

Anna Kirova, Christine Massing, Larry Prochner in Ailie Cleghorn

Izobraževanje vzgojiteljev v Kanadi: premostitveni program za begunske in priseljenske izvajalce otroškega varstva

Povzetek: Vse večja raznolikost prebivalcev v mestih Severne Amerike, še posebno pa v Kanadi, zahteva zaposlovanje in usposabljanje vzgojiteljev, ki prihajajo iz teh priseljskih skupin, vključno z priseljenkami in begunkami, ki se jim kot novim udeleženkam na zaposlitvenem trgu zdi delo v otroškem varstvu precej dostopno. V Kanadi, kjer je od leta 1985 multikulturalizem del uradne zvezne politike, s programi za izobraževanje vzgojiteljev skušajo pripraviti študente za delo s kulturno raznolikimi otroki in njihovimi družinami. Pri tem je paradoksalno, da študentom v programih izobraževanja vzgojiteljev, ki prihajajo iz kulturno in jezikovno raznolikih družbenih okolij, ne priznavajo kulturnih kompetenc, saj so njihove veščine in znanje v prevladujočem diskurzu marginalizirani. Podatki iz premostitvenega programa, ki je bil zasnovan posebej za zadovoljevanje potreb priseljskih in begunskih udeležencev ter za krepitev njihovih močnih točk, so predstavljeni kot dokaz glavnih napetosti med osebnim/kulturnim in strokovnim znanjem, ki so jih študenti izkušali v programu, ko so se srečevali s prevladujočimi diskurzi v predšolski vzgoji, ki so bili del njihovega študija. Ugotovitve osvetljujejo vprašanja in strategije, ki se najverjetneje izkažejo za učinkovite v izobraževalnih programih za vzgojitelje v multietničnih/multikulturnih kontekstih. Raziskava je prispevek k strokovni literaturi, ki skuša ponovno konceptualizirati okvir za izobraževanje vzgojiteljev, da bi bili študenti iz raznolikih kulturnih, jezikovnih, etničnih in verskih okolij, poleg teoretikov in strokovnjakov na področju predšolske vzgoje, prepoznani kot imetniki znanja.

Ključne besede: izobraževanje vzgojiteljev v Kanadi, begunski in priseljenski izvajalci otroškega varstva, program usposabljanja za begunske in priseljenske izvajalce otroškega varstva

UDK: 37.011.3-051:373.2

Znanstveni prispevek

Dr. Anna Kirova, redna profesorica, Department of Elementary Education, 551 Education South, University of Alberta, Edmonton, Alberta, Canada; e-naslov: anna.kirova@ualberta.ca

Dr. Christine Massing, izredna profesorica, University of Regina, Regina, Saskatchewan, Canada

Dr. Larry Prochner, redni profesor, University of Alberta, Edmonton, Alberta, Canada.

Dr. Ailie Cleghorn, redni profesor, Concordia University, Montreal, Quebec, Canada

Uvod

Avtorji smo izvedli primerjalno kvalitativno študijo v univerzitetnem programu za izobraževanje vzgojiteljev v Namibiji, v programu usposabljanja v staroselski skupnosti v Kolumbiji in v programu usposabljanja na delovnem mestu za priseljenske izvajalce otroškega varstva v Kanadi (Prochner idr. 2015a; Prochner idr. 2015b). Glavni cilj študije je bil ponuditi podrobno poznavanje načinov, kako se kažejo različne predstave o potrebah predšolskih otrok v programih usposabljanja vzgojiteljev v družbenih kontekstih, v katerih udeleženci izkušajo hitre družbene in osebne spremembe. Za namen tega članka se bomo osredotočali le na kanadsko lokacijo, tj. na premostitveni program v velikem mestu v provinci Alberta, ki je bil zasnovan posebej za zadovoljevanje specifičnih učnih potreb priseljenskih in begunskih udeleženk ter za krepitev njihovih močnih točk.

Profesionalizacija delovne sile za predšolsko vzgojo: trendi in težave

Področje predšolske vzgoje zaznamujejo različna ali celo nezdružljiva okolja, učni načrti in cilji, kvalifikacije vzgojiteljev in stopnje izobrazbe. Posledično imajo vzgojitelji v mnogo državah članicah OECD, tudi v Kanadi, marginaliziran status, za svoje delo pa prejemajo majhno plačilo. V zadnjih desetletjih je bilo vložena precej napora v profesionalizacijo delovne sile, ki temelji na strogem temelju strokovnega znanja s tega področja. V zadnjih letih je kroženje neoliberalističnih diskurzov na lokalni in globalni ravni pripeljalo do preobilja politik in predpisov, zasnovanih za zagotavljanje kakovosti programov (Woodrow 2008). Ti standardi so povečali osredotočanje na globalne in nacionalne politične scenarije za zagotavljanje blaginje otrok v kritičnih predšolskih letih kot način prispevanja h konkurenčnosti gospodarstva neke države (Moss 2006). Hkrati so strokovnjaki kritizirali takšne standarde kakovosti, češ da so vzeti iz konteksta in jih ni mogoče prilagajati potrebam in zahtevam lokalnega okolja (Tobin 2005). Kot primer naj navedemo, da Van Laere, Peeters in Vandenbroeck (2012) izražajo zaskrbljenost, da so takšne

politike in prakse »pošolanja« predšolske vzgoje in varstva »vse pogosteje pojmovane kot priprava na obvezno šolanje in didaktiko obveznega šolanja, kot takšne pa določajo programe predšolske vzgoje in varstva« (prav tam, str. 527).

V kontekstu »pošolanja« prevlada podoba vzgojitelja kot tehnika (Moss 2006), ki se udeje v »performativnem profesionalizmu,« pri čemer se »pravilno ravnanje določa v povezavi z univerzalnimi standardi kompetenc in kodeksi ravnanja« (Taggert 2011, str. 88). Strokovni standardi za vzgojitelje ameriškega Nacionalnega združenja za izobraževanje majhnih otrok (2009) utrjujejo to predstavo, ko na podlagi privzetih univerzalnih stopenj otrokovega razvoja razglašajo prakse za primerne ali neprimerne. Vzgojitelji so torej izključeni iz oblikovanja znanja, ki ureja to področje, kar spodkopava njihovo avtoriteto in strokovni status (Krieg 2010; Langford 2010). Privilegiranje univerzalnega pogleda na otrokov razvoj je »pripeljalo do utišanja človeških glasov, ki niso naši« (Cannella 1997, str. 3): otrok, staršev ter članov skupnosti z bogatimi in raznolikimi kulturnimi prednostmi in življenjskimi zgodbami. Študenti programov za izobraževanje vzgojiteljev predšolskih otrok ali vzgojitelji s predhodnimi starševskimi ali varstvenimi izkušnjami so zato izpostavljeni tveganju, da bodo označeni kot »nestrokovni«, če bodo pri svojih terenskih nalogah ali delovnih mestih črpali iz tovrstnega znanja in izkušenj. Nedavni premik k profesionalizaciji področja predšolske vzgoje vodi k nadaljnji marginalizaciji znanja in praktičnih izkušenj vzgojiteljev, še posebej v zvezi z varstvom, ter ovira njihove sposobnosti, da prilagodijo svojo prakso lokalnemu kontekstu. To natančneje pojasnijo Miller, Dalli in Urban (2012): »Profesionalizma v praksi predšolske vzgoje ne moremo opredeliti s preprostimi univerzalističnimi in nespremenljivimi izrazi ali z omejenimi seznanji in lastnostmi. Bolje rečeno: profesionalizem je nekaj, česar pomen se zdi vtkan v lokalne kontekste, nekaj, kar je vidno v relacijskih interakcijah, etično in politično po naravi ter vključuje večplastnost znanja, presoje in vplivov iz širšega družbenega konteksta.« (Prav tam, str. 6)

To večplastnost je treba razumeti v kontekstu sestave delovne sile na področju otroškega varstva.

Kot kaže, obstajajo nasprotujoči si vzorci, ki ovirajo uveljavitev programov za izobraževanje vzgojiteljev, ki so na splošno učinkoviti in prilagojeni lokalnemu okolju. Pravzaprav se zdi, da je kljub prizadevanjem za prepoznavanje lokalnih kultur kot dragocenih virov za načrtovanje ustreznih izobraževalnih programov še vedno tako, da načrtovalci izobraževanja vzgojiteljev v nezahodnih kontekstih »sledijo zgledom iz uvoženih modelov, ki utrjujejo premike vrednot k individualističnim, proizvodno usmerjenim zahodnim kulturam« (Myers 1992, str. 29). V raziskavi se sprašujemo, ali je to za vse najbolj zaželena usmeritev.

Naša raziskava je zato prispevek k literaturi, ki skuša ponovno konceptualizirati okvir za izobraževanje vzgojiteljev, da bi bili študenti iz raznolikih kulturnih, jezikovnih, etničnih in verskih okolij, poleg teoretikov in strokovnjakov na področju predšolske vzgoje, prepoznani kot imetniki znanja.

Izobrazba vzgojiteljev v Kanadi: pregled

Čeprav številni raziskovalci, izvajalci in splošna javnost priznavajo, da je izobrazba vzgojiteljev v varstvenih in edukacijskih vrtcih¹ povezana z zelo kakovostnimi storitvami (OECD 2001), Kanada spada med države, ki od vzgojiteljev, ki delajo v varstvenih vrtcih (v Kanadi gre večina otrok v edukacijski vrtec pri četrtem ali petem letu starosti), ne zahteva, da so kvalificirani vzgojitelji. Izobrazba vzgojiteljev, ki delajo v varstvenih vrtcih – v otroškem varstvu na splošno –, se razlikujejo od province do province ter vključujejo posrednješolsko začetno izobraževanje (kratek tečaj), certifikate (eno leto izobraževanja) in diplome (dve leti izobraževanja)². Natančneje, skoraj vseh deset provinc in dve ozemlji od zaposlenih v otroškem varstvu zahtevajo, da pridobijo vsaj začetno kvalifikacijo, ki je ponavadi uvodni program predšolske vzgoje ali pa študijski program predšolske vzgoje na ravni kolidža. Osebe z začetno kvalifikacijo se včasih imenuje »pomočniki«. Za pridobitev vzgojiteljske kvalifikacije je ponavadi potrebno eno leto formalnega izobraževanja. Številne kanadske province za določeno število osebja v ustanovi zahtevajo dveletno diplomu.

Medtem ko se izobrazba za zaposlene, ki delajo v varstvenih vrtcih, razlikuje od province do province, to ne velja za vzgojitelje v edukacijskih vrtcih, ki morajo imeti v skladu z vladnimi (provincialnimi ali ozemeljskimi) standardi strokovno vzgojiteljsko kvalifikacijo³. Priprava vzgojitelja v varstvenem vrtcu ponavadi vključuje praktično preučevanje otrok, tj. osredotočeno opazovanje posameznih otrok in otrok v skupinah kot način povezovanja teorije (razvojno-psihološke teorije, teorije učenja ipd.) s prakso. V tem primeru je opazovanje učna metoda in temelj za načrtovanje ter ocenjevanje. V večini programov usposabljanja imajo študenti eno ali več priložnosti, da vzgajajo otroke ob občasni superviziji profesorja ali pa so deležni intenzivnejše supervizije izkušenega razrednega učitelja v občinski šoli ali drugem okolju za predšolsko vzgojo. Cilj je izboljševati veščine, prenašati teorijo v prakso in razvijati strokovno identiteto v kontekstu realnega sveta.

Včasih predpostavljamo, da obstajajo osebne spremenljivke ali nagnjenosti, zaradi katerih so nekateri posamezniki že po naravi primernejši za delo z zelo majhnimi otroki; predvsem tiste, ki vključujejo prepričanja, povezana s spolom (Bushnell 2002). Vse od Bowlbyjeve (1969) prvotne teorije navezanosti, ki zagovarja idejo, da je majhen otrok biološko determiniran, da potrebuje izključno materinsko skrb (Dahlberg idr. 1999), je ideal materinske vzgojiteljice, ki spodbuja otrokov razvoj v skladu z znano potjo razvoja, osrednja metafora predšolske vzgoje. Čeprav je predšolska vzgoja tradicionalno opredeljena kot varstveni oziroma negovalni poklic – podaljšek materinske vloge –, je varstvo

¹ Kanada je ena izmed držav, ki pozna ločeni model predšolske vzgoje. Za ločeni model je značilno, da otroci do okoli tretjega leta starosti obiskujejo varstvene vrtce, kjer je poudarek na negi in varstvu; kasneje pa se vključijo v edukacijske vrtce, v katerih je poudarek tudi na učenju in pripravi na šolo (prim. Bela knjiga ..., 2011, str. 78). [op. ur.]

² Vsi ti programi, izobraževanja, so na stopnji ISCED 4 - post-sekundarno izobraževanje.

³ V Kanadi je izobraževanje decentralizirano, saj imata vsaka provinca in ozemlje svoj izobraževalni sistem.

na splošno izključeno iz regulatornih in političnih dokumentov. Ni ga mogoče preprosto meriti ali opredeliti (Osgood 2012), razen če želimo oceniti le vodeno, vnaprej določeno in rutinirano skrb za otrokove telesne potrebe – hranjenje, oblačenje, slačenje, menjavanje plenice, uporabo stranišča in dremež (Rockel 2009). Kljub temu vzgojitelji še vedno poudarjajo pomembnost ljubezni, skrbi, zaupnosti in čustev pri svojem delu z majhnimi otroki (Harwood idr. 2012; Madrid in Dunn-Kenney 2010; Quan-McGimpsey idr. 2011). Lahko pa navajajo potrebo po tem, da zadržujejo in nadzorujejo svoja čustva, da bi pokazali strokovno vedenje (npr. Vincent in Braun 2010). Pri sklicevanju na skrb pri svojem delu lahko uporabljajo s čustvi manj nabite besede, kot so »prisotnost«, »povezanost« in »odnosnost« (npr. Harwood idr. 2012; Urban in Dalli 2012; Warren 2014). Takšni izrazi kažejo skrb in odprtost do drugih – del afektivne dimenzije profesionalizma – brez pretirane čustvenosti. Kot je ugotovila J. Moyles (2001) v svoji študiji vzgojiteljev v Angliji, se vzgojitelji počutijo nestrokovne, kadar prevzamejo negovalno ali materinsko vlogo – čeprav je to sestavni del njihovega dela –, saj so »prepričani, da tisto, kar je v njih, ni veljavno, saj je osebno in potemtakem enačeno s čustvenimi odzivi« (prav tam, str. 89).

V Kanadi, kjer je od leta 1985 multikulturalizem del uradne zvezne politike, programi za izobraževanje vzgojiteljev skušajo pripraviti študente tudi za delo s kulturno raznolikimi otroki in njihovimi družinami. Priljubljeni pristopi v Severni Ameriki, vključno s Kanado, so ponavadi del multikulturene izobraževalne paradigme ter vključujejo samostojne seminarje o raznolikosti, gostujoče govorce, ekskurzije ter praktična ali izkustvena doživetja v kulturno in jezikovno raznoliki skupnosti ali šolskih okoljih (Howry in Whelan-Kim 2009; Keengwe 2010; Owen 2007). Namen teh pristopov je pomagati belim študentom srednjega razreda prevladujoče kulture pridobiti kulturne veščine, ki bi jih nato lahko uporabili pri svojem delu z otroki iz različnih družbenih okolij (Nuttall in Ortlipp 2012). Ker so kumulativni pristopi površinski in predstavljajo tveganje za reduciranje kultur na osnovne značilnosti, kulturne kompetence postanejo še ena tehnična veščina, ki jo morajo študenti pridobiti.

Pri tem je paradoksalno to, da študentom, ki prihajajo iz kulturno in jezikovno raznolikih družbenih okolij, ne priznavajo teh kulturnih kompetenc, saj so njihove veščine in znanje v prevladujočem diskurzu marginalizirani. Starševska izkušnja priseljencev/beguncev v prevladujočem diskurzu predšolske vzgoje ni priznana kot strokovna in od njih se pričakuje, da bodo na delovnem mestu zavrgli svoje starševske vrednote, prepričanja in kulturne prakse (Adair idr. 2012; Hujibregts idr. 2008; Massing 2015) ter se distancirali od praks staršev iz podobnih družbenih okolij (Wilgus 2006). Z drugimi besedami: da bi priseljenki vzgojitelji veljali za strokovne, se morajo ločiti od svojih izkustvenih, implicitnih in intuitivnih načinov vedenja (Jipson 1991).

Študija: odkrivanje globalno-lokalnih napetosti

V Alberti novi udeleženci na trgu dela s predhodno izobrazbo in izkušnjami (npr. učiteljskimi kvalifikacijami in izkušnjami v svoji matični državi) pridobijo kvalifikacijo za delavca na področju otroškega varstva ali nadzornika otroškega varstva, če izpolnjujejo specifične zahteve glede znanja angleškega ali francoskega jezika. Tisti, ki niso opravili predhodnega usposabljanja, a črpajo iz svojih izkušenj z otroki, se lahko pridružijo delavcem na področju otroškega varstva po opravljenem uvodnem usposabljanju (v obsegu 58 ur) za pomočnika na področju otroškega varstva. Mnogi izmed teh novih udeležencev na trgu dela – večina je žensk – si želijo napredovati na tem področju z nadaljnjimi usposabljanji, vendar ne morejo, ker jih zaradi preslabega znanja angleščine ne sprejmejo v akreditirane programe usposabljanja (Državljanstvo in imigracija, Kanada 2010). Poleg tega tudi nimajo finančnih sredstev, da bi se udeležili teh programov, življenjske okoliščine pa jim pogosto še otežujejo študij v formalnem okolju (Blank 2010). Premostitveni program za begunske in priseljske izvajalce otroškega varstva se je razvil iz priznanja, da delovna sila v Alberti vključuje velik delež vzgojiteljev, ki so priseljenci ali begunci, tem vzgojiteljem pa je treba ponuditi učne priložnosti, ki jim bodo pomagale napredovati na karierni lestvici. Kot je navedeno zgoraj, je glavni cilj študije ponuditi podrobno poznavanje načinov, kako se kažejo različne predstave o potrebah predšolskih otrok v programih usposabljanja vzgojiteljev v družbenih kontekstih, v katerih udeleženci izkušajo hitre družbene in osebne spremembe.

Kanadska raziskovalna lokacija in udeleženke

Zaradi zaskrbljenosti glede pomanjkanja možnosti za priseljske vzgojitelje je agencija za pomoč priseljencem, ki sodeluje s centrom za otroško varstvo, zaprosila za (in tudi prejela) vladna sredstva za pilotni dveletni program, ki bo priseljskim vzgojiteljem pomagal napredovati v posrednješolski sistem. Splošni cilji programa, kot jih opredeljuje pogodba o financiranju, so izboljšati znanje angleškega jezika pri študentih ter njihovo seznanjanje s prevladujočo teorijo in prakso na področju predšolske vzgoje. Poleg tega cilji programa narekujejo na otroka usmerjen kurikularni pristop, pri čemer realne okoliščine udeležencev vplivajo na odločitve o vsebinah, učnih rezultatih, izobraževalnih strategijah in ocenjevanju. V premostitvenem programu so značilnosti, ki so jih študenti prinesli v učilnico, vključevale njihov predimigracijski in nastanitveni status, trenutne življenjske okoliščine, stopnjo obvladovanja angleškega jezika, predhodno izobrazbo in delovne izkušnje. Na izobraževalne in ocenjevalne strategije so močno vplivale življenjske okoliščine študentov. Vsebina in učni rezultati so nastajali na podlagi analize učnih načrtov posrednješolskih programov na področju zgodnjega učenja in otroškega varstva, značilnosti študentov pa so manj vplivale nanje.

V raziskavi je sodelovalo 19 priseljenk ali begunk, ki so prihajale iz ene od devetih držav (Etiopije, Eritreje, Maroka, Senegala, Somalije, El Salvadorja, Šrilanke, Nepala in Vietnama). Vse so bile redno zaposlene kot vzgojiteljice v enem

izmed sedmih različnih programov otroškega varstva. V raziskavi so sodelovali tudi mentorji prostovoljci, večinoma upokojeni ali delno upokojeni vzgojitelji (učitelji, svetovalci ali profesorji), ki so individualno sodelovali z njimi. Udeleženke so enkrat tedensko, znotraj svojega delovnika, prihajale na triurno usposabljanje. Mentorji so sodelovali z udeleženkami, ki so jim bile dodeljene, med usposabljanjem ali po njem.

Teoretična podlaga programa: kritična pedagogika

Premostitveni program je temeljil na kritični pedagogiki, saj je bil njegov glavni namen spodbujati sodelujoče priseljenke in begunke, da spregovorijo o svojih znanjih in idejah ter tako vplivajo na prakse in proaktivno načrtujejo lastno prihodnost. Če uporabimo Freirove (1970) besede, je program želel osvoboditi ljudi »kulture tišine« s pristno izmenjavo med posamezniki. Freirov poudarek na pomembnosti dialoga, v katerem osebe sodelujejo z drugo osebo, namesto da delujejo nanjo, je bil osrednji element pedagoške prakse v programu. Osredotočanje kritične teorije na to, kako »nepravičnost in podreitev oblikujeta človekove izkušnje in razumevanje sveta« (Patton 2002, str. 130), je imelo osrednjo vlogo pri razumevanju, kako je dvojna marginalizacija udeleženk – najprej kot nedavnih priseljenc v Kanado, ki niso bile v celoti integrirane v večinsko družbo in so se šele začenjale učiti angleški jezik, nato pa še kot delavk na področju otroškega varstva, ki jim je primanjkovalo izobrazbe v kanadskem kontekstu – oblikovala njihovo razumevanje lastnega položaja v povezavi s strokovnim diskurzom na področju predšolske vzgoje in družbe na splošno.

Kritična pedagogika raziskovalcem omogoča, da ponovno razmislijo o namenu šolanja/izobraževanja ter načinih, s katerimi se lahko človek bori za socialno pravičnost. Spodbuja raziskovanje povezave med znanjem in močjo ter posledično preprašuje tradicionalne teorije o izobraževanju, ki temeljijo na predstavi, da obstaja samo en način vedenja. Ideja, da je vse znanje oblikovano v historičnem okviru, ta historična perspektiva pa zagotavlja življenje in smisel človeškemu bivanju, je osrednja tema kritične pedagogike. Študenti in njihove izkušnje so bili zato razumljeni kot zgodovinski trenutek v določenih okoliščinah (Darder idr. 2009).

V naši raziskavi sta imela razumevanje in opredeljevanje kulture pomembno vlogo. Natančneje, naše razumevanje, kako je koncept znanja povezan s kulturo, je oblikovalo našo interpretacijo pogledov, ki so jih izrazile udeleženke v programu. Ker ima kritična pedagogika dialektičen pogled na znanje, si prizadeva odkriti povezave med kulturnimi normami, vrednotami, družbenimi standardi in namenom znanja. Kritična pedagogika si torej prizadeva ustvariti dialektično razumevanje sveta s kritičnim razumevanjem skritih učinkov in privilegijev v multikulturni družbi, ki trdi, da ponuja enake možnosti vsem svojim članom (Darder idr. 2009; McLaren 2003). Da bi vedeli, kako se kultura reproducira in postaja vidna v družbenih odnosih, je v kritični pedagogiki zelo pomembno, da ugotovimo, katera skupina ali posameznik ima moč.

V primeru premostitvenega programa se je moč večinske kulture odražala na dva različna načina. Prvič, na svoj utelešeni in osebni način je bila prisotna v vsakodnevnih bitkah udeleženk z jezikom ter razlikami v zvezi z vsakodnevnimi kulturnimi praksami, s katerimi so se srečevale, ko so se prilagajale novi (kanadski) kulturi. Drugič, moč prevladujočega strokovnega diskurza predšolske vzgoje se je na delovnih mestih izvajalk kazala v politikah, praksi in vsebini seminarja, ki so bile izpostavljene v premostitvenem programu in za katere se je pričakovalo, da se jih udeleženke naučijo in jih tudi uporabijo pri svojem delu. To vzajemno učinkovanje med kulturnim poznavanjem in močjo, ki so ga izkušale priseljenke in begunke v premostitvenem programu, je postalo vidno v obliki številnih napetosti.

Metodološki koncept

Participatorna komponenta akcijskega raziskovanja je bila sestavni del zasnove tega programa, participatorna metodologija akcijskega raziskovanja pa spada pod širše okrilje akcijskega raziskovanja, ki vključuje raziskovanje izvajalcev, raziskovanje sodelovanja, skupno poizvedovanje, participatorno raziskovanje v skupnosti in feministično akcijsko raziskovanje. Čeprav smo kot raziskovalci imeli privilegirani/notranji dostop do prevladujočega diskurza predšolske vzgoje, ki se poučuje znotraj učnega načrta programa, smo nastopali kot zunanji opazovalec »notranjih« kulturnih pogledov na vzgojo otrok, ki so jih imele udeleženke. Zato nam kot kanadskemu raziskovalcu ni bilo treba le interpretirati pogledov udeleženk, ki so temeljili na njihovi kulturi, temveč smo morali tudi razumeti načine, kako se prevladujoči strokovni diskurzi ponovno interpretirajo v lokalnem kontekstu. Zato je bilo za potrebe raziskovalnega procesa nujno, da vse udeleženke postanejo soraziskovalke. Timski pristop, ki smo ga uporabili na kanadski raziskovalni lokaciji, je vključeval tesno sodelovanje lokalnih učiteljev vzgojiteljev predšolske vzgoje, raziskovalcev in dveh raziskovalnih asistentov.

Raziskava je potekala po načelih etičnega ravnanja, ki so vključevala vzajemnost in enakost. Raziskovalni proces se je ves čas razvijal z vrtečo se spiralo gledanja, razmišljanja in delovanja, ki je lahko spreminjala svojo smer ves čas izvajanja študija. V skladu s participatorno metodologijo akcijskega raziskovanja smo v vseh fazah procesa skupaj sestavljali in ustvarjali kvalitativne podatke.

Ker je bil premostitveni program edinstveni pilotski program, za katerega nismo imeli jamstva, da ga bomo lahko še kdaj ponovili, se je zbiranje podatkov začelo septembra 2012, torej v prvem letu njegovega izvajanja, da bi lahko sledili študentkam vzgojiteljicam od prvega dne sodelovanja v njem. Strategije za zbiranje podatkov so vključevale opazovanje, avdio- in videoposnetke predavanj in prakse ter nadaljnje intervjuje z učitelji vzgojiteljic in študentkami vzgojiteljicami. Ciklična narava metodologij participatornega raziskovanja zahteva, da se podatki sprti analizirajo. Zaradi tega smo po analizi vseh virov podatkov identificirali pomembne informacije, ki smo jih delili s soraziskovalci. Strnjevanje podobnih postavk v kategorije in teme nam je omogočilo identifikacijo podobnih postavk v

skupini, kar je vodilo proces skupinskega odločanja in pripeljalo do konkretnih rešitev za identificirane praktične probleme (Creswell 2007). Posebno pozornost smo namenili »kulturnim napetostim«, ki so izhajale iz »konfliktov« med evrocetričnimi vsebinami usposabljanja, osebnimi kulturnimi poznavanji študentk ter prepričanji o tem, kaj je »dobro za otroke« in kaj sestavlja strokovno predšolsko varstvo.

Kulturne napetosti v kontekstu predšolske vzgoje

Čeprav ne poznamo jasne ali dogovorjene opredelitve kulturnih napetosti, se v literaturi (Hasson in Gonen 1997) ta izraz uporablja za opis pojmovanja tega, kar se dogaja, ko pridejo v stik posamezniki iz različnih kultur glede izobraževalnih, poklicnih, starševskih, verskih in drugih vprašanj. Na posameznikovi/skupinski ravni se različni opisi kulturnih napetosti osredotočajo na proces, moč in nastajanje identitete (Kanu 2005; Lee 2013; Pepper in Larson 2006). V literaturi s področja izobraževanja in zaposlovanja je za kulturno napetost navedeno, da se pojavlja na presečišču med osebno in etnično identiteto (vrednotami) ter prevladujočimi vrednotami, ki so vtakane in izražene v poklicnih, izobraževalnih in družbenih (kolonialnih) kontekstih (Tarry 2011). Ta pogled namiguje, da se podrejeni ali marginalizirani posameznik ali skupina v svojem odnosu do prevladujoče kulture ali poklica ponavadi loti liminalne faze pogajanj, zaradi česar ima pogosto negativno konotacijo. Hkrati obstaja tudi razumevanje, da napetosti ne vodijo nujno do sprejemanja prevladujočih stališč; posamezniki v izobraževalnih kontekstih delujejo prej kot agenti, ki sami lahko sprejemajo odločitve o tem, kaj bodo zavrnil, prilagodili ali preprosto »zrušili« v nekem kontekstu (Chang 2007; Lee 2013; Pepper in Larson 2006; Tarry 2011). Glede kulturnih napetosti na področju razvoja programov ali učnih načrtov v literaturi (Kahn in Kelly 2001) obstaja močno prepoznavanje potrebe po prilagajanju gradiva, pristopov in učnih načrtov (ki prevladujejo) v kontekstu posameznikov iz drugih (ponavadi podrejenih) kulturnih/etničnih/rasnih ozadij za podporo zelenih rezultatov (npr. izobraževalnih/poklicnih rezultatov, ki tipično temeljijo na zahodnih izobraževalnih filozofijah ipd.).

Raziskave (npr. Rogoff 2003) kažejo, da v skladu s pozitivističnimi pogledi zahodni izobraževalni sistem, vključno z usposabljanji za učitelje oziroma vzgojitelje, temelji na abstraktnih, znanstvenih načinih razmišljanja, ki dajejo prednost kritičnemu mišljenju in pismenosti kot načinoma razumevanja sveta. Natančneje, zahodni izobraževalni sistem odraža kulturne predpostavke, kot so predpostavke, da morajo študenti postati neodvisni učenci, ki so kot posamezniki odgovorni za svoje delo. Te predpostavke morda ne bodo blizu tistim posameznikom, ki niso izkusili tega modela izobraževanja. Njihovo šolanje so morda prekinile ali omejile predimigracijske izkušnje, zato bodo morda svet razumeli drugače in imeli veliko praktičnega znanja (DeCapua in Marshall 2010). Lahko denimo prihajajo iz kultur, ki se jim medsebojna povezanost in socialni odnosi zdijo pomembnejši od osredotočanja na posameznikove dosežke (Kâgitçibasi 2007).

Ugotovitve: napetosti med kulturnim in strokovnim znanjem udeleženk

Raziskava znotraj premostitvenega programa je identificirala področja napetosti ali prekinitev na vsaki stopnji kurikula: kulturna stališča so glede vsebine programa nasprotovala sprejeti strokovni praksi. Te napetosti so povzročile mnogo vprašanj o kurikularnih pristopih v predšolski vzgoji ter njihovo zmožnost, da zadostijo potrebam raznolikih otrok. V tem članku bomo v naslednjem razdelku razpravljali samo o napetosti med vrstami kulturnega znanja, ki jih priseljske vzgojiteljice prinašajo na svoje delovno mesto, ter strokovnim znanjem o predšolski vzgoji in prakso izobraževalne skupnosti.

Napetosti glede vrednot: izkazovanje spoštovanja

Naša raziskava je prepoznala, da je vsebina na področju odnosov med odraslimi in otroki v udeleženkah premostitvenega programa vzbujala napetosti in občutek razdvojenosti. Njihove lastne zgodnje izkušnje in normativne strukture družinskega življenja, vgrajene vrednote, prepričanja, cilji vzgoje otrok in pričakovanja so namigovali na relativno bolj hierarhične odnose med odraslimi in otroki ter znotraj starševsko-otroških vlog (Rubin in Chung 2006), kot prevladujejo v kanadski družbi in se jih pričakuje v strokovni predšolski vzgoji (Papatheodorou 2010). Mnogo udeleženkam se je *spoštovanje* (avtoriteta staršev/odraslih) zdelo pomembna vrednota, ki se je morajo otroci naučiti in jo izkazovati v svojih odnosih z odraslimi. Toda nekatere udeleženke so menile, da to ne drži za Kanado:

»Tukaj je tako drugače od krajev, iz katerih prihajam, ta interes otroka. Ni načina, da bi (kot otrok) izrazila svoj interes. Vedno je bilo tako, da je mama rekla, naredi to, naredi ono (se udari po roki) ... Če svoji hčerki rečem, naj kaj naredi, ji moram razložiti, zakaj, veste, pripraviti moram razlago. Seveda jih moram spoštovati. Ampak hkrati mi to morda ni všeč. Ni načina, oni [rečejo]: 'Prizadela si moja čustva.' Ni načina, ni načina, ni načina.« (V ozadju je slišati veliko strinjania.) (Tersit)

Kulturna pričakovanja so bila brez izjeme takšna, da mora biti odnos otroka do staršev spoštljiv, kot kaže pogovor o očesnem stiku:

»Ne poznam drugih kultur, ampak v moji kulturi svoje matere ne smeš tako pogledati.« (Phyllis)

»Da, moja kultura je enaka. Očesnega stika se naučimo tukaj, v Kanadi. V naši kulturi otrok svojega starša, niti katerega koli drugega odraslega, ne sme pogledati v oči, ker je to nespoštljivo. Zato nam je tako težko, ko se tukaj učimo ali smo na kakšnem intervjuju. Morda ljudje tukaj mislijo, da si plašna.« (Laila)

Druga študentka je dodala: »Ali da kaj prikrivaš.«

Številne udeleženke so menile, da jih otroci na delovnem mestu ne obravnavajo spoštljivo, kar je bilo v močnem nasprotju z njihovimi zgodnjimi izkušnjami, ko so enako mero spoštovanja izkazovale vzgojitelju/učitelju in staršem, ki so utrjevali učiteljsko disciplino:

»Ko smo v šoli, moraš gledati učiteljico z enakim spoštovanjem kot mamo. Če je ne, te našeškata obe, učiteljica in mama.« (Sofia)

»Poslušale smo svoje starše in ... ko sem začela delati v otroškem varstvu, uuuu, rada delam z otroki, ampak vseeno pomisliš, od kod prihajajo ti otroci, zakaj se tako vedejo.« (Daniella)

Napetosti glede prakse: interakcija z otroki

Zdelo se je, da sta komunikacija in svetovanje še posebej pomembna priseljen-skim in begunskim vzgojiteljicam, saj udeleženke niso poznale zahodnih načinov komunikacije in odnosov z otroki. Ker je udeleženke lastna zgodnja socializacija naučila, da spoštujejo starejše in avtoriteto ter jim ne nasprotujejo ali zastavljajo vprašanj (Cunningham in Burt 2001), so ideje o tem, da morajo vzgojiteljice pri-sluhniti vprašanjem otrok, spoštovati njihove ideje in občutke ter jim pojasniti svoje razloge, v razredu spodbudile burno debato. To napetost so še krepila pri-čakovanja in zahteve delodajalcev, naj uporabljajo »strokovni« jezik in posredni način pogovora z otroki. Primeri, ki so jih slišale v razredu, npr. »Na tleh je polita voda in skrbi me, da bo komu spodrsnilo in se bo poškodoval.« namesto »Pobriši vodo.«, so se večini udeleženk zdeli nenaravni in jim jih je bilo zelo težko sprejeti.

Poleg tega prevladujoči diskurz predšolske vzgoje – razvojno primerne prakse in zahodne normativne razvojne teorije – pogosto deluje kot dualizem med »pri-mernimi« in »nepriernimi« učiteljskimi in ocenjevalnimi praksami. Kot odraz takšnega pojmovanja je bila v razredu uporabljena predstavitev v powerpointu o smernicah in komunikaciji (slika 1). Predstavitev potrjuje preskriptivne (zahodne) načine pogovaranja z otroki in vodenje njihovega vedenja:

Deskriptivno povratno mnenje 😊	Pohvala ☹️
Specifično »Pobral si vse koščke sestavljanke!«	Nedoločno »Dobro narejeno!«
Osredotoča se na vedenje »Sam si pospravil mizo!«	Ocenjuje osebo »Priden fant!«
Poudarja proces »Zelo si se potrudil, ko si vse jutro gradil to trdnjavo!«	Ocenjuje izdelek »To je lepa trdnjava!«

Slika 1: Deskriptivno povratno mnenje v primerjavi s pohvalo (vir: predstavitev v powerpointu, 6. november 2013)

Togost je implicitno vidna že v oblikovanju drsnice. Prikazana sta pravilen in napačen način oziroma vesel in žalosten smeško, ki to vizualno sporočata študentkam.

Kot so izpostavile nekatere udeleženke, tak način komunikacije zanje ni le kulturno neskladen, temveč je tudi težaven za vzgojiteljico, ki ne govori tekoče angleško.

»*Ne vem, kaj druge menijo o tem, ampak angleščina ni moj materni jezik, zato mi je lažje skrajšati stavek, kot pa otroku razlagati vse to, kar tam piše. To je počasno, če pa otroku rečem 'to je dobro' ali 'pridna punca', je to kratko.* [Sošolke se strinjajo z njo.] *Razlaganje je tako počasno.*« (Hansa) (Sošolke se zasmejijo.)

Napetosti glede načinov učenja: učenje z igro

Čeprav je v severnih državah in/ali pri industrijskih narodih (kot tudi v večini zahodne raziskovalne in dostopne literature o igri in razvoju otroka) ideja učenja z igro že dolgo osrednji element predšolske vzgoje (Fleer, Tonyan, Mantilla in Rivalland 2009; Penn 2005), so udeleženke v premostitvenem programu prihajale iz družbenih okolij, v katerih je obstajala ostra ločnica med igro in učenjem. Udeleženke so igro na splošno opisovale kot aktivnost, ki jo izvajajo otroci v sodelovanju z drugimi otroki. Po njihovih izkušnjah so se otroci igrali brez nadzora ali posredovanja odraslih, samo »z vsemi otroki na kupu«. Izjava študentke povzema njihove skupne izkušnje:

»*Ko sem bila otrok, smo se igrali na prostem, brez nadzora. Igrali smo se s svojimi prijatelji in nikogar ni brigalo, kje sem, kar je povsem drugače kot v Kanadi. Že od mladih nog so nas puščali same. Svoje otroštvo sem preživela kot zelo vesela deklica.*«

Udeleženke so navedle le redke primere iz svojega otroštva, ko je igra vključevala interakcijo med odraslimi in otroki. Morda so se, ker so že delale v centrih za otroško varstvo, zavedale pričakovanj, da se bodo morale igrati z otroki, ki jih varujejo. Imele pa so različne odnose do vloge učenja z igro (Chan 2011). Ideja, da bi se morale igrati z otroki, nekaterim ni bila všeč. Pri svojem delu so med igro otrokom rade zastavljale vprašanja, s katerimi so preverjale njihovo znanje, npr. »*Kakšne barve je to?*« ali »*Koliko kock vidiš?*«. Na podlagi izkušenj udeleženk o učenju v lastnih kulturnih kontekstih so bila takšna neposredna vprašanja, s katerimi so preverjale vsebino, primerna, saj se je za igro s kockami pričakovalo, da otrokom pomaga razviti matematične veščine. Napetosti so se pojavile, ko sta bila koncepta *proste igre* in *učenja matematike* združena v *učenje z igro*, udeleženke pa se niso mogle sprijazniti z razlikami v njihovi otroški izkušnji igre in učenja.

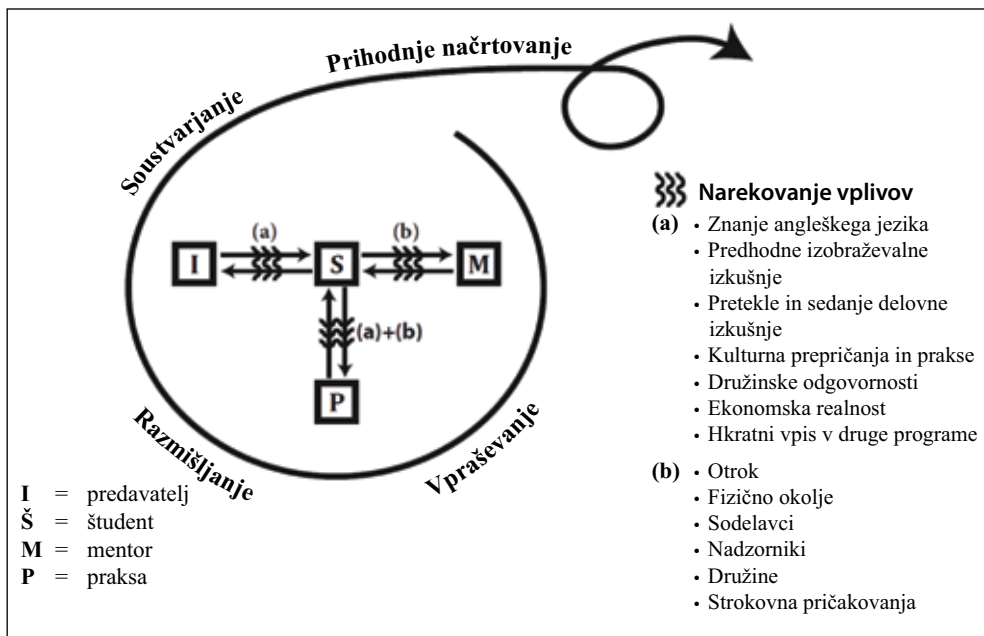
Diskusija in sklep: učni proces in implikacije za izobraževanje vzgojiteljev

V tradicionalnih programih za izobraževanje vzgojiteljev študente prepričujejo, da jih bo avtoritativno znanje spremenilo v strokovnjake. Premostitveni program je želel z izpostavljanjem kulturnih znanj, različnih kulturnih ozadij in življenjskih izkušenj udeleženk izzvati splošno pričakovanje, da vsi študenti sprejemajo zahodne kulturne predpostavke, ki temeljijo na teorijah o razvoju otroka. Program je ponazoril naše prepričanje, da »znanstveni« pristopi k razvoju otroka »nujno izločijo razumevanje o poučevanju in učenju, ki temelji na kulturi, ki jo kandidatke za vzgojiteljice prinesejo na svoje usposabljanje« (Montecinos v Wilgus 2013, str. 7). Ker smo prepričani, da ni treba prevprašati le korpusov znanja, ki oblikujejo izobraževalne programe za učitelje ali vzgojitelje, temveč tudi načine, kako predavatelji in programi takšno razumevanje predstavljajo in sporočajo študentom, smo namerno izbrali svoje pedagoške pristope. Tako smo denimo uporabo predstavitev v powerpointu zmanjšali na najmanjšo možno stopnjo, saj ta utrjuje zahodnjaške avtoritativne načine bivanja s svojimi načini komunikacije in predstavitev, načini organiziranja informacij in načini predstavljanja vsebin ter pedagoških pristopov, s čimer se izpodrinjajo avtohtoni načini vedenja priseljskih in begunskih študentov (Kirova idr., v tisku). Toda kot je pokazala naša študija, so bili za priseljenke in begunke nekateri vidiki prevladujočega diskurza na področju predšolske vzgoje še vedno vir napetosti in so vplivali na njihovo študijsko uspešnost.

Treba je omeniti, da so imele udeleženske v premostitvenem programu specifične potrebe glede angleškega jezika, kar je izoblikovalo načine, kako so se posredovale vsebine predšolske vzgoje. Kot je opisano v poročilu, pripravljenem za ministrstva, ki so zagotovila sredstva za program (Massing in Shortreed 2014), so bili glavni koncepti identificirani in prikazani v tedenskih učnih načrtih in prenašanje ključnih sporočil v živo, in to na sami lokaciji. Sporočila, ki so se prenašala v učilnici med študentkami in predavateljem, je narekovalo več dejavnikov, vključno z obvladovanjem angleškega jezika, predhodnimi izobraževalnimi izkušnjami v domačih državah in Kanadi, sedanjimi in preteklimi delovnimi izkušnjami, kulturnimi prepričanji in praksami, družinskimi odgovornostmi, ekonomsko realnostjo in, v primeru nekaterih študentk, hkratnim vpisom v druge izobraževalne programe. Ključna sporočila so bila obravnavana takoj po uri med mentorjem in udeleženko; čeprav so bili prisotni isti dejavniki, je takšno srečanje pomenilo priložnost pogovora na štiri oči. Udeleženske so nato prenesle svoje razumevanje sporočila na svoje delovno mesto in ga uporabile v praksi. Na ta proces so vplivali še drugi posredni dejavniki, zlasti zadeven otrok ali otroci, pa tudi fizično okolje, sodelavci in nadzorniki, družine in strokovna pričakovanja.

Vse te interakcije so se zgodile v okolju poizvedovanja, razglabljanja in soustvarjanja. Učno okolje je spodbujalo deljenje osebnih in kulturnih izkušenj z namenom primerjave s strokovnimi pričakovanji, obenem pa je udeleženske tudi podpiralo pri razmišljanju o poteku usposabljanja ter zagotavljalo vložek o učnih strategijah, ki »delujejo« zanje. Udeleženske so poročale o učinkovitosti svojih dejanj

na delovnem mestu in v učilnico prinašale svoja razmišljanja. Ta so poleg stalnih opazanj predavateljev oblikovala osnovo za načrtovanje nadaljnjih ur v procesu, ki je sproti potekal in se ponavljal.



Slika 2: Učni proces (Massing in Shortreed 2014, str. 10)

Raziskava je v vzgojiteljskih praksah identificirala pomembne napetosti med prevladujočim diskurzom predšolske vzgoje ter različnimi vrstami kulturnega znanja priseljenc in begunk, ki so jih te prinesle v programe izobraževanja vzgojiteljev, tudi v premostitveni študijski program za namen tega raziskovalnega projekta. Poleg identifikacije glavnih točk napetosti je raziskava dokumentirala tudi pristope h kurikulumu in pedagogiki, ki imajo potencial, da minimizirajo vpliv teh napetosti na priseljske in begunske študente v programih izobraževanja vzgojiteljev pri razvijanju svoje strokovne identitete. Čeprav so se predavatelji v premostitvenem programu močno trudili, da bi postavili v ospredje kulturno znanje in prakse udeleženk, so njihove končne opazke glede sprememb, ki so jih bile sposobne identificirati, pokazale, da jih je prevladujoči diskurz na področju predšolske vzgoje motiviral, da so postale »strokovnejše« v svoji praksi, in sicer tako, da so privzele nove načine bivanja in komuniciranja z otroki. Zato mora potreba po tem, da razvijemo to, kar Wilgus (2013) imenuje »alternativne norme« (prav tam, str. 177), postati naloga za celotno področje izobraževanja vzgojiteljev, da bi lahko kulturno, zgodovinsko, socialno in politično znanje študentov kot legitimna »besedila« vključili v programe izobraževanja vzgojiteljev.

Literatura in viri

- Adair, J. K., Tobin, J. in Arzubiaga, A. E. (2012). The dilemma of cultural responsiveness and professionalization: Listening closer to immigrant teachers who teach children of recent immigrants. *Teachers College Record*, 114, št. 12, str. 1–37.
- Barnett, W. S. (2003). Better teachers, better preschoolers: Student achievement linked to teacher qualifications. *Preschool Policy Matters, Issue 2*. New Brunswick, NJ: National Institute for Early Education Research.
- Blank, J. (2010). Early childhood teacher education: Historical themes and contemporary issues. *Journal of Early Childhood Teacher Education*, 31, str. 391–405. Doi: 10.1080/10901027.2010.523772.
- Bowlby, J. (1969). *Attachment and loss. Volume 1: Attachment*. London: Hogarth Press.
- Bowman, B. in Stott, F. (1994). Understanding development in a cultural context. V: B. Malory in R. New (ur.). *Diversity and developmentally appropriate practices: Challenges for early childhood development*. New York, NY: Teachers College Press, str. 119–134.
- Bushnell, M. (2002). Teaching normativity: Moral regulation of the American school teacher. *Taboo*, 6, št. 1, str. 41–61.
- Cannella, G. (1997). *Deconstructing early childhood education: Social justice & revolution*. New York, NY: Peter Lang Publishing.
- Chan, A. (2011). Critical multiculturalism: Supporting early childhood teachers to work with diverse immigrant families. *International Research in Early Childhood Education*, 2, št. 1, str. 63–75.
- Chang, M. (2007). *Cultural differences in parenting style and their effect on teens' self-esteem, perceived parental relationship satisfaction, and self-satisfaction*. Unpublished honors thesis, Carnegie Mellon University. Dostopno na: <http://repository.cmu.edu/hsshonors>.
- Citizenship and Immigration Canada. (2010). *Evaluation of the language instruction for newcomers to Canada (LINC) program*. Ottawa, ON: Citizenship and Immigration Canada.
- Creswell, J. W. (2007). *Qualitative inquiry & research design: Choosing among five approaches* (2. izd.). Thousand Oaks, CA: Sage Publications.
- Cunningham, F. M. in Burt, M. (2001). *Beginning to work with adult English language learners: Some considerations*. Washington, DC: National Centre for EAL Literacy Education. Dostopno na: http://www.cal.org/caela/EAL_resources/digests/beginqa.html.
- DeCapua, A. in Marshall, H. (2010). Serving ELLs with limited or interrupted education: Education that works. *TESOL Journal* 1.1, str. 49–70. Doi: 10:5054/tj.2010.214878.
- Darder, A., Baltodano, M. in Torres, R. (2009). Critical pedagogy: An introduction. V: A. Darder, M. Baltodano in R. Torres (ur.). *The critical pedagogy reader* (2. izd.). New York, NY: Routledge, str. 1–23.
- European Commission. (2011). *Early childhood education and care: Providing all our children with the best start for the world of tomorrow*. Dostopno na: <http://eur-lex.europa.eu/LexUriServ/LexUriServ.do?uri=COM:2011:0066:FIN:EN:PDF>.
- Freire, P. (1970). *Pedagogy of the oppressed*. New York, NY: Continuum.
- Friendly, M., Doherty, G. in Beach, J. (2006). *Quality by design: What do we know about quality in early learning and child care and what do we think? A literature review*. Background papers for Quality by Design. Toronto, ON, Canada: Childcare Resource and Research Unit.

- Friendly, M., Halfon, S., Beach, J. in Forer, B. (2013). *Early childhood education and care in Canada 2012*. Toronto, ON, Canada: Childcare Resource and Research Unit.
- Guitierrez, K. D., Larson, J. in Kreuter, B. (1995). Cultural tensions in the scripted classroom: The value of the subjugated perspective. *Urban Education*, 29, št. 4, str. 410–442. Doi: 10.1177/0042085995029004004.
- Gupta, A. (2013). Incorporating teacher candidates' prior beliefs and funds of knowledge in theories of child development. V: G. Wilgus (ur.). *Knowledge, pedagogy, and postmulticulturalism: Shifting the locus of learning in urban teacher education*. New York, NY: Palgrave Macmillan, str. 107–128.
- Harwood, D., Klopper, A., Osanyin, A. in Vanderlee, M. (2012). It's more than care: Early childhood educators' concepts of professionalism. *Early Years: An International Research Journal*, 33, št. 1, str. 4–17. Doi: 10.1080/09575146.2012.667394.
- Hasson, S. in Gonene, A. (1997). *The cultural tension within Jerusalem Jewish population*. The Floersheimer Institute for Policies Ltd. Dostopno na: <http://www.actcom.co.il/~floerins>.
- Howry, S. T. in Whelan-Kim, K. (2009). Building cultural responsiveness in rural preservice teachers using a multicultural children's literature project. *Journal of Early Childhood Teacher Education*, 30, str. 123–137. Doi: 10.1080/10901020902885661.
- Jipson, J. (1991). Developmentally appropriate practice: Culture, curriculum, connections. *Early Education and Development*, 2, št. 2, str. 120–136.
- Kağitcibaşı, C. (2007). *Family, self and human development across cultures: Theory and applications*. New York, NY: Psychology Press.
- Kahn, M. S. in Kelly, K. J. (2001). Cultural tensions in psychiatric nursing: Managing the interface between Western mental health care and Xhosa traditional healing in South Africa. *Transcultural Psychiatry*, 38, št. 1, str. 35–50. Doi: 10.1177/136346150103800104.
- Kanu, Y. (2005). Tensions and dilemmas of cross-cultural transfer of knowledge: Post-structural/postcolonial reflections on an innovative teacher education in Pakistan. *International Journal of Educational Development*, 25, str. 493–513. Doi: 10.1016/j.ijedudev.2005.01.002.
- Katz, L. (1988). Where is early childhood education as a profession? V: B. Spodek, O. N. Saracho in D. L. Peters (ur.). *Professionalism and the early childhood practitioner*. New York, NY: Teachers College Press, str. 75–83.
- Keengwe, J. (2010). Fostering cross-cultural competence in preservice teachers through multicultural education experiences. *Early Childhood Education Journal*, 38, str. 197–204. Doi: 10.1007/s10643-010-0401-5.
- Kirova, A., Massing, C., Prochener, L. in Cleghorn, A. (v tisku). Shaping the »Habits of mind« of diverse learners in early childhood teacher education programs through PowerPoint: An illustrative case. *Journal of Pedagogy*, Special Issue: Resisting normal science in education.
- Krieg, S. (2010). The professional knowledge that counts in Australian contemporary early childhood teacher education. *Contemporary Issues in Early Childhood*, 11, str. 144–155. Doi: 10.2304/ciec.2010.11.2.144.
- Langford, R. (2010). Theorizing an early childhood educator's authority for the advancement of social goods. *The Alberta Journal of Educational Research*, 56, št. 3, str. 291–303.
- Lee, E. K. (2013). *Cultural tensions and career development for Asian American college students: A phenomenological study*. Unpublished Doctoral Dissertation, California State University Fullerton.

- Madrid, S. in Dunn-Kenney, M. (2010). Persecutory guilt, surveillance, and resistance: The emotional themes of early childhood educators. *Contemporary Issues in Early Childhood*, 11, str. 388–401. Doi: 10.2304/ciec.2010.11.4.388.
- Massing, C. (2015). Authoring professional identities: Immigrant and refugee women's experiences in an early childhood teacher education program. *Canadian Children*, 40, št. 1, str. 73–99.
- Massing, C. A. in Shortreed, L. (2014). *Teaching and learning with immigrant and refugee child care educators*. A report prepared for the Alberta Ministry of Human Services.
- McLaren, P. (2003). Revolutionary pedagogy in post-revolutionary times: Rethinking the political economy of critical evaluation. V: A. D. Baltodams in R. D. Tores (ur.). *The Critical Pedagogy Reader*. New York, NY: RoutledgeFalmer, str. 151–186.
- Moss, P. (2006). Structures, understandings and discourses: Possibilities for re-envisioning the early childhood worker. *Contemporary Issues in Early Childhood*, 7, št. 1, str. 30–41.
- Moyles, J. (2001). Passion, paradox and professionalism in early years education. *Early Years*, 21, str. 81–95. Doi: 10.1080/09575140120057167.
- Myers, R. G. (1992). *The twelve who survive: Strengthening programmes of early development in the Third World*. New York, NY: Routledge in cooperation with UNESCO for the Consultative Group on Early Childhood Care and Development.
- National Association for the Education of Young Children. (2009). *NAEYC standards for early childhood professional preparation programs: A position statement*. Dostopno na: <http://www.naeyc.org/positionstatements/ppp>.
- Nuttall, J. in Ortlipp, M. (2012). Practicum assessment of culturally and linguistically diverse early childhood pre-service teachers. *European Early Childhood Education Research Journal*, 20, št. 1, str. 47–60.
- Oberhuemer P. (2005). Conceptualizing the early pedagogue: Policy approaches and issues of professionalism. *European Early Childhood Education Research Journal*, 13, št. 1, str. 5–16.
- Organization for Economic Co-operation and Development. (2001). *Starting strong: Early childhood education and care*. Paris: OECD Directorate for Education.
- Organization for Economic Co-operation and Development. (2006). *Starting strong II: Early childhood education and care*. Paris: OECD Directorate for Education.
- Organization for Economic Co-operation and Development. (2012). *Starting strong III: A quality toolbox for early childhood education and care*. Paris: OECD Publishing.
- Organization for Economic Cooperation and Development. (2004). *Thematic review of early childhood education and care: Canada country note*. Dostopno na: <http://www.oecd.org/dataoecd/42/34/33850725.pdf>.
- Osgood, J. (2012). *Narratives from the nursery: Negotiating professional identities in early childhood*. London, UK: Routledge.
- Owen, P. M. (2007). Integrating Katz and Chard's project approach with multicultural education in a university classroom. *Journal of Early Childhood Teacher Education*, 28, str. 219–232. Doi: 10.1080/10901020701555523.
- Papatheodorou, T. (2010). Being, belonging and becoming: Some worldviews of early childhood in contemporary curricula. *Forum on Public Policy Online*, 2 (september). Dostopno na: <http://forumonpublicpolicy.com/spring2010.vol2010/teaching2010.html>.
- Patton, M. (2002). *Qualitative research and evaluation methods* (3. izd.). Thousand Oaks, CA: SAGE.

- Pepper, G. L. in Larson, G. S. (2006). Cultural identity tensions in post-acquisition organization. *Journal of Applied Communication Research*, 34, št. 1, str. 49–71. Doi: 10.1080/00909880500420267.
- Peters, D. (1988). The child development associate credential and the educationally disenfranchised. V: B. Spodek, O. N. Saracho in D. L. Peters (ur.). *Professionalism and the early childhood practitioner*. New York, NY: Teachers College Press, str. 93–104.
- Prochner, L., Cleghorn, A., Kirova, A. in Massing, C. (2015). Early childhood teacher education in Namibia and Canada. V: N. Popov in A. W. Wiseman (ur.). *Comparative sciences: Interdisciplinary approaches*. Bingley, UK: Emerald, str. 83–95.
- Prochner, L., Cleghorn, A., Kirova, A. in Massing, C. (2014). Culture and practice in early childhood teacher education: A comparative and qualitative study. *International Journal of Multidisciplinary Comparative Studies*, 1, št. 1, str. 18–34.
- Quan-McGimpsey, S., Kuczynski, L. in Brophy, K. (2011). Early education teachers' conceptualizations and strategies for managing closeness in child care: The personal domain. *Journal of Early Childhood Research*, 9, str. 232–246. Doi: 10.1177/1476718X10389146.
- Rockel, J. (2009). A pedagogy of care: Moving beyond the margins of managing work and minding babies. *Australasian Journal of Early Childhood*, 34, št. 2, str. 1–8.
- Rogoff, B. (2003). *The cultural nature of human development*. New York, NY: Oxford University Press.
- Rubin, K. in Chung, O. (ur.). (2006). *Parenting beliefs, behaviors, and parent-child relations: A cross-cultural perspective*. New York, NY: Psychology Press, Taylor and Francis Group.
- Service Canada. (2011). *Early childhood educators and assistants*. Dostopno na: http://www.servicecanada.gc.ca/eng/qc/job_futures/statistics/4214.shtml.
- Silin, J. G. (1995). *Sex, death, and the education of children: Our passion for ignorance in the age of AIDS*. New York, NY: Teachers College Press.
- Spodek, B. in Saracho, O. N. (1988). Professionalism in early childhood education. V: B. Spodek, O. N. Saracho in D. L. Peters (ur.). *Professionalism and the early childhood practitioner*. New York, NY: Teachers College Press, str. 59–74.
- Statistics Canada. (2007). *The Canadian labour market at a glance*. Ottawa, ON, Canada: Government of Canada.
- Statistics Canada. (2012). *Analysis of the Canadian immigrant labour market, 2008 to 2011*. Dostopno na: <http://www.statcan.gc.ca/pub/71-606-x/2012006/part-partie1-eng.htm>.
- Taggart, G. (2011). Don't we care? The ethics and emotional labour of early years professionalism. *Early Years*, 31, str. 85–95. Doi: 10.1080/09575146.2010.536948.
- Tarry, E. (2011). Is West really best? Social and cultural tensions international students experience having studied at British universities. *Journal of Further and Higher Education*. Dostopno na: <http://www.tandfonline.com/loi/cjfh20>.
- Tobin, J. (2005). Quality in early childhood education: An anthropologist's perspective. *Early Education and Development*, 16, št. 4, str. 421–434.
- Urban, M. in Dalli, C. (2012). A profession speaking and thinking for itself. V: L. Miller, C. Dalli in M. Urban (ur.). *Early childhood grows up: Toward a critical ecology of the profession*. New York, NY: Springer, str. 157–175.
- Van Laere, K., Peeters, J. in Vandenbroeck, M. (2012). The education and care divide: The role of the early childhood workforce in 15 European countries. *European Journal of Education*, 47, št. 4, str. 527–541.

- Vincent, C. in Braun, A. (2010). And hairdressers are quite seedy ...: The moral worth of childcare training. *Contemporary Issues in Early Childhood*, 11, str. 203–214. Doi: 10.2304/ciec.2010.11.2.203.
- Warren, A. (2013). I wondered does this make me any less of a teacher ...? Early childhood teachers in Aotearoa New Zealand claimed by and claiming authority within a dominant discourse. *Journal of Early Childhood Research*, 12, št. 2, str. 185–194. Doi: 10.1177/147678X12463914.
- Wilgus, G. (2006). Beyond because I said so! Three early childhood teachers challenge the research on disciplinary beliefs and strategies of individuals from working-class minority backgrounds. *Contemporary Issues in Early Childhood*, 7, št. 3, str. 253–269.
- Wilgus, G. (2013). Introduction. V: G. Wilgus (ur.). *Knowledge, pedagogy, and multiculturalism: Shifting the locus of learning in urban teacher education*. New York, NY: Palgrave Macmillan, str. 1–20.
- Woodrow, C. (2008). Discourses of professional identity in early childhood: Movements in Australia. *European Early Childhood Education Research Journal*, 16, str. 269–280. Doi: 10.1080/13502930802141675.