati tudi bistvene razlike med moralnimi zahtevami in konvencionalnimi pravili (Kroflič 2013a), saj bo le tako lahko razumel, kdaj je pomembno, da dejanje prekine in usmeri pozornost na posledice, kdaj je dobro, da otrokom pušča prostor za pogajanja, in celo sprejme, da je upor otroka konvencionalnim zahtevam pomemben element njegovega osamosvajanja.

Proces ozaveščanja »tihega znanja in občutenja vzgoje« – sistematično izobraževanje¹²

V izobraževanju in usposabljanju pedagoških delavcev za vzgojno delovanje je dolgo časa prevladovala deontološka paradigma, v okviru katere je veljalo prepričanje, da če otroka discipliniramo z določeno argumentacijo, bo kasneje tudi sam prevzel to argumentacijo in deloval v skladu z našimi pričakovanji (več glej Štirn Janota 2015, str. 69–70). Premik od spodbujanja oblikovanja t. i. deontološkega

¹⁰ Na pomen širine znanja in razumevanja načel, ki je pred »tehničnim« znanjem pedagoških delavcev, opozarja tudi Kotnik (2013, str. 140).

¹¹ O pomenu samospraševanja kot poglobljanja razumevanja in iskanja ustreznih načinov delovanja glede na konkretno situacijo piše tudi MacNaughton (2009).

¹² Proces sistematičnega uvajanja je bil del študije primera z eksperimentom, ki je potekala v vrtcu Vodmat v Ljubljani. Sodelovalo je 16 vzgojiteljic, uvajanje pa je trajalo eno leto. Pred uvajanjem in po njem smo z različnimi statističnimi instrumenti preverjali učinke celovitega induktivnega pristopa na socialno vedenje otrok in na aktivno vlogo vzgojiteljic (več glej Štirn Janota 2014, str. 176–320). Del končne spremljave je bil tudi samoevalvacijski vprašalnik za vzgojiteljice, katerega rezultate povzemamo v članku.

skripta k induktivnemu skriptu je povezan z razumevanjem dialoškega koncepta vzgoje (Hoffman 1963a, 1963b, 1982; Eisenberg in Mussen 1989; Gilligan 2001, Todd 2003; Noddings in Slote 2003; Bingham in Sindorkin 2004; Matusov 2009).

Predstavili bomo model uvajanja indukcije kot pedagoške inovacije z zavedanjem, da samo sistematičen, skrbno načrtovan in voden proces lahko pri vzgojiteljicah sproži ozaveščanje tihega znanja in oblikovanje novih skriptov,¹³ kar je nujni pogoj za vpeljevanje novosti v pedagoško prakso z dolgoročnim učinkom. Verjamemo, da lahko samo skrbno načrtovano uvajanje pomeni tudi začetek uresničevanja in udejanjanja paradigmatških sprememb, izhajajočih iz dojemanja otroka kot zmožnega posameznika (vključno z njegovimi prosocialnimi zmožnostmi) ter vzgojiteljice kot reflektivnega praktika (MacNaughton 2009), ki na novo postavlja odgovore na vprašanja, kako naj deluje in zakaj.

Predstavljeni model izobraževanja in usposabljanja se je v vrtcu izvajal eno šolsko leto.

Model izobraževanja in usposabljanja je zasnovan v treh fazah, ki so ključne za to, da se na novo predstavljen koncept lahko uspešno aplicira tudi v praksi. Prva faza je *izobraževanje*, ki pomeni spoznavanje teoretičnih konceptov, seznanjanje z njimi in njihovo razumevanje, druga *načrtovanje*, ki pomeni razmislek in umestitev konceptov v okviru načrtovanja pedagoškega dela, tretja pa *kontinuirana spremljava izvajanih aktivnosti v praksi*, ki pomeni uresničevanje načrtovanih aktivnosti ter analizo in evalvacijo učinkov ter refleksijo o njih.

Izobraževanje o osnovnih teoretičnih konceptih induktivnega modela

Izobraževanje¹⁴ je bilo organizirano najprej v obliki štirih teoretičnih triurnih predavanj za celoten kolektiv vrtca – vzgojiteljice, pomočnice vzgojiteljic, ravnateljico, pomočnico ravnateljice in svetovalno delavko, nato pa so vsakemu predavanju sledila še skupinska pogovorna srečanja z vzgojiteljicami in pomočnicami vzgojiteljic, ki so potekala v manjših skupinah.

Namen teoretičnih predavanj je bil, da se strokovni delavci seznanijo s temeljnimi filozofskimi koncepti (kratko predstavljenimi zgoraj), ki se nanašajo na induktivni model vzgoje. Pri tem smo posebej opozorili na pomen dojemanja otroka kot bogatega in zmožnega posameznika, v drugem predavanju pa posvetili več pozornosti

¹³ Skripti se oblikujejo prek navajanja in učenja, ki sta v deontološki paradigmi povezani z discipliniranjem prek vnaprej postavljenih pravil in omejitev, pri dialoški paradigmi pa sta v ospredju oblikovanja induktivnega skripta občutljivost za emocionalni odziv v konkretni situaciji ter razmislek o nameri in motivu, kjer opredelitve dobrega in slabega oziroma prav in narobe posameznik veže na posledice in učinke svojih ravnanj, kasneje pa jih s pomočjo skripta oblikuje kot notranja prepričanja in vrednotne orientacije, s katerimi je povezano razumevanje etičnih konceptov pravičnosti, poštenosti in dobrobiti drugega, skupnosti in okolja. Ključni »disciplinski dogodki«, opremljeni z induktivno vzgojno intervencijo, naj bi kot mentalne reprezentacije utrdili povezavo empatičnega distresa, simpatetičnega distresa in empatične krivde: »Na ta način lahko otrokovi skripti disciplinskih soočenj, v katerih so ranili ali so nameravali raniti druge osebe, postanejo afektivno-kognitivno-vedenjske enote otrokove prosocialne motivacijske strukture«. (Hoffman 2000, str. 157)

¹⁴ Teoretična predavanja je izpeljal dr. Robi Kroflič, proces nadaljnega dela, ki je potekal v obliki skupinskih pogovorov, podpore pri načrtovanju in spremljave, pa sem zasnovala in vodila sama v sodelovanju z dr. Anito Jug Došler in svetovalno delavko vrtca Darjo Štirn.

metodiki vzgoje in pripravi spodbudnega okolja. Tukaj smo poudarili razliko med indukcijo kot disciplinsko prakso in indukcijo kot celovitim vzgojnim modelom, pozornost pa smo namenili tudi pomenu umetnosti kot induktivni praksi (več glej Kroflič 2007; Štirn Janota in Jug 2010; Kroflič idr. 2010b; Štirn Janota 2016).

Namen skupinskih pogovornih srečanjih pa je bil s strokovnimi delavkami preveriti razumevanje podanih teoretskih izhodišč, razjasniti morebitna vprašanja, dileme, razmišljati o razlikah med novimi teoretskimi koncepti in koncepti, ki so jih že poznale, se jih zavedale in uporabljale v praksi, ter se spraševati o možnostih in načinih implementacije novih spoznanj v pedagoško prakso. Nekaj primerov vprašanj, o katerih je potekala razprava:

- Kako se odnosno razumevanje odgovornosti razlikuje od klasične, razsvetljenske paradigme, kjer je odgovornost primarno vezana na delovanje v skladu z moralnimi normami?
- S kakšnimi aktivnostmi pri otroku spodbuditi občutljivost in spoštljivost do sebe, drugega in sveta, v katerem biva (naravnega okolja in kulturne tradicije)?
- Kakšne predstave imajo vzgojiteljice o otrocih, njihovih potrebah, zmožnostih?
- Kakšne teorije imajo otroci?
- Kako izzvati njihove teorije?
- Kako otroku pomagati najti pomen za tisto, kar dela, s čimer se srečuje, kar preizkuša?
- Kaj otroke vznemirja?
- Kaj pomeni aktivna vloga vzgojiteljice? Je vzgojiteljica aktivna tudi, ko opazuje situacijo?
- Kako se odzvati v konfliktih in na kaj biti pozoren, ko gre za moralni ali konvencionalni konflikt ali ko so v ospredju vprašanja osebnih izbir?¹⁵
- Kakšna je vloga umetnosti pri spodbujanju prosocialnega in moralnega razvoja?
- Kako lahko s pomočjo umetnosti otroci raziskujejo svet, izražajo svoja doživljanja in uživajo v lepem?

Načrtovanje pedagoškega dela po petstopenjskem modelu z vključevanjem novih védenj

Po izobraževanju oziroma usposabljanju so vzgojiteljice začele načrtovanje. Svoje delo so načrtovale po shemi projektnega načrtovanja, ki sledi logiki petih korakov načrtovanja (več v nadaljevanju). Vzgojiteljice so tako uporabile shemo

¹⁵ Zadnja tri vprašanja so povezana z razumevanjem razlike med moralnim in konvencionalnim, ki jo poudari teorija socialnih domen (Turiel 2004; Smetana 2008), ter z razumevanjem in uvajanjem umetnosti kot induktivne prakse (Kroflič 2007). V članku teh področij nismo posebej obdelali, več pa si lahko preberete v Štirn Janota 2015 in Kroflič 2013a.

etap projekta za boljšo orientacijo pri določanju globalnih, področnih in operativnih ciljev, vsebin in dejavnosti, pri tem pa še posebej pri prehodih med posameznimi fazami (koraki) projekta upoštevale otrokove pobude, ki so jih zaznale pri izvedbi posamezne faze (koraka), kar od vzgojiteljic zahteva dokumentiranje procesov in sprotne refleksijo o prehojenih korakih. Omenjeni koraki označujejo problemski pristop k načrtovanju, kjer vzgojiteljica sistematično pogloblja teme, ki jih je izbrala in so bile v okviru usposabljanja vezane na spodbujanje identitetnega razvoja otroka s poudarkom na zmanjševanju strahu pred drugačnostjo in na spodbujanje spoštljivega odnosa do drugega, narave in širšega sveta, kar smo opredelili kot ključne sestavine moralne odgovornosti.

Kratka predstavitev petstopenjskega modela projektnega načrtovanja

Vsaka tema se začne z aktivnostmi, katerih cilj je spodbujanje osebnega doživetja/vživetja z namenom spodbuditi *občutljivosti* za določene vsebine, začeti z občutkom odprtosti »do vsakega individualnega posameznika v medsebojnem svetu razlik« (Kroflič 2007, str. 69). V prvem koraku je lahko prav umetnost najučinkovitejši medij, s katerim »odpiramo čute« in povečamo občutljivost posameznika za določeno temo.

V nadaljevanju se osredotočimo na pridobivanje znanja o določeni vsebini – *seznanjanje in osmislitev*, kjer otroci iščejo informacije v knjigah, slikah, glasbi ... Odpravijo se tudi v različne institucije, v goste povabijo različne strokovnjake. Z vključitvijo različnih možnosti pridobivanja znanja, pri čemer izhajamo iz Gardnerjeve teorije o mnogoterih inteligencah (Gardner 1995), želimo preseči v sodobnem šolstvu najpogosteje spodbujano jezikovno in logično-matematično inteligenco. Tretji korak zaznamuje *dialoškost*. Otroci uporabljajo pridobljena znanja, izmenjujejo izkušnje, ideje, pridobivajo povratne informacije o sebi, svojem raziskovanju, pogledih na svet ipd. Cilj tega koraka je razvijanje odnosne ravni ter pozitivno pripoznanje različnih individualnih pogledov, stališč in doživljanja vsebine. Otrok prek dialoga z vrstniki, umetniki in drugimi gosti preverja ustreznost lastnih pogledov in z drugimi ustvarja skupno vrednost. Prek dialoga razvija lastne teorije, presega stereotipe, preoblikuje stališča, vrednote (Rinaldi 2006).

Četrty korak je *ustvarjalnost*. Otroci sporočajo vsebino projekta prek umetniške izkušnje. V tem koraku se v pedagoški proces vključujejo umetniki, ki pomagajo pri vzpostavljanju dialoga prek ustvarjanja z materialom ter pri materializaciji izkušenj in emocij. Pomembno je, da so umetniki vključeni že v interpretacijo dokumentacije,¹⁶ saj tako lažje razvijajo ideje ter razmišljajo o dejavnostih in materializaciji odnosa s

¹⁶ *Pedagoška dokumentacija* je vključevala dnevne priprave na vzgojno-izobraževalno dejavnost, priprave po sklopih, fotodokumentacijo procesa, zapisane refleksije po dejavnostih (dnevnik refleksij vzgojiteljice) in izdelke otrok. Pri tem dokumentacijo razumemo kot orodje za priklic tega, kaj se je v pedagoškem procesu dogajalo, kakšne so bile ideje, misli, reakcije otroka in vzgojiteljice, zato je ključni del pregledovanja dokumentacije zastavljanje vprašanj, pri čemer odgovore nanje vzgojiteljica (lahko) išče skupaj z otrokom, umetnikom, pomočnico, starši, drugim pedagoškim osebjem. Dokumentacija je ključna za osvetlitev vloge vzgojiteljice, tudi umetnika, za razmislek o tem, kaj otroke motivira, kakšne so njihove ideje, in za nadaljnje načrtovanje.

stvarnostjo/temo, v katero so se poglobljali otroci v procesu, pri čemer je še vedno vzgojiteljica tista, ki usmerja in je občutljiva za pedagoško razsežnost učinkov.

Zadnji, peti korak – *družbeni angažma* pa pomeni vstop v odnos s širšim okoljem, kjer otroci predstavijo vsebino, ki so jo raziskovali, in tako dobijo prostor, da sporočajo, pokažejo svoje videnje, doživljanja, ideje, poglede – participirajo v družbi.

Ob koncu vsakega koraka vzgojiteljica na podlagi zbrane dokumentacije naredi refleksijo, s pomočjo katere skupaj z otrokom razmišlja o izvedenem procesu, svoji vlogi, vlogi otrok in nadaljnjem načrtovanju dejavnosti.

V procesu projektnega načrtovanja je pomembno, da izobraževalci ves čas ponujajo oporo vzgojiteljicam pri izbiri teme, oblikovanju globalnih ciljev in sprotnem pregledovanju dokumentacije ter pri refleksiji, ki je odpirala vprašanja o tem, kaj se je dogajalo, kaj je otroke najbolj spodbudilo, kaj je vzgojiteljice morebiti presenetilo, kako naj nadaljujejo delo idr.

Sprotna spremljava izvajanih aktivnosti – pomagati vzgojiteljici, da slišano razume in vidi v praksi

Pomembno je, da so bile vzgojiteljice ves čas aktivne soustvarjalke procesa usposabljanja ter so v okviru skupinskih in individualnih srečevanj reševale vprašanja, težave in morebitne dileme, ki so se jim pojavljali ob uvajanju inovacije v pedagoško prakso. Tako so lahko s pomočjo zunanjih strokovnjakov svetovalcev analizirale svojo prakso, razmišljale o dogajanju v skupini, svojih odzivih v konfliktnih in pro-socialnih situacijah, se ob zbrani dokumentaciji spraševale, kaj otroke kognitivno in emocionalno angažira, kako otroci vstopajo v odnose z drugimi, kako se odzivajo v konfliktnih situacijah, koliko priložnosti dajejo otrokom za sodelovanje, za to, da se izrazijo, da so slišani.

Primeri vprašanj, ki so bila vzgojiteljicam v podporo pri razmišljanju o aktivnosti in o svoji vlogi v pedagoškem procesu:

- Kakšen je bil namen načrtovane aktivnosti?
- Kaj ste želeli v otrocih spodbuditi?
- Kako ste pri otrocih spodbujali emocionalno, kognitivno in socialno raven doživljanja in zavedanja?
- Ste zadovoljni s potekom dejavnosti?
- Kaj ste opazili?
- Kako ste uresničevali participacijo otrok?
- Kakšna je bila vaša aktivna vloga?
- Kakšen je bil namen vašega posredovanja?
- Kako bi opisali odzive otrok?
- Vas je reakcija otrok/otroka presenetila? Zakaj?

Ob ubeseditvi razmišljanj na zastavljena vprašanja so vzgojiteljice ozaveščale svoja tiha znanja o podobi otroka, o skritih pričakovanjih, pomenu in namenu pe-

dagoškega procesa, o svoji vlogi. Skozi vprašanja ob dokumentaciji smo¹⁷ si skupaj prizadevali za razumevanje vzgojiteljičinega dela ter za zavestno spreminjanje in prilagajanje strategij za spodbujanje prosocialnega in moralnega razvoja. Tukaj smo pri usmerjanju za razumevanje pomena dokumentacije upoštevali izhodišča C. Rinaldi, ki o pomenu dokumentacije zapiše:

»Bistveno vprašanje dokumentacije, za katerega se vedno bolj bojujem, je, kdo opazuje in kdo je opazovan. In vidim veliko vzajemnosti. Ko posnameš fotografijo ali pripraviš dokument, v resnici ne dokumentiraš otroka, ampak svoje znanje, svoj koncept, svojo idejo. Tako so bolj in bolj vidne – tvoje omejitve in podobe otroka. Prikazuješ [...] kakovost svojega pogleda na otroka.« (Rinaldi 2006, str. 154)

Prav tako pa smo si skupaj prizadevali uresničevati metodo t. i. spodbujenega priklica (Valenčič Zuljan 2007, str. 74), ki omogoča povezovanje med posameznikovimi subjektivnimi in znanstvenimi teorijami (glej tudi v Jug Došler 2012, str. 134), hkrati pa šele ubeseditvev oziroma jasen narativni opis dogodka pomeni tudi razmišljanje o tem, kaj se je dogajalo.

Poleg pedagoške dokumentacije smo kot del usposabljanja zastavili tudi pisanje etnografskih zapisov, kjer so vzgojiteljice v prvem delu zapisale realni potek dogodka (tega so večinoma zapisovale dialoško, če je med otroki ali med vzgojiteljico in otroki potekala komunikacija, ali z objektivnimi opisi), v drugem delu zapisa pa so razmišljale o svojem videnju situacije, kaj se je dogajalo, kaj jih je presenetilo, zakaj so ali niso odreagirale. Na podlagi zapisov so potekale konzultacije in diskusije z vzgojiteljicami, interpretirali smo dobre in manj dobre prakse, kjer smo bili posebej pozorni na razumevanje in usklajevanje pedagoške prakse z načeli induktivnega modela in v okviru tega tudi aktivne vloge vzgojiteljic v vzgojnih in vzgojno-disciplinskih situacijah.

Rezultati¹⁸ so pokazali, da je sistematično uvajanje modela pri vzgojiteljicah sprožilo spremembe tako na ravni razumevanja njihove aktivne vloge kot na ravni razumevanja podobe otroka. Vzgojiteljice so v svoji praksi sprejele podobo otroka kot zmožnega posameznika, kar se je izražalo pri uporabi različnih strategij reagiranja v vzgojnih situacijah in posledično tudi v vedenju otrok.

Vzgojiteljice so se pogosteje odzivale na pobude otrok, jih poslušale, spodbujale k sodelovanju. Prav tako so v konflikte – namesto sklicevanja na vnaprej dano pravilo ali zahtevo, ki je bila kršena in zato običajno sledi kazen ali odtegnitev pozornosti odraslega oziroma izkazovanje prizadetosti ali užaljenosti – pogosteje posegle tako, da so usmerile pozornost na posledice dejanja, na stisko (distres) osebe, ki jo je otrok prizadel, ter otroke pogosteje z vprašanji spodbudile k razmisleku o neustreznem ravnanju ali pa so bile samo aktivne opazovalke dogodka. Tudi otroci so pogosteje sami ustrezno rešili konflikt, zmanjšalo se je število situacij, ko so otroci konflikt rešili z izločanjem drugega iz igre, ignoriranjem situacije, umikom iz situacije ali z

¹⁷ V proces izobraževanja in spremljave smo se vključili skupina zunanjih strokovnjakov izobraževalcev in svetovalna delavka vrta, ki je bila vključena z namenom, da daje podporo vzgojiteljicam tudi po končanem izobraževanju.

¹⁸ Učinke uvajanja smo spremljali s pomočjo dveh vprašalnikov o načinih reagiranja vzgojiteljic v vzgojno-disciplinskih situacijah in o socialnem vedenju otrok, ki so ju vzgojiteljice izpolnile pred uvajanjem in po njem, ter z opazovanjem in analizo etnografskih zapisov.

»rutinsko obliko poravnave konflikta« z objemom ali poljubom. Med njimi je bilo več sodelovalne igre, skrbi drug za drugega, spoštljivosti do drugega, narave (več glej Štirn Janota 2014, str. 204–276).

Prikazujemo nekaj primerov zapisov vzgojiteljic po končanem usposabljanju, ki ilustrirajo, kako so se spreminjala njihova stališča glede otrokovih prosocialnih in moralnih zmožnosti ter dojemanje vzgojnega procesa in metodike discipliniranja:

»V času uvajanja induktivnega modela sem namerno več pozornosti namenila opazovanju otrok, sprva ravno v konfliktnih situacijah. Presenečena sem bila, saj sem spoznala, da so otroci včasih samostojno rešili konfliktno situacijo, največkrat, ko so bili v konfliktu z osebo, ki so jo imeli za prijatelja. V skupini sem pogosto opazila tudi zmožnost empatije.« (vzgojiteljica v skupini otrok od enega do dveh let)

»Prej se mi je zdelo, da to ni mogoče, čeprav so nam to že govorili na faksu. Bilo me je groza, ko sem videla konflikt med otroki, in sem takoj posegla in prekinila situacijo. Ko pa so med uvajanjem induktivne prakse konflikt otroci pogosto rešili sami, me je to dejstvo, da vsak rešen konflikt prinese nekaj dobrega, spodbudilo, da v konflikt ne vstopam takoj, ampak sem aktivna opazovalka in ne moraliziram.« (vzgojiteljica v skupini otrok od štiri do pet let)

»Prej sem bila bolj pozorna na red v skupini, na to, da se otroci niso pretepali, da so bili zaposleni, sedaj pa sem bolj pozorna na njihovo ustvarjalnost, iznajdljivost, postavljam jim več izzivov in jih spodbujam, da samostojno rešujejo probleme.« (vzgojiteljica v skupini otrok od štiri do pet let)

»V spodbudnem okolju, ki daje otrokom priložnosti za sodelovanje, jih spodbuja k samostojnemu delovanju in občutljivosti do drugih preko skupnih dejavnosti, se že majhni otroci odzivajo empatično, iščejo pomoč za drugega (iskanje izgubljene žogice), delujejo prosocialno (deklica dečku ponudi svojo žogico). Je pa pomembna vloga odraslega, ki takšno okolje ustvarja.« (vzgojiteljica v skupini otrok od enega do dveh let)

Sklep: uspešna aplikacija novih konceptov v pedagoški praksi

Po končanem izobraževanju smo z zadovoljstvom ugotovili, da so si vzgojiteljice pustile biti presenečene (Moss 2011) in to tudi izrazile ter da so se zavedale problema, ki je povezan z zavestnim spreminjanjem starih vzorcev, z delom na sebi in naporom. Zavedanje, da koncept kompetenc, ki je osredotočen predvsem na pridobitev ustreznih znanj in veščin ter njihovo uporabnost, ni zadosten, jasno izpostavi Korthagen (2004) v svojem modelu jedrne refleksije za vzgojitelje/učitelje. Avtor ugotavlja, da lahko vzgojitelj/učitelj šele na podlagi lastnega zavedanja, ki

vključuje razmišljanje in iskanje odgovorov na vprašanja njegovega poklicnega poslanstva (*Kaj si želim doseči s svojim delom? Kaj me žene k tistemu, kar delam?*), njegove poklicne identitete (*Kdo sem jaz? Kakšen vzgojitelj/učitelj želim postati? Kako vidim svojo vlogo kot vzgojitelj/učitelj?*) ter na podlagi prepričanj, ki jih ima o sebi in svetu (*Kaj verjamem? Kaj štejem kot pomembno v pedagoškem procesu? Kaj lahko spremenim?*), vpliva in pripomore tudi k razvoju ustreznih kompetenc, kajti te so tesno povezane z učiteljevimi prepričanji in dojetanjem sebe (Korthagen 2004, str. 81; Korthagen in Vasalos 2005, str. 52). Hkrati pa so ti premisleki nujni tudi takrat, ko razmišljamo o moralni vzgoji kot tistem dejavniku, s katerim krepiamo razvoj vrlin ter občutljiv in spoštljiv odnos človeka do sebe, do drugih ter do socialnega in naravnega okolja. Medveš v razmišljanju o vrlinah in spodbujanju razvoja moralne samopodobe zapiše: »To je proces učenja, ki ne vodi le do golega spoznanja, temveč posameznika zavezuje za določen način ravnanja in ima zato večji vpliv na človekovo voljo in motive delovanja kot katero koli drugo znanje.« (Medveš 2007, str. 19) Kot so ugotovljale vzgojiteljice po zaključku uvajanja celovitega induktivnega modela v pedagoško prakso, »je težko«, saj takšen pristop k učenju in delovanju zahteva celosten angažma vzgojiteljice in tudi koherentno oblikovan model na institucionalni ravni (usklajenost tandemov, strokovno podporo ...), a lahko prinaša tudi kakovostne spremembe na področju spodbujanja prosocialnega in moralnega razvoja otrok.

Izkazalo se je, da sta za uvajanje pedagoške inovacije v vrtec zelo pomembni procesnost izobraževanja in usposabljanja ter kontinuirana podpora vzgojiteljem, še posebej pomembno vlogo pa imajo pri tem vodstvo in svetovalni delavci, ki spremljajo aktivnosti v oddelkih, sodelujejo pri pregledu dokumentacije, vodijo pogovore z vzgojitelji tudi po tem, ko se izobraževanje »od zunaj« zaključi. Šele skozi tako zastavljen izobraževalni proces, ki zajema upoštevanje potreb in posebnosti posameznega vrtca (institucije), sistematično izobraževanje, kontinuirano spremljavo učinkov, poglobljeno refleksijo in stalno prespraševanje o tem, kaj počnejo, kako bi lahko drugače, za kaj si prizadevajo ..., se vzgojitelji angažirajo in laže vidijo povezave med teoretičnimi koncepti in pedagoškim procesom, prav tako pa se začnejo zavedati obstoječih tihih znanj in njihovega spreminjanja. Verjamemo pa, da je aplikacija induktivnega vzgojnega modela in načina uvajanja možna tudi na drugih ravneh izobraževalne vertikale.

Literatura in viri

- Batistič Zorec, M. (2003). *Razvojna psihologija in vzgoja v vrtcih*. Ljubljana: Inštitut za psihologijo osebnosti.
- Batistič Zorec, M. (2004). Subjektivne teorije vzgojiteljic in kurikularna prenova vrtcev. *Sodobna pedagogika*, 55, št. 2, str. 128–139.
- Batistič Zorec, M. (2005). Pojmovanja o otroštvu in vzgoji kot dejavnik prikritega kurikula v vrtcu. V: Vrbovšek, B. (ur.), *Prikriti kurikulum v kurikulumu – rutina ali izziv v vrtcu*. Ljubljana: Supra, d. o. o., str. 25–30.
- Bauman, Z. (2006). *Moderna in holokaust*. Ljubljana: Študentska založba.

- Bingham, C. in Sidorkin, A. M. (2004). *No Education Without Relation*. New York: Peter Lang Publishing.
- Beauvois, J. L. (2000). *Razprava o liberalni sužnosti. Analiza podrejanja*. Ljubljana: Krt.
- Dahlberg, G., Moss, P. in Pence, A. (2005). *Beyond Quality in Early Childhood Education and Care: Postmodern Perspective*. London in New York: Routledge.
- Eisenberg, N. in Mussen, P. H. (1989). *The Roots of Prosocial Behavior in Children*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Gardner, H. (1995). *Razsežnosti uma*. Ljubljana: Tangram.
- Gilligan, C. (2001). *In a Different Voice: Psychological Theory and Women's Development*. Cambridge in London: Harvard University Press.
- Godina Vuk, V. (2012). Vesna V. Godina. V: *Intervju 2012: 15 novih intervjujev*. – Posebna poletna številka, str. 13–18.
- Hoffman, M. (1963a). Childrearing Practices and Moral Development: Generalization from Empirical Research. *Child Development*, 34, št. 2, str. 295–318.
- Hoffman, M. (1963b). Parent Discipline and the Child's Consideration for Others. *Child Development*, 34, št. 3, str. 573–588.
- Hoffman, M. L. (1982). Affect and Moral Development. V: D. Cicchetti in P. Hesse (ur.). *New Directions in Child Development: Emotional Development*. San Francisco: Jossey-Bass, str. 83–103.
- Hoffman, M. L. (2000). *Empathy and Moral Development*. New York: Cambridge University Press.
- Honneth, A. (2012). *The I in We. Studies in the Theory of Recognition*. Cambridge: Polity Press.
- Jeznik, K. (2015). Od prepoznanja do pripoznanja identitete otrok in mladostnikov. *Sodobna pedagogika*, 66, št. 1, str. 46–62.
- Jug, A. (2008). Subjektivne teorije kot kazalnik kakovosti vzgojno-izobraževalnega dela. *Sodobna pedagogika*, 59, št. 2, str. 44–58.
- Jug Došler, A. (2012). *Dvig kakovosti vzgojno-izobraževalnega dela v vrtcu z raziskovanjem in usmerjanjem prikritega kurikuluma*. Doktorska disertacija, Ljubljana: Univerza v Ljubljani, Filozofska fakulteta.
- Jug Došler, A. (2013). Raziskovanje in usmerjanje prikritega kurikula– študija primera. *Sodobna pedagogika*, 64, št. 4, str. 50–68.
- Kant, I. (1988). O pedagogiki. *Problemi – Šolsko polje*, 11, str. 147–158.
- Kant, I. (2002). *Utemeljitev metafizike nravi*. Ljubljana: Založba ZRC.
- Kant, I. (2003). *Kritika praktičnega uma*. Ljubljana: Društvo za teoretsko psihoanalizo.
- Katalog programov nadaljnega izobraževanja in usposabljanja strokovnih delavcev v vzgoji in izobraževanju za šolsko leto 2016/2017*. Ljubljana: Ministrstvo za izobraževanje, znanost in šport.
- Killien, M. in Smetana, J. G. (2008). *Handbook of Moral Development*. New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates.
- Kohlberg, L. (1963). Moral Development and Identification. V: H. W. Stevenson (ur.). *Child Psychology: The sixty-second year book of the National Society for the Study of Education, Part 1*. Chicago: University of Chicago Press, str. 277–332.
- Korthagen, F. A. J. (2004). In search of the essence of a good teacher (Towards a more holistic approach in teacher education). *Teaching and Teacher Education*, 20, št. 1, str. 77–97.

- Korthagen, F. in Vasalos, A. (2005). Levels in reflection: core reflection as a means to enhance professional growth. *Teacher and Teaching: Theory and Practice*, 11, št. 1. str. 47–71.
- Kotnik, R. (2013). *Nova paradigma v izobraževanju. Je manj lahko več?* Maribor: Subkulturni azil.
- Krek, J. (2008). Očetovska funkcija, avtoriteta učitelja in vzgojna zasnova v javni šoli. *Sodobna pedagogika*, 59, št. 5, str. 136–153.
- Kroflič, R. (2005). Vzgojiteljica – izhodišče prikritega kurikuluma v vrtcu. V: B. Vrbovšek, (ur.). *Prikriti kurikulum v kurikulumu – rutina ali izziv v vrtcu*. Ljubljana: Supra, d. o. o., str. 10–16.
- Kroflič, R. (2007). Vzgojna vrednost estetske izkušnje. *Sodobna pedagogika*, 58, št. 3, str. 12–30.
- Kroflič, R. (2008). Induktivni pristop k poučevanju državljanske vzgoje na načelu interkulturalnosti. *Šolsko polje*, XIX, št. 5/6, str. 7–24.
- Kroflič, R. (2010a). Etična in politična dimenzija projekta Reggio Emilia. V: T. Devjak, M. Batistič Zorec, J. Vogrinc, D. Skubic in S. Berčnik (ur.). *Pedagoški koncepti Reggio Emilia in Kurikulum za vrtce: podobnosti in različnosti*. Ljubljana: Pedagoška fakulteta Univerze v Ljubljani, str. 11–66.
- Kroflič, R. idr. (2010b). Umetnost kot induktivna vzgojna praksa. Vzgoja preko umetnosti v vrtcu Vodmat. V: R. Kroflič, D. Štirn Koren, P. Štirn Janota in A. Jug (ur.). *Kulturno žlahtenje najmlajših*. Ljubljana: Vrtec Vodmat, str. 24–40.
- Kroflič, R. (2010c). Pripoznanje drugega kot drugačnega – element pravične obravnave marginaliziranih oseb in otrokovih pravic. V: N. Ličen (ur.). *Kulture v dialogu: zbornik/Pedagoško-andragoški dnevi 2010*. Ljubljana: Znanstvena založba Filozofske fakultete, str. 7–13.
- Kroflič, R. (2011a). O podobi bogatega otroka ter o demokratičnosti in eksperimentiranju kot pogojih dobrih vrtecev. Intervju s profesorjem Petrom Mossom. *Sodobna pedagogika*, 62, št. 4, str. 154–171.
- Kroflič, R. (2011b). Podobe otroštva. *Emzin*, XXI, št. 1–2, str. 67–69.
- Kroflič, R. (2013a). Krepitev odgovornosti v skupnosti med conceptoma državljanske in moralne vzgoje. *Sodobna pedagogika*, 64, št. 2, str. 12–31.
- Kroflič, R. in Smrtnik Vitulič, H. (2015). The Effects of the Comprehensive Inductive Educational Approach on the Social Behaviour of Preschool Children in Kindergarten. *CEPS Journal*, 5, št. 1, str. 53–69.
- Kroflič, R. (2016). *Dialoškost v vzgojni komunikaciji*. Predavanje za študente na Fakulteti za družbene vede. 4. 5. 2016.
- Levinas, E. (1989). *The Levinas Reader* (ur. S. Hand). Oxford: Basil Blackwell.
- Levinas, E. (2006). *Entre Nous*. London in New York: Continuum.
- MacNaughton, G. (2009). *Doing Foucault in Early Childhood Studies: Applying Poststructural Ideas*. London in New York: Routledge.
- Majerhold, K. (2012). Kulturno žlahtenje najmlajših. Intervju z Robijem Krofličem in Darjo Štirn Koren. *Časopis za kritiko znanosti*, XXXIX, št. 249, str. 89–101.
- Malaguzzi, L. (1998). History, Ideas and Basic Philosophy (An Interview with Lella Gandini). V: C. Edwards, L. Gandini in G. Forman. *The Hundred Languages of Child*. Greenwich in London: Ablex Publishing Corporation, str. 68–69.
- Marjanovič Umek, L. in Fekonja Peklaj, U. (2008). *Sodoben vrtec: možnost za otrokov razvoj in zgodnje učenje*. Ljubljana: Znanstvenoraziskovalni inštitut Filozofske fakultete.

- Matusov, E. (2009). *Journey into Dialogic Pedagogy*. New York: Nova Science Publisher.
- Medveš, Z. (2007). Vzgojni koncept med vrednotno matrico in moralno samopodobo. *Sodobna pedagogika*, 58, posebna izdaja str. 6–28.
- Medveš, Z. (2011). Kakršna družba, taka šola! *Sodobna pedagogika*, 62, št. 5, str. 148–169.
- Moss, P. (2011). Paranoično starševstvo. (Intervju). *Emzin*, XXI, št. 1–2, str. 18–21.
- Noddings, N. (1998). Caring. V: P. H. Hirst in P. White (ur.). *Philosophy of Education, Major Themes in the Analytic Tradition, IV, Problems of Educational Content and Practices*. London in New York: Routledge, str. 40–50.
- Noddings, N. in Slote, M. (2003). Changing Notions of the Moral and of Moral Education. V: N. Blake, P. Smyers, R. Smith in P. Standish (ur.). *The Blackwell Guide to the Philosophy of Education*. Blackweel Publishing, str. 341–355.
- Nucci, L. P. (2003). *Education in the Moral Domain*. Cambridge University Press (Virtual Publishing).
- Rawls, J. (1990). *The Theory of Justice*. Stanford: Stanford University Press.
- Rinaldi, C. (2006). *In Dialogue with Reggio Emilia (Listening, researching and learning)*. London in New York: Routledge.
- Rutar, S. (2012). Kako razumeti in uresničevati participacijo otrok v vrtcu? *Sodobna pedagogika*, 63, št. 3, str. 86–98.
- Salecl, R. (2007). *O tesnobi*. Ljubljana: Sophia.
- Salecl, R. (2012). *Izbira*. Ljubljana: Cankarjeva založba.
- Smetana, J. G., Killen, M. in Turiel, E. (2000). Moral reasoning. Children's Reasoning about Interpersonal and Moral Conflict. V: W. Craig (ur.). *Childhood Social Development. The Essential Readings*. Massachusetts: Blackwell Publishers, str. 273–304.
- Smetana, J. G. (2008). Social-cognitive Domain Theory: Consistencies and Variations in Children's Moral and Social Judgements. V: M. Killen in J. G. Smetana (ur.). *Handbook of Moral Development*. New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates, str. 119–154.
- Strike, K. A. (2005a). Glavni sovražnik discipline je odtujenost. Pripadnost skupnosti je njeno zdravilo (Intervju). *Sodobna pedagogika*, 56, št. 4, str. 14–23.
- Štirn Janota, P. in Jug, A. (2010). Predšolska vzgoja v »dialogu« z umetnostjo. V: R. Kroflič, D. Štirn Koren, P. Štirn Janota in A. Jug (ur.). *Kulturno zlahtenje najmlajših*, str. 40–53.
- Štirn Janota, P. (2014). *Induktivni pristop na poti od prosocialnega k etičnemu ravnanju*. Doktorska disertacija.
- Štirn Janota, P. (2015). Induktivni pristop na poti od prosocialnega k etičnemu ravnanju: študija primera. *Sodobna pedagogika*, 66, št. 1, str. 64–88.
- Todd, S. (2003). *Learning From the Other (Levinas, Psychoanalysis, and Ethical Possibilities in Education)*. Albany: State University of New York Press.
- Tomasello, M. (2009). *Why we cooperate: based on the 2008 Tanner lectures on human values at Stanford University*. Cambridge: MIT Press.
- Turiel, E. (2004). *The Culture of Morality (Social Development, Context and Conflict)*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Valenčič Zuljan, M. (ur.). (2007). *Izzivi mentorstva*. Ljubljana: Pedagoška fakulteta.
- Warnock, M. (1998). *An Intelligent Person's Guide to Ethics*. London, New York, Woodstock: Duckworth Overlook.
- Wringe, C. (2006). *Moral Education. Beyond Teaching of Right and Wrong*. Dordrecht: Springer.