

# PREDŠOLSKA BRALNA ZNAČKA V KONTEKSTU KRITIKE POŠOLANJA VRTCA

*Preschool Reading Badge in the Context of »Schoolifying« Kindergarten*

## UVOD

Pred skoraj dvajsetimi leti mi je prijateljica povedala: »F. visi na sramotilnem stebru! Tako da boš vedela, kakšni so ti ,tvoji' vrtci!« Potem mi je razložila, da imajo v vrtcu bralno značko in da je sinu prebrala, kar je bilo treba. Ob prihodu ponj pa je na stebru v avli pred igralnico zagledala plakat z imeni vseh otrok in oznakami, koliko knjig je kdo obnovil v vrtcu, le njen sin je imel povsem prazno vrstico. Ko je vzgojiteljico vprašala, kaj se dogaja, je ta rekla: »Če ne bo ,povedal knjige', pač ne bo dobil bralne značke!« Takrat je imel F. štiri leta, bil je najmlajši v oddelku in njegova mama je povsem razumela, da ne želi ali ne zmore pred vzgojiteljico in celo skupino otrok povedati obnove knjig, ki mu jih je prebrala. Vprašala me je, ali mislim, da je bralna značka v taki obliki primerna za otroke te starosti, in seveda je bil moj odgovor negativen.

Kmalu zatem se je predšolska bralna značke (v nadaljevanju PBZ) začela hitro širiti po slovenskih vrtcih, zato sva s kolegico N. Turnšek napisali nekaj strokovnih prispevkov (Batistič Zorec in Turnšek, 2001a; 2001b; 2001c) za revije, ki jih berejo slovenski vzgojitelji. V njih sva argumentirali, zakaj BZ ni primerna za predšolske otroke, in pokazali, da je v neskladju s Kurikulumom za vrtce (1999). Dokazovali sva, da je kljub nesporno pozitivnim ciljem njenih snovalcev, problem v njeni formi in učinkih, predvsem spodbujanju zunanje motivacije in tekmovalnosti med otroki in starši.

V pogovorih s kolegi, strokovnjaki za predšolsko vzgojo se je večina strinjala ali vsaj ni argumentirano ugovarjala temu, da bralna značka ne spada v vrtec. Kritična analiza PBZ z vidika načel Kurikula za vrtce (1999) in njenih učinkov pa je naletela tudi na odpore nekaterih strokovnjakov za književno vzgojo. Ena po mojem mnenju boljših »posledic« je bila okrogla miza, ki jo je organizirala Nataša Bucik. Rezultat dveh srečanj in diskusij, v katerih smo soočali različna mnenja, je bil zbornik Beremo skupaj (Bucik idr., 2003). Očitno pa teh polemik niso spremljali v vrtcih, saj se je v zadnjih dveh desetletjih PBZ pod tem ali drugačnim imenom (v nekaterih primerih tudi z nekoliko drugačno izvedbo) razširila v večino slovenskih vrtcev. Tudi to, da vsa ta leta s študenti predšolske vzgoje vsaj na enem seminarju razpravljamo o tej problematiki, ni pripomoglo, da bi vrtci kritično reflektirali izvedbo in učinke PBZ. Povsem nedomišljeno je npr. ostalo, kako se PBZ izvaja za otroke iz nes-

lovenskih družin in po mojem mnenju najpomembnejše, da privilegira otroke bolj izobraženih staršev in s tem ne zmanjšuje, ampak prej povečuje razlike med otroki glede na socialno-ekonomski status njihovih družin. Glede izjemno spornega javnega izobešanja plakatov z imeni otrok in njihovih dosežkov pri PBZ smo k sreči že na začetku tudi v strokovnih krogih, ki so uvajali bralno značko v vrtce, dosegli soglasje, da to ni dopustno, a kot bomo videli v nadaljevanju, se tudi to v nekaterih vrtcih še vedno dogaja.

Kadar sem drugače mislečim problem skušala ponazoriti s konkretnimi primeri učinkov bralne značke, sem neredko dobila odgovore v smislu: »To je primer slabe izvedbe v praksi, tega ne gre posploševati.« Sama menim obratno, in sicer da lahko številne primere neustrezne prakse razumemo kot simptome, ki kažejo na problematičnost nepremišljenega prenosa BZ iz šole v vrtec. Nekateri strokovnjaki so videli problem v vzgojiteljicah oz. vzgojiteljih, ki »ne razumejo temeljne ideje snovalcev bralne značke«. Zagotovo so mnoge slovenske vzgojiteljice povsem brez premisleka in brez dodatnega izobraževanja v svoj oddelek uvedle bralno značko, neredko tudi na zahtevo vodstva, vsekakor pa jim ne gre pripisovati (vse) krivde za učinke, ki jih ima!

Cilj tega prispevka je torej dokazati, da (P)BZ kot tipično šolske akcije oz. metode ni ustrezno prenesti na drugo raven izobraževanja – v vrtec, še zlasti ne brez vnaprejšnjega kritičnega premisleka. Izpostavila bom njeno (ne)skladnost s številnimi načeli Kurikuluma za vrtce (1999) ter jo problematizirala z vidika značilnosti razvoja in učenja v predšolskem obdobju ter prikritega kurikula. Zaključila bom s predlogi za drugačen pristop k spodbujanju družinskega branja in zgodnjega opismenjevanja otrok.

V prispevku bom uporabila nekaj empiričnih podatkov, ki so jih v zadnjih letih zbrali študenti v svojih raziskovalnih (seminarskih in diplomskih) delih.<sup>1</sup> Se pa pri tem zavedam, kako deluje odpor do nečesa, česar ne želiš slišati: če ti podatki niso všeč, lahko vedno rečeš, da niso bili zbrani na dovolj velikem in reprezentativnem vzorcu! Rutar (1997: 172) je že dolgo nazaj napisal, da je (ena od) razlik med moderno in postmoderno psihologijo, da prva verjame »v

1 Pri vseh v nadaljevanju omenjenih raziskavah so študentke uporabile anketne vprašalnike za vzgojitelje in za starše, nekatere pa so poleg tega tudi intervjuvale otroke in neposredno opazovale dogajanje v oddelku med izvajanjem PBZ (Agić, Grabljevec in Novinič, 2015; Fister, Rozman in Zupan, 2015). Vzorci niso bili veliki, pri vzgojiteljih od 10 do 29, pri starših pa od 30 do 182.

empirične metode, ki merijo empirični svet« druga pa »v analitične in kritične raziskovalne metode, ki so usmerjene zlasti k analizi iluzij, imaginarijev, simptomov, mehanizmov moči in izkoriščanja«. Poudarjam torej, da moji razmisleki in zaključki ne temeljijo na empirični raziskavi, temveč gre za kritično analizo simptomov, mehanizmov moči in spodbujanja neenakosti. Kritiko bom umestila tudi v kontekst mednarodno aktualne tematizacije razlik med vrtcem in šolo in pozivov k enakovrednemu dialogu med njima namesto tudi v svetu vse bolj prisotnega pošolanja vrtcev (Moss, 2013).

## UPOŠTEVANJE ZNAČILNOSTI RAZVOJA IN UČENJA V PREDŠOLSKEM OBDOBJU IN NEKATERIH NAČEL NACIONALNEGA KURIKULA

K. Maglica (2001) je v svoji diplomski nalogi na vzorcu 35 slovenskih vrtcev ugotovila, da so v večini (89 %) oddelkov otroci, stari od tri do šest let,<sup>2</sup> za PBZ obnavljali vsebino literarnega dela, ki so jim ga prebrali starši. Najpogostejši način je pripovedovanje obnove vsem otrokom v oddelku in vzgojiteljici ob knjigi (45 %) ali brez nje (23 %), le v petini oddelkov (20 %) pa so otroci obnovo predstavili samo vzgojiteljici. Kljub temu da avtorji PBZ (Kordigel in Jamnik, 1999) poudarjajo, da se otrok, ki o knjigi ne želi pripovedovati, lahko izrazi na različne načine, npr. z risanjem, z lutko, v igri, ob glasbi, je bilo le v manjšini (12 %) oddelkov iz te raziskave (Maglica, 2001) to otrokom omogočeno. V kasnejših raziskavah (Agić, Grabljevec in Novinič, 2015; Artač, 2015; Fister, Rozman in Zupan, 2015; Gogala in Perko, 2017) so deleži vzgojiteljic, ki pravijo, da mora otrok obnoviti knjigo pred celotno skupino, sicer nekoliko manjši (30–50 %), vendar ne vemo, ali so drugi načini predstavitve le formalna možnost ali tudi dejanska praksa.

A. Artač (2015) je ugotovila, da več kot pol anketiranih staršev (55 %) otroka posebej pripravlja na to, da bo v vrtcu obnovil vsebino knjige, ki so mu jo prebrali; podoben delež so v raziskavi dobile tudi S. Agić, P. Grabljevec in U. Novinič (2015). Največ staršev otroku pri pripravi na bralno značko pomaga tako, da mu večkrat prebere knjigo (Gogala in Perko, 2017). S tem ni nič narobe, saj otroci radi večkrat poslušajo isto zgodbo, problem pa je, če mu starši, ko ugotovijo, da otrok ne zna obnoviti prebranega, morda proti njegovi volji večkrat berejo isto knjigo, da se bo pri PBZ v vrtcu »izkazal«. Precej staršev otroku pomaga tako, da otroci doma »vadijo« obnovo, nekaj manj pa jih otroke na PBZ pripravlja tako, da skupaj pripravijo obnovo in večkrat vadijo (prav tam). Tudi rezultati raziskave Z. Fister, M. Rozman in J. Zupan (2015) kažejo, da skoraj dve tretjini (64 %) staršev otroku knjigo za BZ večkrat prebere, skoraj polovica (48 %) pa jih z njim vadi obnovo. Izmed 25 intervjuvanih otrok v isti raziskavi, jih je dve tretjini (17) reklo, da so jim starši

prebrali knjigo za PBZ več kot dvakrat, več kot pol pa jih je staršem povedalo obnovo, preden so jo povedali v vrtcu.

Poglejmo še, kako se pri PBZ počutijo in odzivajo otroci. Iste avtorice (prav tam) so v intervjujih s 25-imi otroki, starimi od 4 do 5 let, izvedele, da skoraj tri četrtine otrok rado pripoveduje o prebrani jim zgodbi vsem otrokom iz oddelka, preostali pa bi vsebino raje povedali le vzgojiteljici ali pa ne marajo pripovedovati. Pri teh rezultatih moramo sicer upoštevati, da otroci radi ugajajo odraslim in počnejo, kar se od njih pričakuje, kljub temu pa ne dvomim, da številni predšolski otroci radi nastopajo in se veselijo materialne nagrade, ki jo dobijo po »nastopu« za PBZ. Večjo težavo pa vidim v za vse »obveznem« poslušanju posameznih predstavitev (obnov), ki so glede na že predstavljene rezultate v vrtcih zelo pogosta praksa. Z. Fister, M. Rozman in J. Zupan (2015) pravijo, da je petina intervjuvanih otrok povedala, da jim je ob poslušanju obnove vrstnikov dolgčas. S. Agić, P. Grabljevec in U. Novinič (2015) so ob opazovanju otrokove predstavitve za PBZ zabeležile, da so otroci nekaj minut poslušali vrstnika, ki je precej tiho pripovedoval o doma prebrani mu knjigi, nato pa so se začeli vidno dolgočasiti.

Na temelju predstavljenih rezultatov lahko zaključimo, da vzgojiteljice pri izvajanju PBZ ne upoštevajo razvojnih značilnosti otrok, značilnosti učenja v predšolskem obdobju ter individualnih razlik v razvoju in učenju, kar je v nasprotju z načelom strokovne utemeljenosti kurikulumuma (Kurikulum za vrtce, 1999: 13) ter načelom enakih možnosti in spodbujanja različnosti med otroki (prav tam: 12). Za otroke do šestega leta je značilno, da uživajo ob poslušanju zgodb, v knjigi prepoznajo slike in se pretvarjajo, da berejo knjigo (Chall, v Pečjak, 2010). S. Pečjak (2010: 47) pravi, da je za porajajočo se pismenost v predšolskem obdobju značilno, da otrok po prebrani zgodbi obnovi kakšen delček, ne pa celotne zgodbe. Ob spodbudi lahko povezuje ilustracije s svojo pripovedjo, ki pa ni nujno enaka vsebini knjige. Podobno ugotavljajo tudi Z. Fister, M. Rozman in J. Zupan (2015), ki so zabeležile primer 4-letnega dečka, ki si je pri predstavitvi knjige za PBZ ob ilustracijah izmišljal vsebino. Vzgojiteljica mu je poskušala pomagati z vprašanji, ker pa ni dosegla, kar je želela, je dečku rekla, da bodo doma morali ponovno prebrati knjigo. Deček je vprašal, ali lahko dobi nalepko, odgovor je bil ne, razočaranje dečka pa očitno.

Menim, da večina predšolskih otrok ob poslušanju branja otroških knjig uživa, zlasti mlajši pa jih niso še sposobni obnoviti kronološko ustrezno in poslušalcem razumljivo. Po mojem mnenju bi bilo treba predšolske otroke najprej spodbujati, da pripovedujejo o vsakdanjem življenju doma (npr. kje so bili, kaj se jim je zgodilo, kako so se počutili ...) in v vrtcu ter jih spodbujati h kronološko ustreznim in poslušalcu razumljivim pripovedi. Obnavljanje prebranega, kot se večinoma izvaja pri PBZ, pa spada bolj v šolo kot v vrtec, povsem neprimerno pa je za otroke, stare 3 ali 4 leta. Neredko se zgodi, da namesto obnove otroci povedo besedilo krajše knjige na pamet (Maglica, 2001). Enako opažajo tudi nekateri starši, ki menijo, da PBZ ni primerna, ker otrok še ne zmore obnavljati (Agić, Grabljevec in Novinič, 2015).

### “ Rada berem

pustolovske in navadne knjige – berem sama, starši me ne silijo. Berem kdaj tudi s telefona, ampak raje berem knjige. Kmalu bom brala svoji mlajši sestrični.

Meg, 11 let

2 V raziskavo je bilo poleg vzgojiteljic otrok od 4. do 6. leta vključenih tudi 5 vzgojiteljic heterogenih oddelkov (3–6 let) in ena iz oddelka 3 do 4-letnih otrok.

Eden od staršev pa je v anketi napisal, da se mu zdi PBZ povsem neprimerna, saj njegov triletni otrok komaj govori (Fister, Rozman in Zupan, 2015). Sposobnost, da si otrok zapomni sosednje dogodkov in jih je zmožen tudi obnoviti, je samo ena, po mojem prepričanju nikakor ne edina in najpomembnejša posledica »branja«, ki je vzgojiteljice ne bi smele zahtevati od vseh otrok! Predšolski otroci v vrtcu bi morali dobivati predvsem sporočila, da so knjige pomemben vir informacij in spodbuda za čustvovanje, sanjarjenje in spodbujanje domišljije.

PBZ je izrazito ciljno usmerjena aktivnost; vnaprej je določen cilj (koliko knjig morajo starši prebrati in otrok v vrtcu obnoviti), način oz. potek dejavnosti (starši otroku preberejo knjigo, otrok v vrtcu pove obnovo) ter nagrade, ki jih otroci dobivajo sproti (npr. nalepka ali vsem vidna zabeležka za vsako predstavljeno knjigo) in na koncu (npr. simbolična darila, ogled predstave). Po mojem prepričanju je vse navedeno v nasprotju z načelom razvojno-procesnega pristopa (Kurikulum za vrtce, 1999: 16), po katerem je cilj učenja v predšolski dobi sam »proces učenja, katerega cilj niso pravilni in nepravilni odgovori, temveč spodbujanje otrokovih lastnih (simbolnih, fantazijskih in domišljijских) strategij dojemanja izražanja, razmišljanja itn., ki so zanj značilne v posameznem razvojnem obdobju«. G. Dahlberg, Moss in Pence (2000: 60) menijo, da direktivnost, ocenjevanje, ritualizirani postopki in rigidni kurikulum le ustvarjajo iluzijo dodelanega vzgojnega sistema. To kaže tudi prej opisan primer 4-letnega dečka (Fister Rozman in Zupan, 2015), ki zaradi »nepravilne« obnove ni dobil nalepke. Žal sem prepričana, da opisani primer ni izjema, ampak pogosto ravnanje vzgojiteljic.<sup>3</sup>

Temu naj dodam še, da tipično šolska metoda preverjanja, ali so starši otroku res prebrali knjigo in ali jo je otrok sposoben v vrtcu obnoviti, ni v skladu z načelom aktivnega učenja, zagotavljanjem možnosti verbalizacije in drugih načinov izražanja (Kurikulum za vrtce, 1999: 16). Po tem načelu bi vzgojitelji morali otroke spodbujati k verbalizaciji in drugim načinom izražanja, pri čemer je pomembno upoštevanje njihovih potreb in interesov. Otrokom bi morali zagotavljati udobno in za učenje spodbudno okolje, ki izhaja tako iz načrtovanih in nenačrtovanih spodbud, kakor tudi iz iniciativ otrok. Prav nič od tega ni zaslediti v izvajanju PBZ po slovenskih vrtcih.

Kurikulum za vrtce (1999: 19) med skupnimi načeli predšolske vzgoje v vrtcu navaja, naj učenje predšolskega otroka temelji »na notranji motivaciji, reševanju konkretnih problemov in pridobivanju socialnih izkušenj«. Verjamem, da večina predšolskih otrok uživa ob poslušanju pravljic in zgodb, zato se mi zdi uvajanje zunanje motivacije (nagrajevanja) pri PBZ povsem odveč. M. Domicelj (2003) meni, da otroci v okolju, kjer so nagrade pogoste, ne prevzemajo odgovornosti za vlaganje navora v dejavnost, temveč počakajo na zunanji motiv. Kljub različnim ugotovitvam raziskovalcev o učinkih zunanje motivacije pa metaanaliza več raziskav nedvomno kaže, da imajo nagrade škodljiv učinek na motivacijo, če za dejavnost že obstaja notranja motivacija (Vang Edwards in Ørum Johansen, bd). Primerjanje otrok med seboj glede dosežkov pri PBZ lahko povzroči tudi, da jim količina oz. število prebranih knjig in osvojenih nalepk postane pomembnejša od uživanja ob branju, podoživljanja prebranega itd.

## NAČELA IZBIRE, DRUGAČNOSTI IN ENAKIH MOŽNOSTI

Po načelu omogočanja izbire in drugačnosti (Kurikulum za vrtce, 1999: 12) bi vzgojno delo v oddelku moralo potekati tako, da otroci lahko izbirajo med različnimi dejavnostmi in vsebinami glede na njihove želje, interese, sposobnosti, razpoloženja itd. PBZ, ki jo v nekaterih vrtcih uvajajo celo za triletno otroke, ni prilagojena niti različnim sposobnostim različno starih otrok niti razlikam med otroki iste starosti znotraj oddelka. Različne interese otrok je sicer pri PBZ mogoče upoštevati tako, da otrok sam oz. s pomočjo staršev izbere knjigo, ki jo bo predstavil, kar večina vzgojiteljic pri izvajanju PBZ omogoča. Kot sem že povedala, pa otroci pogosto ne morejo izbrati, ali bodo v vrtcu predstavili vsebino doma prebrane jim knjige in kako, čeprav B. Hanuš (2003) pravi, da ni treba, da otrok obnovi zgodbo, v vrtcu lahko pove, kaj mu je bilo v knjigi všeč, kdo nastopa ipd.

Tu naj opozorim na razliko med formalno in dejansko izbiro. Seveda vzgojitelji, ki izvajajo PBZ, večinoma pravijo, da se otrok lahko odloči, ali bo sodeloval. Sprašujem pa se, ali so tovrstne odločitve zmožni in kaj zanje to pomeni! Ne morem si predstavljati predšolskega otroka, ki bi se zmožni vnaprej odločiti, da (verjetno edini v oddelku) ne bo predstavljal knjig, in se s tem odpovedal pridobivanju sprotih ter končne nagrade. Edini, ki bi se lahko sami ali v dogovoru z otrokom tako odločili, so njegovi starši. Tudi če se postavimo v vlogo staršev, ki so kritični do PBZ, menim, da senzibilni starši take odločitve zaradi počutja svojega otroka ne bi sprejeli. Podatki prej omenjenih raziskav kažejo, da do PBZ kritičnih staršev ni tako malo, od 6 % (Gogala in Perko, 2017) do skoraj tretjine (Agič, Grabljevec in Novinič, 2015).<sup>4</sup> Ti starši menijo, da bi v predšolskem obdobju moralo biti branje sprostitev, ne obveza (Gogala in Perko, 2017), da bi moral biti poudarek na igri in ne na pripravi na šolo (Artač, 2015) oz. da BZ ni primerna za predšolske otroke in da spada v šolo (Agič, Grabljevec in Novinič, 2015). Nekaj staršev je izpostavilo tudi problem oz. svoje nestrinjanje s spodbujanjem tekmovalnosti med otroki (Artač, 2015). Vendar ne poznam primera<sup>5</sup>, da bi kdo zaradi svojih pomislekov vnaprej rekel, da njegov otrok pri PBZ ne bo sodeloval, ker se mu ta dejavnost ne zdi primerna.

»Neuspešni« pri PBZ so torej otroci, ki nočejo ali ne zmorejo v vrtcu povedati obnove knjige, in seveda tisti, ki jim starši niso želeli ali zmogli brati. L. Knaflič (2003) poudarja, da je pomembno, da otrok v vrtcu ne občuti posledic, če njegovi starši ne morejo, ne znajo ali morda nočejo sodelovati pri aktivnostih, ki jih spodbuja vrtec. Po ugotovitvah S. Agić, P. Grabljevec in U. Novinič (2015) je kar polovica anketiranih vzgojiteljic imela vsaj kakšen tak primer. Tu pa se že dotikamo načela enakih možnosti, upoštevanja različnosti med otroki ter multikulturalizma (Kurikulum za vrtce, 1999: 12). Eden izmed najbolj problematičnih učinkov PBZ je po mojem mnenju, da izrazito privilegira otroke iz socialno-ekonomsko bolj ugodnega okolja in iz slovenskih družin.<sup>6</sup> Številne raziskave kažejo,

4 V preostalih dveh raziskavah študentk so bili deleži staršev, ki se jim BZ ne zdi primerna za predšolske otroke, 11 % (Fister, Rozman in Zupan, 2015) in 25 % (Artač).

5 Tudi nobena od predstavljenih raziskav ga ne omenja.

6 O starših, problematiki neslovensko govorečih družin in multikulturalizmu bomo govorili v naslednjem poglavju.

3 Zakaj menim tako, bo bolj jasno iz poglavja o prikitem kurikulumu PBZ.

da je predšolsko obdobje izjemno pomembno v doseganju enakih razvojnih in izobraževalnih možnosti otrok, saj so ukrepi pred vstopom v osnovno šolo najučinkovitejši (Eurydice, 2012). Kakovostna predšolska vzgoja in varstvo torej postavljata temelje za uspešno vseživljenjsko učenje, kar prinaša prednost pri krajšanih/ogroženim otrokom (Pomembni podatki o vzgoji in varstvu predšolskih otrok v Evropi, 2014). Kot bomo videli v nadaljevanju, se pri PBZ dogaja ravno obratno.

Pričakovano je, da bodo po tem, ko vzgojiteljica staršem pove, da bodo v vrtcu izvajali PBZ, najbolj angažirani starši z višjo izobrazbo oz. tisti, ki tudi sicer pogosto berejo otrokom. Ti bodo spodbujali svoje otroke, da prebrane jim knjige obnavljajo v vrtcu, jim pomagali, včasih pa jih tudi silili, da to nalogo čim prej opravijo. Upam si trditi, da gre vsaj v zadnjem primeru za starše, ki kot žrtve sodobnega neoliberalnega in tekmovalnega sveta izvajajo pritisk na svoje otroke v strahu, da ne bi česa zamudili oz. da jih ne bi dovolj dobro pripravili na zahtevno prihodnost (šolo).

Po rezultatih raziskave A. Artač (2015) skoraj polovica (47,5 %) anketiranih staršev svojega otroka spodbuja, da čim prej opravi PBZ, zelo podoben delež (46 %) sta v raziskavi dobili K. Gogala in A. Perko (2017). Z. Fister, M. Rozman in J. Zupan (2015) ugotavljajo, da to počne dobra tretjina (37 %) staršev, slaba desetina (8 %) pa priznava, da dosežke svojega otroka pri PBZ primerjajo z dosežki drugih otrok v oddelku. Zanimivo je, da večina vzgojiteljic tega ne opazi. Po ugotovitvah A. Artač (2015) jih večina (80 %) meni, da starši pri PBZ ne izvajajo pritiska na otroke. Z. Fister, M. Rozman in J. Zupan (2015) pravijo, da je dobra tretjina anketiranih vzgojiteljic (38 %) prepričana, da starši ne izvajajo pritiska na otroke, preostale (62 %) pa menijo, da starši morda izvajajo pritisk na otroke, vendar ne poznajo takega primera.

Nedolgo tega mi je kolega povedal primer svoje prijateljice, katere sin je bil v vrtcu opisan kot »problematičen«. Po letih pritožb vzgojiteljice nad sinovim vedenjem in razumljivim nelagodjem matere mu je ta zelo zadovoljna povedala, da se je sin končno izkazal v vrtcu in dobil pohvalo vzgojiteljice, ker je tako dobro predstavil knjigo za PBZ. Dodala pa je, da so se doma zelo potrudili, sinu so velikokrat prebrali knjigo in mu pomagali pri pripravi obnove. Sprašujem se, kako je mogoče, da vzgojiteljice, ki bi morale dobro poznati razvojne značilnosti otrok, ne prepoznajo, kadar otrok »na pamet« pripoveduje obnovo, ki so mu jo pomagali pripraviti starši!

## **POKROVITELJSTVO DO STARŠEV IN PROBLEM NESLOVENSКИH DRUŽIN**

Že pred leti sva s kolegico izpostavili problem, da PBZ spodbuja pokroviteljski odnos vrtca do staršev, po katerem je treba starše, ki so nepoučeni ali imajo napačna stališča (ne berejo otrokom), z usmerjanjem in kontroliranjem prisiliti v spremembo njihovih stališč in ravnanj (Batistič Zorec in Turnšek, 2001b). Nič ni narobe, če vzgojiteljica s pomočjo interesa otrok spodbuja njihove starše za obiskovanje knjižnic in branje, narobe pa je, da otroke, katerim starši nimajo navade brati, kaznuje z odvzemom nagrade in s tem posredno izvaja pritisk nad njihovimi starši. Stališče, da izobraževalne institucije morajo in zmorejo spreminjati vzgojna ravnanja staršev, je zastarelo in spada v preteklost. Sodobni strokovnjaki (npr. Moss, 2013, Starting

Strong II, 2006) zagovarjajo, naj nadrejen odnos vrtca do staršev zamenja enakovredno partnerstvo. Namesto t. i. korekcijske funkcije vrtcev bi morala biti funkcija vzgoje v vrtcu dopolnjevanje družinske vzgoje.

Menim, da bi morale vzgojiteljice, namesto da preverjajo, ali starši berejo otrokom, predvsem zaupati staršem. Starši praviloma svojemu otroku želijo najboljše, vzgojiteljice pa jim lahko pomagajo (svetujejo, jih spodbujajo), da to uresničujejo. Otrokom, katerih starši se ne zavedajo pomena zgodnjega branja, pa bi morale zagotoviti, da bodo čim več tovrstnih izkušenj deležni v vrtcu. Namesto privilegiranja otrok iz spodbudnega družinskega okolja, kot se to dogaja pri PBZ, vidim vlogo vrtca v načrtnem delu z otroki iz manj spodbudnih okolij s ciljem zmanjševanja razlik, ki so posledica različnih začetnih možnosti otrok. L. Knaflič (2003) poudarja, da se vzgojiteljice pri svojem delu srečujejo z različnimi starši, ki tako kot otroci zahtevajo različne pristope. Če se vzgojiteljica odloči za spodbujanje branja v družini, mora te razlike (v izobrazbi, gmotnem položaju, kulturnih značilnostih itd.) tudi upoštevati. Po avtoričinem mnenju gre za občutljivo dejavnost, ki posega v družinsko življenje, zato sta pomembni previdnost in obzirnost do vsakega otroka in njegovih staršev.

Poseben problem je, kaj se pri PBZ dogaja z otroki iz družin, kjer materni jezik ni slovenski. Žal študentke v nobeni od prej navedenih raziskav vzgojiteljic o tem niso posebej spraševale. Zasledili pa smo primer, ki so ga zabeležile Z. Fister, M. Rozman in J. Zupan (2015); v opazovanem oddelku so izvajali PBZ podoben program, t. i. »bralni nahrbtnik«. V nahrbtniku, ki ga otroci odnesejo domov, so knjige različne težavnosti, ena od njih je literarna slikanica s tematiko gasilcev z zelo malo besedila, ki naj bi po razlagi vzgojiteljice spodbudila starše, ki ne govorijo slovensko, da z otrokom vsaj pregledajo ilustracije. Razlago smo našli v članku S. Slapar (2013), ki glede otrok iz drugega kulturnega okolja pravi, da starši, ki ne znajo slovenskega jezika, otrokom berejo manj ali sploh ne berejo knjig v slovenskem jeziku. Pove, da v takšnih primerih v nahrbtnik pripravijo otroške slovarje ali slikanice brez besedila, ob katerih otrok sam sestavlja pomene in »pripoveduje« zgodbo.

Tak pristop se mi zdi problematičen in diskriminatoren, saj z nudenjem domnevno preprostejšega knjižnega gradiva otroke priseljenec in njihove starše postavlja v manjvreden položaj. Tako otrok že v vrtcu dobi (prikrito) sporočilo, da je manj zmožen kot njegovi vrstniki, kar gotovo ni dobra popotnica za njegovo nadaljnje izobraževanje. Menim, da so v ozadju tovrstnega ravnanja tudi subjektivne teorije (vključno s stereotipi in predsodki) vzgojiteljev. Glede na podatke naše raziskave (Kroflič idr., 2002) namreč dobra polovica slovenskih vzgojiteljev meni, da bi starši, katerih materni jezik ni slovenski, morali z otrokom poskušati čim več govoriti slovensko. Pri tem ni zanemarljivo dejstvo, da je pri nas največ priseljenec iz bivših jugoslovanskih republik, od katerih samoumevno pričakujemo, da se čim prej naučijo slovenščine. Sprašujem pa se, ali bi vzgojiteljica enako pričakovala od predstavnikov drugih evropskih narodov, npr. da francosko govoreči starši, ki so za nekaj let prišli službeno v Slovenijo in se odločili otroka vključiti v slovenski vrtec, otrokom berejo slovenske knjige! Zagotovo pa bi bilo koristno posebej raziskati, kaj se pri PBZ dogaja s številnimi otroki iz neslovenskih družin.

Čeprav sem navedla le en primer, velja opozoriti, da je tako ravnanje v neskladju z načelom multikulturalizma in

priporočili za sodelovanje z družino v Kurikulumu za vrtce (1999). Menim, da od tujejezičnih staršev ne moremo in ne smemo zahtevati branja v slovenščini, saj imajo pravico z otrokom govoriti v svojem maternem jeziku. Tudi L. Knaflič (2003) poudarja, da so starši, ki ne obvladajo jezika, slabi učitelji svojim otrokom. V skladu z načelom multikulturalizma bi bilo kvečjemu sprejemljivo, da bi ti otroci prinesli v vrtec knjigo v neslovenskem jeziku (tj. jeziku njihovih staršev) ter preostalim o njej kaj povedali.

S starši oz. družino je povezana še ena pogosta praksa PBZ, ki se mi zdi povsem nedopustna. Gre za javne oz. vsem otrokom v oddelku in njihovim staršem vidne sezname,<sup>7</sup> na katerih je navedeno, koliko knjig je posamezni otrok že prebral. To je v nasprotju z načelom spoštovanja zasebnosti in intimnosti (Kurikulum za vrtce, 1999), zelo verjetno pa tudi z zakonodajo o varovanju osebnih podatkov. Tako prakso smo problematizirali že kmalu po uveljavitvi PBZ in pobudniki PBZ so se strinjali, da ni ustrezna. Žal pa podatki raziskav študentk kažejo, da večina vzgojiteljev obeša tovrstne poimenske sezname na vidno mesto v igralnici. Po ugotovitvah Z. Fister, M. Rozman in J. Zupan (2015) to velja za dobro polovico (58 %) vzgojiteljev, po drugi raziskavi študentk (Agić, Grabljevec in Novinič, 2015) pa še več (70 %). Nedvomno to še dodatno spodbuja tekmovalnost tako pri otrocih kot pri njihovih starših, ki z vidnimi sezname dosežkov otrok pri PBZ dobijo priložnost za primerjavo svojega otroka z drugimi.<sup>8</sup>

## PRIKRITI KURIKUL PBZ

### Nomen est omen

Vsi, ki smo hodili v zadnjih 50-ih letih v slovenske šole, poznamo BZ in vemo, kako je oz. naj bi potekala, kar seveda velja tudi za vse vzgojitelje in starše otrok v slovenskih vrtcih. Nekateri jo imamo v dobrem, drugi pa v slabšem spominu. S. Agić, P. Grabljevec in U. Novinič (2015) so na manjšem vzorcu staršev ugotovile, da jih kar tretjina nima lepih spominov na BZ v šoli; nekateri so brali le zaradi nagrade, drugi so radi brali, a niso želeli obnavljati prebrane učiteljicam ali pa so dobili odpor do knjig, ker so jim jih izbrali učitelji.

Vnaprejšnje predstave seveda vplivajo na naša ravnanja. Starši, ki v vrtcu »dobijo nalogo«, da morajo skupaj s svojim otrokom sodelovati pri PBZ, ravnajo tako, kot se spomnijo, da so to počeli sami. Verjetno jih zaskrbi, ko oz. če ugotovijo, da njihov otrok ni sposoben obnoviti prebranega, zato je logična reakcija, da ga nekako skušajo pripraviti na uspešen »nastop« v vrtcu. Če pri starših kot laikih tovrstno ravnanje lahko povsem razumemo, pa je bolj problematično, da imajo tako predstavo o PBZ, kot smo že opisali, tudi mnoge vzgojiteljice, ki bi morale vendarle veliko bolje kot starši poznati razvojne značilnosti predšolskih otrok.

BZ je imanentno povezana s tekmovanjem, saj to akcijo v Sloveniji že več kot pol stoletja poznamo pod imenom

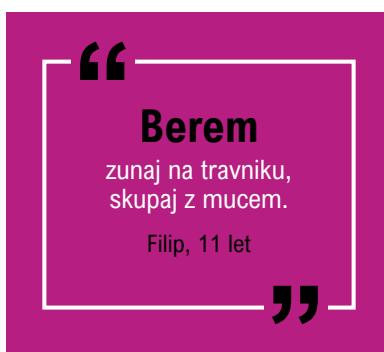
»tekmovanje za bralno značko«. J. Zupan (2011) pravi, da je BZ v šoli oblika tekmovanja, pri katerem ne gre za tekmovanje v klasičnem smislu, kjer je samo eden zmagovalec, temveč so zmagovalci vsi, ki preberejo in obnovijo knjige. Prav tu pa vidim problem! Prepričana sem, da je klasično tekmovanje, kjer eden zmaga, za otroke manj »kruto« kot tekmovanje, kjer le eden ali nekaj otrok »izgubi«. Kot sem že povedala, je zelo verjetno, da so otroci, ki PBZ niso dokončali iz različnih razlogov, večinoma tisti iz manj spodbudnega okolja ter otroci priseljencev. Gre torej za tekmovanje, ki motivira otroke, ki jih ni treba motivirati, in demotivira tiste otroke in starše, ki bi potrebovali spodbude za branje.

Kakor koli se že vzgojiteljica trudi, se lahko zgodi, da posamezen otrok iz objektivnih (starši mu ne berejo) ali subjektivnih razlogov (noče, ne zmore, mu je nerodno ... obnoviti vsebino knjige) ne bo dosegel predvidenega cilja. Po ugotovitvah že omenjenih raziskav od 58 % (Fister, Rozman in Zupan, 2015) do 90 % vzgojiteljev (Gogala in Perko, 2017) otrokom po končani izvedbi PBZ podeli nagrade. Z. Fister, M. Rozman in J. Zupan (2015) pravijo, da od tega petina (20 %) vzgojiteljev da nagrade vsem otrokom ne glede na njihove dosežke, preostali pa ne (33 %) oz. pri nagrajevanju upoštevajo razlog, zakaj otrok ni opravil obveznosti za PBZ (40 %).<sup>9</sup> Menim, da je torej problema-

tično tako to, da eden ali nekaj otrok (ne po svoji krivdi!) ostane brez nagrade, kot tudi to, da vzgojitelji podeljujejo nagrade ne glede na dosežek otroka, saj s tem razvrstijo bistvo nagrajevanja. Otroci bodo v takem primeru nedvomno opazili razlike v vložnem trudu in v dosežkih, morda pa se tudi vprašali, zakaj so se trudili, če je na koncu vsak nagrajen. Edina možnost za rešitev te dileme je torej ukinitve nagrade!

### Pošolanje vrtcev

Kadar strokovnjaki za predšolsko vzgojo problematiziramo PBZ in druge za predšolske otroke neustrezne metode vzgojnega dela z vidika pošolanja vrtcev, smo včasih deležni očitka, da zagovarjamo zmanjšanje vsake zahtevnosti predšolske vzgoje. Pa vendar je v Kurikulumu za vrtce (1999: 14) jasno zapisano, da naj »vrtec ne dopusti pošolanja kurikula v vrtcu in vztraja pri svojih temeljnih specifičnostih«. Tisti, ki poznamo zgodovino predšolske vzgoje in tudi sodobne težnje v svetu (več o tem glej v Moss idr., 2013), vemo, zakaj je to izjemno pomembno upoštevati, če želimo otrokom zagotoviti kakovostno predšolsko vzgojo. Uporaba metod, ki so primerne za predšolske otroke in drugačne od metod šolskega izobraževanja, nikakor ne pomeni, da vrtec otrokom ne zagotavlja zahtevnih izzivov in spodbud za razvoj in učenje. Nekateri otroci znajo že v predšolskem obdobju pisati in brati, drugi se želijo v tem preizkusiti; menim, da bi morale vzgojiteljice vse te različne interese otrok spodbujati. Nekateri primeri kakovostnih praks v naših vrtcih (Batistič Zorec, Kalin, Kržan in Sedeljšak, 2012) kažejo, da otroci izjemno uživajo in veliko zmorejo, če so postavljeni pred zahtevne izzive.



7 Tak primer iz prakse sem omenila že na začetku uvoda.

8 Več o problemu spodbujanja tekmovalnosti v naslednjem poglavju.

9 Nekaj (7 %) jih na to vprašanje ni odgovorilo.

G. Dahlberg (v Moss, 2003) pravi, da gre v vrtcih in šolah za dvoje različnih pojmovanj učenja in znanja. Tradicionalni pogled predšolske vzgoje je celostni pogled na otrokov razvoj, velik pomen namenja prosti igri in ustvarjalnosti, poudarja svobodno izražanje idej in izbiro ter se zaveda pomena humorja; avtorica pravi, da je v ospredju svobodno izražanje »otrokove narave«. Bistvo tradicionalne šole pa nasprotno vidi v obravnavanju otroka kot »tabule rase«, torej »prazne posode«, ki jo je treba »napolniti« z znanjem, zato je poudarek na reprodukciji kulture in znanja. Avtorica meni, da je prava pot »delitev razumevanja« (angl. »shared understanding«) med obema sistemoma. Otrok po njenem mnenju ne bi smel biti niti samo »bitje narave« niti tisti, ki le sprejema (obstoječo) kulturo in znanja, temveč raziskovalec in soustvarjalec kulture ter znanja.

B. Hanuš (2003) poudarja, da naj pri izvajanju PBZ vzgojiteljice ne opravljajo preverjanja na šolski način in da naj branje knjig ne preide v tekmovanje za doseganje nagrad. Po vseh že predstavljenih rezultatih raziskav študentov to ne drži, saj velika večina vzgojiteljev preverja PBZ tako, da morajo otroci ne glede na njihovo različno starost in sposobnosti v vrtcu obnoviti vsebino doma prebrane mu knjige. Menim, da tovrstni nasveti nimajo učinka tudi zato, ker imajo vzgojitelji in starši vnaprejšnje predstave o tem, kako naj poteka (P)BZ. Z. Fister, M. Rozman in J. Zupan (2015) problem vidijo v tem, da vzgojitelji premalo reflektirajo svojo prakso. Ena izmed anketiranih vzgojiteljic je npr. na vprašanje, zakaj izvaja bralno značko, odgovorila: »Izvajam jo že vsa leta dela.« Po mnenju avtoric je težava tudi pri starših, ki PBZ dojemajo kot pripravo za nadaljnje izobraževanje; največ staršev je med prednostmi PBZ navedlo, da se otrok nauči nastopati in izgubi tremo ter da se pripravi na šolo. Starši kot laiki seveda ne poznajo strokovnih osnov sodobnih vrtcev, obremenjeni s skrbmi za prihodnost svojih otrok pa pogosto mislijo, da je najpomembnejši cilj vrtca pripraviti otroke na nadaljnje izobraževanje.

Moss (2013) pravi, da je priprava na šolo pretekla funkcija vrtcev, ki ni niti samoumevna niti neproblematična, saj pomeni podrejanje vnaprej postavljenim kriterijem. Po njegovem cilju »pripravljenosti« na vseh ravneh vzgoje in izobraževanja predpostavlja hierarhičnost znanja (večanje zahtevnosti in kompleksnosti) ter stopenj izobraževanja, končni cilj pa je fleksibilni delavec in potrošnik neoliberalnega sveta. Zaskrbljujoče pa je, da tudi v drugih državah Evrope opažajo povečano pošolanje vrtcev kot rezultat pritiska od zgoraj navzdol. Moss (prav tam) meni, da to, iz zgodovine že znano usmeritev spet oživljajo in spodbujajo dominantni diskurzi vseživljenjskega učenja in zgodnjih intervencij.

## Subjektivne teorije vzgojiteljev in težnja k »ugodju«

Kot sem pokazala, izkušnje in predstave o BZ, ki izvirajo iz lastnega šolanja, bistveno vplivajo na to, kako vzgojiteljice izvajajo PBZ in kako se na PBZ odzovejo starši otrok. K temu pa je treba dodati še en vidik prikritega kurikula, in sicer povsem razumljivo težnjo, da v življenju in pri delu ravnamo tako, da nam je v danem položaju čim bolj ugodno. Da tako ravnajo tudi vzgojitelji predšolskih otrok, ni nerazumljivo niti narobe. Menim, da je načeloma prav, da vsakdo poskrbi, da pri svojem delu (tudi) uživa. Prepričana sem, da je najboljša vzgojna praksa v vrtcu, kadar se v njem dobro počutijo tako vzgojitelji kot otroci!

Značilnost PBZ pa je po mojem mnenju, da gre za »ugodje« vzgojiteljev tudi na račun neugodja vsaj nekaterih otrok in staršev. Ko se sprašujem, zakaj se je PBZ tako hitro razširila po večini slovenskih vrtcev, razmišljam, da vzgojiteljem ta prinaša vsaj dve koristi: moč oz. kontrolo nad starši in »zapolnitev« časa v vrtcu. Kot lahko vidimo iz primera v uvodu, vzgojitelji s PBZ dobijo »orodje« za postavljanje zahtev staršem, pri čemer pridobijo na lastnem občutku moči in pomembnosti, hkrati pa se vsaj deloma razbremenijo odgovornosti za spodbujanje zgodnje pismenosti. Zlasti manj samozavestni vzgojitelji pri sebi in starših spodbudijo občutek, da gre v vrtcu za »resno delo« in da vrtec ni namenjen izključno varstvu in igri, kot morda mislijo nekateri. Kar se tiče »zapolnitve časa«, pa si moramo priznati, da obnavljanje (najpogosteje treh) knjig vsakega otroka v oddelku vsem preostalim otrokom pomeni kar veliko časa, med katerim vzgojiteljici ni treba načrtovati in izvajati drugih (po mojem mnenju za otroke koristnejših) dejavnosti.

## SKLEP

Zavedam se, da je ob vsaki kritiki obstoječega zelo pomembno ponuditi alternative. Za konec se torej sprašujem, kako bi lahko nedvomno pozitivne cilje PBZ dosegali povsem drugače. Gotovo se slovenski vzgojitelji zavedajo pomena zgodnjega opismenjevanja otrok. Najboljša motivacija za branje je, da vzgojitelj veliko bere in pripoveduje zgodbe otrokom,<sup>10</sup> otroci pa bi morali imeti v vsaki igralnici ves čas dosegljive knjige in druga pisna gradiva. Pomembno je tudi, da vzgojiteljice otrokom zbudijo zanimanje za črke in druge simbole, ki jih otroci dnevno srečujejo v življenju. Strinjam se z L. Knaflič (2003), ki pravi, da bi morala vzgojiteljica v primeru, da starši zaradi različnih razlogov ne sodelujejo pri dejavnostih vrtca, tem otrokom posvetiti več časa, da bi primanjkljaje spodbud iz okolja čim bolj nadoknadili.

Ni dvoma, da je pomembno, da starši berejo otrokom. Namesto pokroviteljskega odnosa do staršev v obliki te »podeljene naloge«, se mi zdi veliko bolje, da se s starši pogovarjajo o pomenu družinskega branja, da je v vrtcu knjižnica, v kateri si starši lahko izposodijo knjige, ali da vrtec organizira obisk lokalne knjižnice skupaj s starši otrok.

Kljub zavedanju o pomembnosti jezikovnega razvoja in porajajoče se pismenosti v zgodnjem otroštvu naj omenim pomislek Mossa (2013), da je velik poudarek na razvoju jezika, ki naj bi bil ključen za šolski uspeh, lahko kazalnik, da vrtec s tem postaja pripravljavnica na šolo. Avtor je kritičen do izrazite prevlade enega jezika otrok – pisanja in govorjenja v šolah, saj meni, da podpirata ne le eno vednost, ampak tudi moč določenega družbenega razreda. Alternativno vidi v mnogih uspešnih pristopih na področju predšolske vzgoje, npr. Reggio Emilia pristopu, kjer pismenost obravnavajo v širšem kontekstu mnogoterih jezikov, ki prispevajo k bogatemu učenju. V. Vecchi (2004) dodaja, da bi namesto »transmisije resnic« posameznih znanstvenih disciplin v vzgojno-izobraževalnih institucijah morali pedagogi stati otroku ob strani, skupaj z njim sooblikovati kontekst, v katerem raziskuje, preizkuša svoje ideje in se o njih pogovarja z drugimi otroki in odraslimi.

<sup>10</sup> Po mojih izkušnjah je zelo učinkovito, če bere manjši skupini otrok, če je le mogoče tako, da otroci lahko gledajo ilustracije v knjigi.

PBZ je po mojem mnenju torej problem, o katerem bi morali kritično razmišljati, diskutirati in pisati. A še večji problem je, da v prispevku opisani način izvajanja PBZ kaže na pomankljivo poznavanje razvoja in učenja otrok v predšolskem obdobju, pod vprašaj pa postavlja tudi razumevanje številnih načel Kurikuluma za vrtce (1999). PBZ torej po vsem povedanem lahko vidimo kot simptom, ki kaže, da bi morali v slovenskih vrtcih več razmišljati o različnih interpretacijah načel nacionalnega kurikula ter individualno in timsko reflektirati svoja ravnanja pri vzgojnem delu! Glede na to, kako hitro je bila PBZ sprejeta in kako hitro se je razširila po večini slovenskih vrtcev, predvidevam, da je v naših vrtcih še precej pedagoških ravnanj, ki niso v skladu nacionalnim kurikulumom.

Sprašujem se, koliko so za to odgovorne vzgojiteljice, še posebej v primerih, ko vodstvo, včasih pa tudi starši od njih zahtevajo, da izvajajo PBZ. Menim tudi, da so pobudniki PBZ (ki niso strokovnjaki za predšolsko vzgojo!) samo želeli nedvomne pozitivne cilje PBZ (spodbuditi, da starši otrokom berejo, otrokom pa vzbuditi interes za knjige in branje ter tako vplivati na porajajočo se pismenost) razširiti v vrtce. Strokovnjaki iz področja predšolske vzgoje,

svetovalni in vodilni delavci vrtcev pa so tisti, ki bi morali vedeti, kakšni so učinki prenosa šolske in ciljno usmerjene akcije, ki temelji na zunanji motivaciji in povzroča tekmovalnost, na predšolske otroke in njihove starše. Zelo si torej želim, da bi pedagoške delavce vrtcev ta moj prispevek spodbudil k pomembnim premislekom o sedanjih in prihodnjih predšolskih vzgoji v slovenskih vrtcih ter da bi postali, kot pravi Moss (2013), reflektivni praktiki, ki s kolegi ustvarjajo možnosti za otroke.

Na osnovi vsega napisanega zaključujem, da se opisane probleme PBZ sicer morda da omiliti z izobraževanjem vzgojiteljev in kritičnim razmišljanjem o izvedbi PBZ, vendar sem prepričana, da bi bilo bolje PBZ nadomestiti s povsem novim pristopom oz. »akcijo« za zgodnje opismenjevanje otrok in spodbujanje družinskega branja. Predlagam, da to naredi skupina strokovnjakov za jezik, književnost in predšolsko vzgojo. Prepričana sem, da je v našem prostoru dovolj strokovnjakinj in strokovnjakov ter znanja, da bi lahko pripravili npr. kakovosten priročnik in program izpopolnjevanja za strokovne delavke in delavce vrtcev.

## VIRI IN LITERATURA

- Agič, S., Grabljevec, P., Novinič, U. (2015). Kritični razmislek o bralni znački. Seminarska naloga. Ljubljana: Pedagoška fakulteta.
- Artač, A. (2015). Kritični razmislek o bralni znački v vrtcu. Diplomsko delo. Ljubljana: Pedagoška fakulteta.
- Batistič Zorec, M., Turnšek, N. (2001a). Ali je bralna značka primerna za predšolske otroke? Ciciban za starše, 3, 8-9.
- Batistič Zorec, M., Turnšek, N. (2001b). Bralna in športna značka v vrtcih sta v nasprotju z načeli kurikula za vrtce. Vzgojiteljica, 2, 22-24.
- Batistič Zorec, M., Turnšek, N. (2001c). Zaradi veselja ali nagrade? Šolski razgledi, 14., 11.
- Batistič Zorec, M., Kalin, M., Kržan, S., Sedeljšak, K. (2012). Kako je nastala risanka v Vrtcu Globoko. Ljubljana: Pedagoška fakulteta.
- Bucik, N. (2003). Motivacija za branje. V: N. Bucik, T. Jamnik, I. Lukan Matko, N. Požar Matjašič, S. Remškar (ur.), Beremo skupaj, priročnik za spodbujanje branja. Ljubljana: Mladinska knjiga Založba, 112-118.
- Bucik, N., Jamnik, T., Lukan Matko, I., Požar Matjašič, N. in Remškar, S. (ur.) (2003). Beremo skupaj, priročnik za spodbujanje branja. Ljubljana: Mladinska knjiga Založba.
- Dahlberg, G., Moss, P., Pence, A. (2000). Beyond quality in early childhood education and care: post-modern perspective. London: Falmer Press.
- Domicelj, M. (2003). Vrtec - okolje, ki spodbuja. V: N. Bucik, T. Jamnik, I. Lukan Matko, N. Požar Matjašič, S. Remškar (ur.), Beremo skupaj, priročnik za spodbujanje branja. Ljubljana: Mladinska knjiga Založba, 53-57.
- Eurydice (2012). Developing Key Competences at School in Europe: Challenges and Opportunities for Policy - 2011/12. Eurydice Report. Luxembourg: Publications Office of the European Union. [http://keyconet.eun.org/c/document\\_library/get\\_file?uuid=d21d041b-8a4e-448e-954b-58e4272b194c&groupid=11028](http://keyconet.eun.org/c/document_library/get_file?uuid=d21d041b-8a4e-448e-954b-58e4272b194c&groupid=11028).
- Fister, Z., Rozman, M., Zupan, J. (2015). Predšolska bralna značka. Seminarska naloga, podiplomski študij predšolske vzgoje. Ljubljana: Pedagoška fakulteta.
- Gogala, K., Perko, A. (2017). Bralna značka v vrtcu. Seminarska naloga, dodiplomski študij predšolske vzgoje. Ljubljana: Pedagoška fakulteta.
- Hanuš, B. (2003). Različne oblike spodbujanja branja pri nas. V: N. Bucik, T. Jamnik, I. Lukan Matko, N. Požar Matjašič, S. Remškar (ur.), Beremo skupaj, priročnik za spodbujanje branja. Ljubljana: Mladinska knjiga Založba, 143-147.
- Knaflič, L. (2003). Različne družine - različni pristopi. V: N. Bucik, T. Jamnik, I. Lukan Matko, N. Požar Matjašič, S. Remškar (ur.), Beremo skupaj, priročnik za spodbujanje branja. Ljubljana: Mladinska knjiga Založba, 65-67.
- Kordigel, M., Jamnik, T. (1999). Književna vzgoja v vrtcu. Ljubljana: DZS.
- Kroflič, B., Batistič Zorec, M., Cemič, A., Plestenjak, M., Turnšek, N., Vilič, I. (2002). Stališča vzgojiteljic in vzgojiteljev predšolskih otrok do otroštva in vzgoje v vrtcih. Neobjavljeno poročilo evalvacijske študije. Ljubljana: Pedagoška fakulteta.
- Kurikulum za vrtce (1999). Ljubljana: Ministrstvo za šolstvo in šport, Urad Republike Slovenije za šolstvo.
- Maglica, K. (2001). Bralne vzpodbude na predšolski stopnji. Diplomsko naloga. Ljubljana: Pedagoška fakulteta.
- Moss, P. (ur.) (2013). Early childhood and compulsory education. Reconceptualising the relationship. New York: Routledge.
- Pečjak, S. (2003). Porajajoča se pismenost. V: N. Bucik, T. Jamnik, I. Lukan Matko, N. Požar Matjašič, S. Remškar (ur.), Beremo skupaj, priročnik za spodbujanje branja. Ljubljana: Mladinska knjiga Založba, 119-123.
- Pečjak, S. (2010). Psihološki vidiki bralne pismenosti. Ljubljana: Znanstvena založba Filozofske fakultete.
- Rutar, D. (1997). Uvod v postmoderno psihologijo. Učbenik za srednje šole in občo rabo. Ljubljana: Jutro.
- Slapar, S. (2013). Razvoj bralne pismenosti in vloga ŠSD. Vloga svetovalnega delavca pri podpori razvijanja porajajoče se pismenosti otrok v vrtcu. Šolsko svetovalno delo, 1-2, 9-13.
- Starting Strong II (2006). Early Childhood Education and Care. Paris: OECD.
- Vang Edwards, L. C., Ørum Johansen, L. (bd). The surprising consequences of extrinsic motivation. Aarhus School of Business. Dostopno na: [http://pure.au.dk/portal/files/36141704/Final\\_bachelor.pdf](http://pure.au.dk/portal/files/36141704/Final_bachelor.pdf).
- Vecchi, V. (2004). The multiple fonts of knowledge. Children in Europe, 4, 18-21.
- Zupan, J. (2011). Ob 50-letnici bralne značke. Otrok in knjiga: revija za vprašanja mladinske književnosti, književne vzgoje in s knjigo povezanih medijev. Letnik 38, št. 82, 95-96.