
Prispevek programa Korak za korakom k posodabljanju predšolske vzgoje Ob 20-letnici programa v Sloveniji

Tatjana Vonta

Pedagoški inštitut je že od ustanovitve pred petdesetimi leti področju predšolske vzgoje namenjal svojo pozornost v raziskovalnem in razvojnem delu. Ne gre pozabiti, da je prav v okviru inštituta nastajal program priprave otrok na šolo, ki je konec šestdesetih in v začetku sedemdesetih let prejšnjega stoletja začel reševati probleme socialne neenakosti v tedanji družbi. Tudi kasneje so bile v okviru inštituta opravljene raziskave, ki so se odzivale na tedanje aktualne probleme na področju predšolske vzgoje in nakazale smeri razvoja, kljub temu pa se bomo v tem članku omejili le na analizo prispevka programa Korak za korakom k posodabljanju na področju predšolske vzgoje. Programa Korak za korakom seveda ne gre razumeti samo v pomenu neposrednega programa za otroke, ampak širše: kot skupek iniciativ, ki so namenjene otrokom, staršem in skupnosti in jim zagotavljajo izobraževalne izkušnje, ki spodbujajo demokratično razmišljanje in delovanje. S tem želi program prispevati k ustvarjanju kulture demokracije v vsakodnevnem življenju.

Uvajanje programa smo začeli v Zavodu za odprto družbo¹ leta 1994, v praksi naših vrtcev je zaživel leta 1995 in že leta 1997 prešel na Pedagoški inštitut, kjer je bil ustanovljen Razvojno-raziskovalni Center pedagoških iniciativ Korak za korakom. Poslanstvo Centra je bilo že od vsega začetka us-

¹ Zavod za odprto družbo – Slovenija je bila nepridobitna fundacija, ki je delovala v Sloveniji od leta 1992 do leta 2000 v okviru mreže fundacij Georga Sorosa; fundacije so bile posebej aktivne predvsem v državah v tranziciji. V tistem obdobju so v to kategorijo sodile Rusija, pribaltske države, države srednje, jugovzhodne in vzhodne Evrope, Kavkaza, srednje Azije, srednje Amerike, južne Afrike, kasneje pa tudi države južne Amerike in vzhodne Azije. V Sloveniji je fundacija podpirala številne iniciative na področju izobraževanja, umetnosti, kulture in razvoja civilne družbe, ekonomske reforme, pravne reforme, javne uprave, medijev, elektronskih komunikacij, založništva in javnega zdravstva.

merjeno v raziskovanje, razvijanje, uvajanje in evalviranje pedagoških iniciativ, ki prispevajo k razvoju polnih potencialov vsakega otroka, mu zagotavljajo enake možnosti za vzgojo in izobraževanje in so usmerjene k razvoju kakovostne predšolske vzgoje (Korak za korakom: Business plan, 2000). Dejavnosti v okviru programa Korak za korakom so bile v preteklih dvajsetih letih usmerjene v dve temeljni področji: v zagotavljanje enakih možnosti za vse otroke v predšolskem obdobju ter v spreminjanje in zagotavljanje kakovostnega vzgojno-izobraževalnega procesa v tem obdobju. Čeprav ju na tem mestu opisujemo ločeno, pa ju razumemo kot zelo povezani in soodvisni. Menimo, da ne moremo več govoriti o kakovostni sodobni predšolski vzgoji, če hkrati ne poskrbimo in ne zagotavljamo enakih možnosti vsem otrokom. Hkrati pa principa enakosti na predšolskem področju ne moremo doseči, če si hkrati ne prizadevamo za njeno kakovost, saj ima le kakovostna predšolska vzgoja dolgoročne pozitivne učinke za otroka in družbo v celoti, kar nam dokazujejo številne študije (Sylva et al., 2004; Young, 2007; Burger, 2010). V prvem obdobju so bile naše dejavnosti usmerjene predvsem v neposredno implementacijo in širjenje metodologije Korak za korakom. Pod pojmom metodologija Korak za korakom razumemo strategije in konkretne načine uresničevanja ciljev v procesu vzgoje in izobraževanja, ki jih program Korak za korakom želi doseči. V drugem obdobju pa smo zaradi sprememb, ki so nastale v procesu implementacije in v okolju, naše dejavnosti bolj poglobljeno usmerjali v izboljševanje prakse s kontinuiranim profesionalnim razvojem ter sistemi in orodji, ki ta razvoj podpirajo, ter vprašanji dostopnosti in kakovosti predšolskih programov za romske otroke. V nadaljevanju zato te tri sklope prikazujemo ločeno, čeprav so se v realnosti marsikdaj medsebojno prekrivali in ni mogoče identificirati jasnih mejnikov med njimi. Za boljše razumevanje delovanja Centra in uresničevanja programa Korak za korakom pri nas moramo uvodoma na kratko opisati vsebinski, konceptualni in organizacijski okvir, ki v veliki meri opredeljuje vse naše dejavnosti.

Konceptualni okvir programa Korak za korakom

Leta 1994 je kanadski pedagog Frasier Mustard navdušil Georga Sorosa, madžarsko-ameriškega poslovneža, filantropa in družbenega aktivista, z izjavo, da so predšolska leta najbolj formativna leta v človekovem življenju. Na tej osnovi je George Soros predlagal programskemu osebju Open Society Institute (v nadaljevanju OSI), da pripravi projekt, ki bo izboljšal pogoje za razvoj otrok v tej starosti. Cilji programa so bili prvotno usmerjeni predvsem v uvajanje modelov vzgoje in izobraževanja, ki imajo v središču svoje pozornosti tri- do šestletnega otroka in so predstavljali humanistično ter demokratično osnovo te dejavnosti v državah v tranziciji.

Že konec leta 1994 so cilji prešli tudi na področje reformiranja politik na področju vzgoje in izobraževanja za otroke od rojstva do desetega leta in pri tem poudarjali:

- zagotavljanje visokokakovostne vzgoje in izobraževanja za vse otroke od rojstva do desetega leta starosti, s poudarkom na najbolj ogroženih otrocih;
- promoviranje na otroka osredinjenega učenja in poučevanja, ki spoštuje in prepozna individualne potrebe vsakega otroka v kontekstu njegovega celovitega razvoja;
- spoštovanje različnosti, inkluzivnih praks in kulturno primernih okolij za učenje;
- prepoznavanje različnih vlog pedagoga kot povezovalca, olajševalca, vodnika, modela v učnem procesu ter pomočnika pri oblikovanju skupnosti otrok oziroma učencev v njihovem oddelku, kjer so ti aktivno vključeni v proces učenja, ter potrebo praktikov po izboljševanju in stalnem profesionalnem razvoju;
- večjo inkluzijo in participacijo družin ter skupnosti v življenju in delu oddelka, vrteca ter šole;
- vlogo družine in staršev v otrokovem razvoju ob prepoznavanju staršev kot primarnih in najpomembnejših vzgojiteljev in učiteljev svojih otrok, kar zahteva oblikovanje pogojev za njihovo vključevanje v razvijanje ciljev vzgoje in izobraževanja za njihove otroke;
- dobro oblikovano učno okolje, ki nudi fizično in psihološko varnost, oddelek, ki je urejen tako, da vzpodbuja izbiro in samostojnost otrok in učencev.

Te cilje je program uresničeval z dejavnostmi, povezanimi s podpiranjem profesionalnega razvoja pedagoških delavcev ter z nudenjem ustreznih virov in pomoči, ki omogočajo razviti oddelke in prakso, ki bo promovirala odprto in kritično razmišljanje ter ravnanje nove generacije otrok (Stasz et al., 2008). Program Korak za korakom temelji na spoštovanju posameznika kot kritičnega in kreativnega misleca, ki je:

- sposoben reševati probleme;
- iznajdljiv in fleksibilen, neodvisen, samostojen in kritičen v razmišljanju;
- sposoben izbirati in sprejemati odločitve ter odgovornost za svoje odločitve;
- zmožen kreativnega izražanja lastnih misli in idej;
- sposoben sprejemati in nuditi pomoč drugim;
- sposoben odzivati se na spremembe v družbenem in naravnem okolju;
- skrben do sebe in do drugih ljudi ter svojega okolja;
- spoštljiv do različnosti, je strpen in solidaren ter sposoben sodelovati;

- pripravljen za vseživljenjsko izobraževanje.

Teoretsko osnovo je program gradil na treh poglavitnih doktrinah: socialnem konstruktivizmu, razvojni in kulturni primernosti ter progresivni pedagogiki; dopolnjuje jih s sodobnimi spoznanji na področju učenja, delovanja možganov ter vplivov okolja na otrokov razvoj pa tudi spoznanji o zakonitostih reformnih procesov. Program svojih pedagoških izpeljav ne gradi na eni teoriji, ampak ima v odnosu do njih eklektičen pristop, tako da ostaja splošno uporaben in ga je mogoče prilagoditi lokalnim in kulturnim posebnostim. Te doktrine se uresničujejo z individualizacijo in diferenciacijo na različnih nivojih, z oblikovanjem spodbudnega fizičnega in socialnega okolja za učenje, z zagotavljanjem možnosti izbire, z aktivnim in smiselnim učenjem ter poučevanjem, s samoregulacijo posameznikov in skupine otrok, z vključevanjem družin, sodelovanjem in odpiranjem v okolje, s spremljanjem in načrtovanjem otrokovega razvoja, s socialno pravičnostjo in stalnim usposabljanjem ter s strokovno pomočjo osebju (Vonta, 2006).

Prvotno je program v vseh državah deloval v okviru nacionalnih zavodov za odprto družbo, kasneje pa se je osamosvajal tako, da so bili v večini sodelujočih državah oblikovani centri Korak za korakom (kot neprofitne, nevladne organizacije, združenja ali, v našem primeru, kot center v okviru obstoječe javne organizacije na področju raziskovanja), ki organizirajo, spodbujajo, nudijo podporo in vire za uresničevanje omenjenih ciljev v sistemu javnega šolstva. Z razvojem in širjenjem programa je, zaradi specifičnih razmer in potreb v vsaki od sodelujočih držav, prišlo tudi do razlik v strateških načrtih implementacije, pa tudi do razlik v iniciativah, ki jih implementiramo. Do teh razlik pa je delno prihajalo tudi zato, ker so se različne države vključevale v program ob različnem času. Hkrati s procesom decentralizacije je začel potekati tudi proces strokovnega združevanja teh organizacij v okviru International Step by Step Association (v nadaljevanju ISSA), ki smo jo ustanovili leta 1999.

Program se je začel implementirati leta 1994 v petnajstih državah in 200 oddelkih, leta 2001 je metodologijo izvajalo že preko 16.000 oddelkov v 28 državah. K širitvi programa so prispevali po eni strani doseženi rezultati, po drugi strani pa tudi strokovna potreba po kontinuiteti teh pristopov, ki so jo zagovarjali tako starši kot strokovnjaki. K širitvi pa je nedvomno prispevala izdatna finančna podpora programu s strani OSI v začetnih letih uvajanja programa. Do konca leta 2006 je ta finančna pomoč znašala kar dobrih 125 milijonov dolarjev (Stasz et al., 2008). V prvi fazi implementacije (načeloma prvi dve leti) je OSI v vsaki državi zagotavljal polno finančno podporo za ustvarjanje fizičnih in kadrovskih pogojev ter za sledenje implementacije, kasneje pa so nacionalni centri sami začeli iska-

ti finančno vzdržne možnosti za širjenje v nove oddelke, OSI pa v večini držav sofinancira le nove iniciative, tudi tiste, ki so se razvile v okviru ISSA (kot npr.: Branje in pisanje za kritično mišljenje, Zagotavljanje kakovosti, Mentorstvo, Študije primerov, Edukacija odraslih za socialno pravičnost), ter mreženje med državami in z ISSA. V šolskem letu 2004/2005 je bil program aktiven v 30 državah, v več kot 24.000 oddelkih v vrtcih in osnovnih šolah (ISSA, 2004).

Evalvacija učinkov programa je bila opravljena tako na mednarodnem kot tudi na nacionalnih nivojih. Med ugotovitvami (ISSA, 2004) izstopajo tiste, ki so dokazale, da v primerjavi s tradicionalnimi pristopi Korak za korakom bolj učinkovito podpira otrokov socialni in emocionalni razvoj. Rezultati so tudi pokazali, da pristopi Korak za korakom podpirajo demokratične prakse in oblikovanje vrednot, ki so povezane z možnostjo izbire, prevzemanjem iniciative, cenjenjem individualnih izkušenj, prispevanjem posameznika kot člana učne skupnosti. Opazovanja v oddelkih so dokazala, da so te vrednote sestavni del metodologije, interakcije med vzgojitelji in otroki, fizičnega okolja in kurikula. Otroci, ki so vključeni v oddelke, kjer implementirajo metodologijo Korak za korakom, v povprečju dosežejo višje rezultate na ocenjevanju in meritvah njihovih sposobnosti sodelovanja, vodenja, zaupanja v lastne zmožnosti. Še posebej koristni so se pristopi pokazali za otroke z nizkimi akademskimi sposobnostmi, otroke s posebnimi potrebami in za otroke etničnih manjšin, s slednjim pa se zagotavljata socialna inkluzija in pravičnost.

Strokovno pomoč sta programu v začetnem obdobju nudili Georgetown University Washington D.C. in Children's Resources International, od leta 1999 pa je to vlogo prevzela ISSA. Vloga ISSA je bila na začetku usmerjena v širjenje informacij med članicami združenja, podporo strokovnemu razvoju članicam, spodbujanje razvojnih in raziskovalnih iniciativ in projektov, v katere so bile vključene članice združenja, razvijanje mednarodnih iniciativ na področju predšolske vzgoje in osnovnošolskega izobraževanja ter vključevanje in sodelovanje z drugimi strokovnimi organizacijami na tem področju v svetu. Skozi leta razvoja so se spremenile tudi potrebe članic v odnosu do lastne organizacije. Tako je ISSA spreminjala lastne dejavnosti in se tako odzivala na spremembe in potrebe na področju lastnega delovanja. Danes je ISSA prepoznavna kot mednarodna mreža, ki povezuje profesionalce in organizacije, ki delujejo na področju zgodnjega otroštva v okrog 60 državah, in sicer predvsem v Evropi in Srednji Aziji. ISSA gradi na izhodiščih, postavljenih v okviru programa Korak za korakom, in je v svojih ciljih usmerjena na zagotavljanje dostopnosti do kvalitetne vzgoje in izobraževanja za otroke od rojstva do desetega leta starosti (glej tudi: <http://www.issa.nl/> in [33](http://www.</p>
</div>
<div data-bbox=)

issa.nl/content/mission). To poslanstvo uresničuje z iniciativami, ki so usmerjene na:

- promocijo socialne pravičnosti in spoštovanja različnosti v vzgojno-izobraževalnih programih, namenjenih otrokom do desetega leta, s transformativnim usposabljanjem in z različnimi viri;
- negovanje profesionalizma v vzgojno-izobraževalnih institucijah za predšolske otroke in otroke na začetku šolanja, na oblikovanje njihovih kapacitet in uporabo različnih virov;
- spodbujanje in podpiranje vključevanja družin in skupnosti v procese odločanja o otrocih;
- oblikovanje močnih povezav in mreženja praktikov, ki delajo z in za romske otroke in njihove družine;
- zagovarjanje inkluzivnega sistema za zgodnje otroštvo ter kritičnih pojavov, povezanih z dostopnostjo, enakostjo in kakovostjo.

Kot lahko ugotovimo, se je mednarodni okvir delovanja programa Korak za korakom v zadnjih dvajsetih letih premaknil od osrednje vloge OSI-ja na osrednjo vlogo ISSA, ki vse bolj odraža potrebe članic. Bistveni in osrednji cilji se niso pomembno spremenili, so pa postali bolj specifični in vpeti v širša dogajanja na področju predšolske vzgoje v svetu. Premik je zaznati tudi v sodelujočih državah, saj se v ISSA vse bolj vključujejo člani iz držav zahodne Evrope (Italija, Francija, Belgija, Nizozemska, Luksemburg, Velika Britanija), pa tudi iz neevropskih držav (Argentina, Avstralija) in ne le iz držav v t. i. srednji, jugovzhodni in vzhodni Evropi in srednji Aziji.

Implementacija programa Korak za korakom v Sloveniji

Implementacija programa Korak za korakom velja za uspešno uvedbo novosti v praksi, ki je usmerjena na zagotavljanje kakovosti. Zato nam lahko kritična analiza tega procesa ponudi nekaj odgovorov na vprašanja, povezana s spreminjanjem in zagotavljanjem kakovosti v praksi, in tako tudi na vprašanja o inoviranju vzgojno-izobraževalnega procesa nasploh. Na osnovi analize dokumentacije v Centru Korak za korakom smo identificirali nekaj temeljnih korakov oziroma elementov, ki podpirajo uspešnost kompleksne inovacije na predšolskem področju. Vsak element smo skušali podkrepiti tudi s podatki iz dokumentacije, ki se je zbirala v preteklih dvajsetih letih implementacije.

Dobro koncipirana konceptualna zasnova sprememb

Zgoraj smo opisali temeljne značilnosti konceptualne zasnove sprememb, ki smo jih želeli uresničiti v praksi naših vrtcev. Konceptcija je prinašala kakovostne spremembe vzgojno-izobraževalnega procesa tako z vidika

otrok, njihovih staršev in izvajalcev pa tudi z vidika podpornih sistemov za uresničevanje teh procesov. Pri tem je pomembno poudariti, da osnovna zasnova zagotavlja konsistentnost v delovanju pa tudi odprtost in fleksibilnost, ki omogočata prilagajanje konkretnim potrebam in razmeram v posameznih okoljih. V našem primeru smo konceptualno zasnovo programa v Sloveniji prilagajali močnim stranem že obstoječega sistema, kot so bile: razmeroma visoka stopnja vključenosti otrok v organizirano predšolsko vzgojo, visoki zdravstveno-higienski standardi, državna finančna podpora tej dejavnosti, relativno visoka stopnja formalne izobrazbe vzgojiteljev ter, končno, relativno dobra osveščenost o tem, kaj želimo spreminjati, kar je bilo v tistem času že definirano v Beli knjigi (1995). Hkrati s tem smo identificirali tudi potrebe, ki so zahtevale uvajanje sprememb, kot so npr. usmerjenost prakse na tradicionalne pristope in vsebine, načini usposabljanja strokovnih delavcev, ki niso upoštevali principov učenja odraslih in so bili tudi po vsebinski strani odmaknjeni od sodobnih zahtev na področju, pomanjkanje ustreznih priročnikov in gradiv za praktike, ki bi na enostaven način dopolnjevali na seminarjih osvojena znanja, prakse in vrednote, razmeroma slabo razviti podporni sistemi za spodbujanje profesionalnega razvoja (možnosti za kritično refleksijo z drugimi praktiki, različne oblike mentorstva in svetovanja, timsko delo na nivoju vrtca ipd.), neustrezno urejene igralnice, ki otrokom niso dopuščale izbire, prevladujoče frontalne oblike dela in neupoštevanje individualnih značilnosti otrok, formalne oblike sodelovanja s starši, premalo znanja o tem, kako nove cilje uresničiti v praksi, ipd.

Strokovno in zavzeto vodenje programa

Uspešno vodenje je zanesljivo pomemben pogoj za uspešnost vsake inovacije. Brez lažne skromnosti moramo na tem mestu ugotoviti, da je bil krovni tim centra Korak za korakom strokovno in organizacijsko dobro usklajen, fleksibilen, pripravljen na prevzemanje odgovornosti, vztrajen in odporen tudi ob hudo zapletenih odporih in problemih ter hkrati tudi sam vpet v procese učenja. Učili smo se na številnih mednarodnih seminarjih, sestankih in konferencah ter ob aktivnemu vključevanju v oblikovanje ustreznih gradiv in iniciativ na mednarodnem nivoju. Te priložnosti so nam širile vpogled v področje, omogočile globlje razumevanje ključnih konceptov ter uvid v prakso naših vrtcev iz drugih perspektiv. Proces učenja članic krovnega tima se je dopolnjeval z učenjem od praktikov v naših vrtcih in s poglobljeno kritično refleksijo in analizo vsake dejavnosti, ki smo jo izvajali. Iz analize poročil o delu Centra lahko ugotovimo, da se je število članov krovnega tima v različnih obdobjih delovanja gibalo od treh do največ 5,75 zaposlenih. Večina članic krovnega tima je bila v Cen-

tru zaposlena le za določen del svoje polne zaposlitve. Drugi del do svoje polne zaposlitve smo bile zaposlene v vrtcih, šolah ali na fakulteti. Med nalogami krovnega tima velja posebej omeniti organizacijo vseh dejavnosti v pomoč uspešni implementaciji, oblikovanje kriterijev za sodelovanje, oblikovanje modulov usposabljanja in usposabljanje strokovnega osebja, kritično analizo in spremljanje implementacije ter načrtovanje ustreznih strategij za širjenje programa, povezovanje sodelujočih, svetovanje in njihovo vključevanje v iskanje ustreznih rešitev, koordinacijo z dejavnostmi na mednarodnem nivoju.

Izdelani kriteriji za izbiro sodelujočih vrtcev v začetni fazi implementacije.

V začetku leta 1995 smo izdelali kriterije za izbor vrtcev, ki naj bi sodelovali v projektu. Med kriteriji so bili: regijska pokritost, socialno-ekonomska situacija v okolju (problemi brezposelnosti, zasvojenosti z alkoholom ipd.), velikost vrtca, organiziranost vrtca (vrtec pri šoli, samostojen vrtec), velikost lokalne skupnosti (veliko mesto, manjše mesto, vas), reference vrtca, povezane s strokovnim usposabljanjem, dosežen nivo odprtosti vrtca v odnosu do družin in do lokalne skupnosti. V končni izbor smo vključili 7 vrtcev, ki so v tistem obdobju opravili izjemno poslanstvo: Vrtec Ljubljana-Center (enota Ana Zihlerl), Vrtec Idrija (enota Spodnja Idrija), Vrtec Pobrežje (enota Kekec), Vrtec Koper (enota Bertoki), Vrtec Angelce Očepk, Jesenice, Vrtec pri Osnovni šoli Vavta vas, Vrtec Murska Sobota (enota Gregorčičeva). V vsakem od naštetih vrtcev smo septembra 1995 začeli z uvajanjem novosti v dveh oddelkih. V januarju 1996 smo odprli še dva oddelka v okviru Vrtca Ljubljana-Center za otroke iz dveh begunskih centrov v Ljubljani. Septembra 1996 pa smo jim pridružili še Vrtec Trbovlje, zaradi izjemno težkih razmer v okolju, saj se je zaradi zapiranja rudnika in mnogih drugih organizacij ter servisov povečalo število brezposelnih, s tem pa se je število otrok v vrtcu skoraj razpolovilo. Naša priporočila za oblikovanje oddelkov so bila usmerjena tudi na to, da se oblikujejo tudi starostno mešani oddelki, da se vključujejo otroci, ki so socialno ogroženi, otroci s posebnimi potrebami ter romski otroci.

Ustrezne predpriprave in urejanje pogojev za začetek uvajanja inovacije na nivoju vrtca

Že pozimi 1995 so se začele priprave za uvajanje novosti s strokovnimi in vodstvenimi delavci v izbranih vrtcih. Krovni tim se je z njimi redno povezoval na mesečnih srečanjih, kjer smo obravnavali smernice za načrtovanje kadrovske spremembe, za izbor vzgojiteljic in pomočnic, ki bodo začele uvajati nove pristope, za informiranje staršev in financierjev, izbor

otrok, ki bodo vključeni v te oddelke, priprave igralnic, pohištva in didaktičnih materialov ipd. V ta srečanja so se vključevale tudi vodje programa na nivoju vrtca, saj smo v okviru projekta v vsakem vrtcu za dobo dveh let financirali tudi to novo delovno mesto. Njihova naloga je bila predvsem okrepiti timsko delo, strokovno podpirati praktike v spreminjanju prakse, okrepiti sodelovanje s starši in lokalno skupnostjo ter ohranjati stalni stik s krovnim timom. V večini primerov so ta delovna mesta zasedle zelo izkušene vzgojiteljice ali pa svetovalne delavke. Lahko trdimo, da so vse vodje programa na nivoju vrtca v tistem času opravile strokovno in organizacijsko izjemno pomembno vlogo v procesu implementacije.

Tudi kasneje, ko je implementacija že zaživela v praksi, smo ta srečanja redno izvajali; namenjena so bila analizi opravljenega dela, izmenjavi izkušenj, evalvaciji in refleksiji doseženih sprememb, dogovarjanju o nalogah in strategijah dela v prihodnje, osvajanju novih znanj, praks in vrednot itd. Lahko trdim, da so srečanja močno okrepila skupno razumevanje naših prizadevanj tako z vidika zastavljenih ciljev kot s stališča razvijanja kompetenc vseh sodelujočih.

Skrbno načrtovanje materialnih pogojev za uresničevanje inovacije
V okviru projekta smo v prvih letih imeli finančna sredstva za urejanje in opremljanje učnega okolja igralnic, kotičkov za starše, kabineta za strokovno osebje (pohištvo, didaktični material in sredstva). Na domačem trgu ni bilo primerne opreme za igralnice, ki bi omogočale razgibano ureditev v kotičke oziroma centre dejavnosti. Tradicionalno opremo tedanjih igralnic so običajno sestavljale zaprte visoke omare, kotiček »dom in družina« in ponekod še kakšen »frizerski kotiček«. Na sredini igralnice pa je ostajal prostor za mize in stole. Oprema igralnica je odražala takratno filozofijo delitve otrokovega življenja v vrtcu na usmerjene dejavnosti (za doseganje predpisanih ciljev) ter spontane dejavnosti po željah otrok. Pa tudi v primeru zaposlitev po željah so morali otroci prositi za pomoč odrasle v oddelku pri dostopu do igrač in materialov. Da bi omogočali dostopnost igrač in didaktičnih sredstev otrokom ter jim tako ponudili moč odločanja in krepili njihovo samostojnost ter odgovornost za pospravljanje, smo morali vzpostaviti stik z slovenskimi proizvajalci opreme (npr. Iles Idrija d. o. o., Želva) in jim predstaviti nekatere možne izpeljave naših zahtev. Z uvozom določenih sredstev in igrač iz tujine (miza za igre s peskom in vodo, vafel kocke, miniaturne živali itd.) pa smo obogatili ponudbo ustreznih igrač in kasneje spodbudili tudi proizvodnjo nekaterih igrač na domačem trgu (npr. lesene kocke, kubik kocke). V nekaterih vrtcih smo uredili tudi zunanje površine ter ustrezne pogoje za vključevanje otrok z motnjami v gibanju in jim omogočili dostop do igralnice

na invalidskih vozičkih. Skupaj z vrtci smo iskali boljše možnosti za izrabo hodnikov, garderob in primernih lokacij za kotičke za starše.

Informiranje staršev (uporabnikov)

Posebno pozornost smo pred začetkom implementacije namenili informiranju staršev o možnostih za vključevanje njihovih otrok v oddelke, kjer bo implementirana metodologija Korak za korakom. Skušali so jim predstaviti prednosti in način dela pa tudi, kaj pričakujemo od njih. Odzivi staršev so bili zelo različni, od dvomov do navdušenja. Nekateri starši so izražali predvsem zaskrbljenost glede »ideološke« usmeritve, da gre za ameriški program, pa tudi, da se od njih preveč pričakuje v zvezi z sodelovanjem, ter zaskrbljenost, da bo treba za tako zastavljen program plačati več kot za običajnega. V procesu informiranja staršev na začetku našega delovanja smo se soočali z dejstvom, da smo lahko staršem le posredovali naše prepričanje o tem, da bo program uspešen, in opisali učinke podobnih programov, nismo pa jim mogli pokazati, kako poteka delo v takšnem oddelku in jim omogočiti izmenjave mnenj s starši, ki tovrstno izkušnjo že imajo. V najbolj kritičnem primeru, ki smo ga doživeli v vrtcu Bertoki v Koprju, smo za starše organizirali ogled takšnih oddelkov na Hrvaškem, kjer so začeli z implementacijo metodologije Korak za korakom leto dni pred nami. Tako so starši imeli možnost spoznati, kakšne spremembe se obetajo njihovim otrokom in njim, pa tudi izmenjati mnenja s starši, ki so že imeli tovrstno izkušnjo. Prav ti starši so po dveh letih izkušenj v naših oddelkih s pritiski na lokalno osnovno šolo, kjer učitelji niso želeli implementirati metodologije v njihovi šoli, dosegli kontinuiteto v pristopih tudi na nivoju šole. Šola je bila kasneje in je še danes vzorna v implementaciji metodologije in na otroka osredinjenih pristopov.

Skrb za strokovne delavce in njihov razvoj

V prvem letu je bilo v okviru projekta financirano dodatno osebje v oddelku, ki smo ga imeli v naših oddelkih nad predpisanimi normativi, da bi pospešili uvajanje sprememb na nivoju prakse. Ukrep je omogočal v razmeroma kratkem času intenzivno spreminjati prakso na zelo različnih področjih (neposredno v oddelku, v procesu sodelovanja s starši, v procesu učenja in strokovne rasti izvajalcev). Hkrati je ta rešitev kasneje omogočala tudi razmeroma hitro širitev v druge oddelke istega vrtca, saj so te vzgojiteljice in pomočnice, ki so bile začasno v oddelkih, kot osebje nad predpisanim standardom, prevzele nove oddelke v istih vrtcih, ki smo jih imenovali širitveni oddelki. Usposabljanje strokovnih delavcev je bilo intenzivno (v prvih dveh letih po 60 do 80 ur letno), kontinuirano, usmerjeno na vse strokovne delavce (vzgojiteljice, pomočnice, svetovalne

delavce, ravnateljce), interaktivno in financirano s strani programa. Krovni tim je oblikoval okrog 60 modulov usposabljanja (od nekaj urnih do nekaj dnevnih) za strokovne delavce v prvih letih implementacije. Večina izvedenih seminarjev je bila verificirana na Ministrstvu za šolstvo in je udeležencem seminarjev omogočala pridobivanje točk za napredovanje v skladu s Pravilnikom o napredovanju zaposlenih v vzgoji in izobraževanju v nazive (2002).

Iz analize evalvacij seminarjev v prvih dveh letih implementacije, kjer smo usposabljali 88 udeležencev, lahko razberemo nekaj značilnosti. Najmočnejši vtis je na udeležence naredila atmosfera na seminarjih, timsko delo, načini predavanj. Med novimi spoznanji so najbolj pogosto navajali timsko delo, komunikacijo, odnose med sodelavci, šele na drugem mestu pa program, kurikulum in filozofijo programa o otrocih in delu z njimi ter sodelovanju s starši. Očitno je torej, da je bil način dela na seminarjih tisti, ki je omogočal učinkovito učenje udeležencev. Poleg seminarjev, ki so bili namenjeni vsem izvajalcem, vključenim v implementacijo (vzgojiteljicam, pomočnicam, vodjem programov v vrtcih, svetovalnim delavcem, pomočnikom ravnateljcev in ravnateljem), smo organizirali tudi delavnice v posameznih vrtcih, strokovne sestanke z izvajalci in hospitacije s svetovanjem. Na ta način smo skrbeli za poglobljanje strokovnih stikov v posameznem vrtcu in med različnimi vrtci. Te strategije ter intenzivno strokovno delo vodij programa s timi v svojih vrtcih so zagotavljali prenos spoznanj v neposredno prakso oziroma neposredne učinke usposabljanj v praksi. S tem smo se izognili izgubi učinkov usposabljanja, ki je omejeno le na seminarje oziroma delavnice, na kar opozarjajo študije (Fukkink, Tavacchio, 2010). Pomemben dejavnik uspeha pa je tudi vključenost vodstva v usposabljanja. Njihovo razumevanje novih konceptov in uvid v stopnjo implementacije v praksi njihovega vrtca sta močno vplivala na uspešnost celotne iniciative. Prav pedagoška usposobljenost ravnateljcev v procesih posodabljanja vrtcev je kritičnega pomena (Urban et al., 2011) za zagotavljanje kakovosti.

V podporo strokovni rasti izvajalcev so le-ti prejeli tudi ustrezen priročnik (Oblikovanje oddelkov, osredinjenih na otroke od 3–6 let starosti), ki podrobneje opredeljuje, kaj je na otroka osredotočeno razmišljanje in delovanje v pogojih vrtca, kako vključevati starše v življenje vrtca, kako graditi skupnost otrok, kako urediti okolje igralnice, centre dejavnosti oziroma kotičke, njihov pomen in ureditev ter vlogo vzgojnega osebja v teh kotičkih, kako opazovati, beležiti in slediti napredku otrok in kako na tej osnovi načrtovati delo v oddelku na temelju timskih pristopov. Poleg priročnika so vrtci prejeli tudi vrsto drugih pisnih gradiv in pripomočkov, s katerimi so lahko ocenjevali in preverjali svoje učno okolje, sledili raz-

voju otrok, začeli intenzivnejše stike s starši (vzorci zapisov informacij za starše, vzorci dopisov za starše, intervjujev s starši) in krepili timsko delo (protokol za načrtovanje timskega dela ipd.). Velja poudariti, da so izvajalci za vsako od naših iniciativ, ki smo jo razvili in implementirali v praksi kasneje, dobili ustrezne strokovne priročnike.

Informiranje strokovne javnosti

Začetni finančni in strokovni pogoji, ki so bili vzpostavljeni za implementacijo, ob izjemni pripravljenosti in zavzetosti vseh izvajalcev ter krovnega tima, so zelo kmalu pripeljali do velikih sprememb; le-te so bile očitne tako na nivoju strukturnih kot na nivoju procesnih kazalnikov kakovosti pa tudi na nivoju mnenj izvajalcev in staršev o učinkih na otrocih. Zato se je zanimanje za implementacijo med vrtci kmalu zelo razširilo. K temu sta prispevala tudi dejstvo, da se je nekako v tistem času že pripravljala nacionalni kurikulum za vrtce, ki je obetal spremembe v isti smeri kot program Korak za korakom, ter tudi družbeno ugodna klima, v tistem času naklonjena spremembam. Informacije smo širili preko medijev, predvsem lokalnih. Organizirali smo tudi posebne obiske oddelkov za strokovno javnost. Po podatkih, ki jih imamo v poročilih Centra, lahko sklepamo, da je v začetnih petih letih prihajalo na strokovne obiske v naše oddelke v povprečju okrog 500 in več udeležencev letno (dijakov, študentov, praktikov iz vrtcev, strokovnjakov). Odzivi so bili zelo različni: od kritike do navdušenja. Med kritičnimi ugotovitvami je najbolj izstopalo mnenje, da uvajamo pedocentrističen pristop, saj otroci sami izbirajo, kaj, s kom in koliko časa se bodo igrali določeno igro oziroma sodelovali v dejavnosti. Pri tem so spregledali, da sistematično opazovanje in spremljanje razvoja vseh otrok v oddelku pri igri in dejavnostih nudita strokovnim delavcem podatke o tem, kje so otrokove šibke in močne strani. Hkrati od njih zahteva, da načrtujejo in pripravijo pogoje ter izkoristijo situacije, ki nastajajo pri izbrani dejavnosti, v katerih bo otrok pridobil potrebne izkušnje ter spoznaval in razvijal tudi tisto, kar ga manj zanima. Zato smo v rutinske dejavnosti vpletli številne mehanizme, ki otroku pomagajo vzpostaviti samokontrolo in soodločanje pri oblikovanju pravil v skupnosti oddelka. Kritika je bila usmerjena tudi v terminologijo, ker govorimo o oddelkih, osredotočenih na otroke, čeprav je ta pojem in pristop usidran v vse sodobne dokumente, ki izhajajo iz otrokovih pravic. Očitek je bil usmerjen tudi na igralnice, ki so urejene v koticke in naj bi zato zelo ovirale gibanje otrok, čeprav smo v okviru naših inovacij priporočali gibalne dejavnosti na prostem ali v telovadnicah dvakrat dnevno. Ob pripombah, ki smo jih zaznali (nikoli pa niso bile kje zapisane), smo ugotavljali, da je ver-

jetno res težko razumeti tako kompleksno inovacijo, če ne opazuješ celotnega procesa, in to po možnosti večkrat.

Modelni centri

Posebej pomembno vlogo v procesih širjenja so prevzeli modelni vrtci (Korak za korakom, 1997a). Po pet modelnih vrtcev smo izbrali že v šolskem letu 1997/98. Kriteriji za izbor so vključevali: doseženo stopnjo uvajanja, ki smo jo ugotavljali z opazovanjem, sposobnost prenašanja izkušenj drugi zainteresirani strokovni in laični javnosti, sodelovanje s krovnim timom, sposobnosti in odnos vodij programa ter vodstva vrtca do inovativnosti, iskanje virov financiranja, marketinga, zagovorništva otrok, družin in predšolske vzgoje v širšem pomenu ter demografske dejavnike, kot so bližina fakultete, število vrtcev v okolju, socialno-ekonomski problemi v regiji. Vsi modelni centri so bili vključeni v posebna usposabljanja, namenili pa smo jim tudi poseben priročnik *Delovanje modelnih centrov*. Poslanstvo modelnih centrov lahko sklenemo v tri sklope: nudenje baze za izvajanje prakse študentom, koordiniranje strokovnega povezovanja vzgojiteljev, nudenje možnosti za neposredno spoznavanje strokovni in drugi javnosti.

Širjenje inovacije

Proces širjenja je bil v našem primeru večplasten in se je odvijal na nivoju širjenja metodologije v istih vrtcih, na nivoju širjenja v novih vrtcih in tudi na nivoju usposabljanja zainteresiranih strokovnih delavcev na seminarjih. V začetni fazi širjenja smo oddelke najprej širili v istih vrtcih in šele po dveh letih (1997) smo iniciativo širili tudi v nove vrtce. V istem letu smo v okviru nadaljnjega izobraževanja in usposabljanja seminarje in delavnice ponujali tudi drugim zainteresiranim vrtcem ter vzgojiteljicam in pomočnicam. Ob tem velja poudariti, da je bila moč vpliva na spremembe v slednjem primeru omejena tako po obsegu kot po intenzivnosti. Je pa res, da je bilo zanimanje za naše seminarje izjemno veliko, kar lahko pripišemo tudi številnim predstavitvam, ki so jih vrtci, ki so implementirali metodologijo *Korak za korakom*, organizirali za vrtce v svojih okoljih. Samo v prvih dveh letih so te oddelke obiskali strokovni delavci iz 88 vrtcev (Korak za korakom, 1997b). Za tisti čas je takšen obisk že na prvi pogled pokazal ogromne razlike v opreми, ureditvi in organizaciji prostora, v načinih izvajanja dejavnosti, v aktivnosti in iniciativnosti otrok, v materialih in izdelkih otrok. Zanesljivo pa so k takšni popularnosti naših seminarjev prispevali tudi načini usposabljanja, ki so temeljili na interaktivnih metodah ob upoštevanju principov učenja odraslih. Po podatkih poročil

iz let 1995 do 2000 lahko ugotovimo trend širjenja metodologije v prvih petih letih delovanja.

Preglednica 1: Širjenje metodologije Korak za korakom v prvih petih letih delovanja.

Šolsko leto	Število vrtcev/enot	Število novih oddelkov, v katerih smo začeli uvajati metodologijo
1995/96	8	16
1996/97	9	20
1997/98	31	56
1998/99	35	78
1999/2000	38	61

V šolskem letu 1999/2000 smo metodologijo implementirali v 231 oddelkih 38 vrtcev oziroma enot. V naslednjih nekaj letih pa smo bili priča zanimivemu odzivanju vrtcev na naše ponudbe. Po eni strani smo bili soočeni z velikim interesom za naša usposabljanja, po drugi strani pa smo bili po uveljavitvi nacionalnega kurikula soočeni s tem, da je kar nekaj vrtcev, ki so bili sicer vključeni v naše dejavnosti, prenehalo sodelovati z nami z utemeljitvijo, da »sedaj uvajajo kurikul«. Podobne izjave kažejo, da so bila v nekaterih okoljih naša prizadevanja pojmovana kot uvajanje alternativnega kurikula, kljub dejstvu, da je program Korak za korakom leta 1999 s strani Strokovnega sveta za vzgojo in izobraževanje pridobil status ene od izvedbenih variant nacionalnega kurikula. V tem okviru je bila opravljena racionalna in empirična evalvacija programa (Korak za korakom, 1997b). Ti rezultati so nam formalno nudili še boljšo osnovo za nadaljnje širjenje mreže vrtcev, ki implementirajo metodologijo. Hkrati takšna argumentacija nakazuje tudi stopnjo razumevanja in uresničevanja nacionalnega kurikula in zmožnosti praktikov, da v ciljih in praksi metodologije prepoznajo načela kurikula. Prav mogoče pa je, da so bili razlogi tudi drugačni. Med njimi je zanesljivo tudi dejstvo, da naših dejavnosti v vrtcih nismo več finančno podpirali. K upadu zanimanja za sodelovanje z nami lahko prištejemo tudi dejstvo, da so se v tem obdobju v našem prostoru že pojavili drugi projekti, namenjeni vrtcem in vzgojiteljem, ki so ponujali usposabljanja.

Podatki iz poročila za leto 2004/05 kažejo, da je metodologijo uvažalo 213 oddelkov, leta 2005/06 246 oddelkov v 33 vrtcih, leta 2006/07 pa 248 oddelkov v 34 vrtcih. To kaže, da se je implementacija širila predvsem v istih vrtcih, hkrati pa v zelo majhnem številu novih vrtcev. Nekaj vrtcev je sodelovanje z nami prekinilo. Pri tem je zanimivo, da so nekateri od teh vrtcev ponovno vzpostavili stik z nami po nekaj letih. Tudi v kasne-

jših letih lahko opazimo relativno konstantno število vključenih vrtcev v mrežo Korak za korakom, ki se giblje od 34 do 36, se je pa število praktikov znotraj teh vrtcev v zadnjih štirih letih povečalo kar na več kot 1000. Podatke o širjenju je težko primerjati, ker je bil način dokumentiranja v prvih petih letih usmerjen na število oddelkov, danes pa na število strokovnih delavcev. Na nov način dokumentacije smo prešli zaradi zahtev različnih financierjev, ki so tedaj financirali naše projekte, pa tudi na račun tveganja, da bi vsakemu oddelku, ki uvaja nekaj elementov metodologije Korak za korakom, pripisali vse lastnosti metodologije, uvida v to, kaj se dogaja v vseh oddelkih, pa nismo imeli več. Kljub vsemu nam groba primerjava kaže, da je število strokovnih delavcev na predšolski stopnji, ki so del mreže, v zadnjih desetih letih približno enkrat večje.

Interes za naša usposabljanja je bil v času uvajanja nacionalnega kurikula še vedno zelo visok. To dokazujejo podatki o številu seminarjev, ki smo jih izvajali, in številu udeležencev na teh seminarjih v tistem času. Iz poročil Centra je razvidno, da je bilo najmanjše število udeležencev, ki smo jih usposabljali v enem letu, 427 (leta 2002), največje pa 862 (leta 2003). Sicer se je število udeležencev gibalo med 500 in 600 letno.

Skrb za kakovost

V prvem obdobju implementacije je bila skrb za kakovost zagotovljena s kakovostjo usposabljanja, mentorstvom in s svetovanjem vključenim vrtcem, z dvosmernim pretokom informacij in refleksije na nivoju krovni tim – izvajalci, s sistematičnim zbiranjem podatkov o sodelovanju s starši, z usposabljanjih ipd. Stopnjo dosežene kakovosti smo evalvirali tudi z mednarodno priznanim instrumentom za merjenje kakovosti ECERS (Harms, Clifford, 1989). Te dejavnosti smo izvajali za potrebe verifikacije programa s strani Strokovnega sveta za vzgojo in izobraževanje (Korak za korakom, 1997b), predvsem pa zato, da smo se lahko sproti odzivali na ugotovitve in načrtovali ter uvajali spremembe z namenom zagotavljanja kakovosti. Okrog leta 2000 je bila naša zaskrbljenost za zagotavljanje kakovosti že zelo prisotna, saj smo zaradi velikega števila vrtcev in praktikov, ki so bili vključeni v implementacijo, izgubili pregled nad kakovostjo njihove implementacije. Tedaj smo na nivoju ISSA že pripravljali ISSA pedagoške standarde (Berzina et al., 2002, 2005) in kasneje ISSA načela kakovosti (Tankersley et al., 2009, 2010), ki so na šestih oziroma sedmih področjih (interakcije; družina in skupnost; inkluzija, različnost in demokratične vrednote; spremljanje, načrtovanje in ocenjevanje; strategije poučevanja; učno okolje; profesionalni razvoj) opredelila mednarodno identificirane indikatorje oziroma načela kakovostnega procesa, ki prispevajo h kakovosti procesa učenja. Ti indikatorji so po vsebinski in koncep-

tualni strani usmerjali naše dejavnosti v okviru naše skrbi za vzdržnost in trajnost programa, ki se nadaljuje v okviru mreže Korak za korakom.

Kontinuiteta v pristopih

Zaradi zagotavljanja kontinuitete v pristopih do otrok in staršev smo v šolskem letu 1996/97 že začeli z uvajanjem metodologije Korak za korakom v prvih razredih šestih osnovnih šol, v okoljih, kjer smo že imeli razvito predšolsko iniciativo. V šolskem letu 1997/98 smo obe iniciativi širili v istih in novih vrtcih ter šolah. Temu smo dodali še iniciativo uvajanja metodologije v oddelke vrtca za otroke v starosti od enega do treh let. Čeprav se našemu delovanju na nivoju osnovne šole v tem prispevku ne posvečamo, pa je za razumevanje celotne koncepcije našega delovanja le potrebno dodati še nekaj osnovnih informacij. Od šolskega leta 1996/97 smo metodologijo Korak za korakom uvajali v prvih razredih in nato vsako leto še v naslednjem razredu in tako do četrtega razreda. Proces kontinuitete v pristopih, osredinjenih na učenca, smo nato v letu 2001 zaključili z uvajanjem projekta Branje in pisanje za kritično mišljenje. V njem vključeni učitelji so ob posebni organizaciji in strukturi usposabljanj uvajali aktivne metode in tehnike učenja ter poučevanja, ki spodbujajo kritičnost, argumentacijo, iniciativnost v procesih branja, pisanja in govornega sporočanja učencev. Organizacija usposabljanj je temeljila na cikličnih seminarjih z vmesnimi fazami za implementacijo ter refleksijo, struktura pa je tako kot učni proces v razredu temeljila na procesih evokacije, realizacije in refleksije.

Skrb za vzdržnost in trajnost

V našem prostoru se vse prevečkrat srečujemo s projekti, ki so usmerjeni le na učinke in spremembe v času trajanja projekta, morda tudi zato, ker že v samem načrtovanju projekta ni razumevanja financerjev za načrtovanje dejavnosti, ki zagotavljajo vzdržnost rezultatov oziroma učinkov. V primeru programa Korak za korakom smo za vzdržnost skrbeli na zelo različne načine. Kontinuiteta v pristopih je zanesljivo prispevala k vzdržnosti programa Korak za korakom in njegovih učinkov, kar opozarja na to, da je program bolj vzdržen, če je celostno naravnano in ne le ozko fokusirano na en segment vzgojnega procesa ali sistema. Naša skrb za procese vzdržnosti je vključevala tudi področje usposabljanja prihodnjih vzgojiteljic. Od leta 1997 smo visokošolskim učiteljem, ki izobražujejo prihodnje strokovne delavce, ponujali možnosti vključitve v mednarodne ali regionalne seminarje s predavatelji s tujih univerz. Namen teh seminarjev je bil predstaviti teoretska in filozofska izhodišča na otroke osredinjenih pristopov, novih spoznanj na področju edukativnih znanosti, načinov pove-

zovanja teorije in prakse na nivoju visokošolskega študija ter spoznavanja interaktivnih metod dela z odraslimi. Njihov odziv na ponujene možnosti pa vsaj med našimi visokošolskimi učitelji ni bil posebej zavidljiv; le po zaslugi posameznih visokošolskih učiteljev so študentje dobili nekaj uvida v sam program. Vzdržnosti iniciativ si tudi ne moremo zamisliti, če ne bi skrbeli za usposabljanje predavateljev, ki so prišli iz prakse. Vsem, ki so torej imeli poglobljene izkušnje s programom, smo omogočili pridobivanje dodatnih znanj in izkušenj za delo z odraslimi v obliki seminarjev, delavnic, srečanj ipd. Kasneje smo kandidatom za predavatelje omogočili aktivno sodelovanje na naših seminarjih, kjer so pod mentorstvom članov krovnega tima prevzemali najprej posamezne dele usposabljanja, nato pa tudi celotne seminarje.

Ob umiku fundacije OSI iz Slovenije (2000) se je krovní tim soočil z vprašanji, kako zagotoviti, da dosežena stopnja širjenja implementacije po obsegu in po kakovosti ne bo propadla oziroma konkretnije: Kako zagotoviti možnosti za kontinuirano usposabljanje vzgojiteljic in pomočnic, ki uresničujejo Korak za korakom iniciative, kako skrbeti, da nivo kakovosti ne bo upadel, kako vzpostaviti in vzdrževati redne stike z vrtci, ravnatelji, koordinatorji naših iniciativ ter z vzgojiteljicami in pomočnicami, kako zagotoviti, da bodo vrtci, vzgojiteljice in pomočnice imeli občutek pripadnosti neki širši strokovni skupnosti, kako raziskovati, razvijati ter evalvirati nove iniciative, inovacije, kako zbirati in deliti primere dobre prakse? Kako zagotoviti obstojnost dejavnosti? Individualnih supervizij in mentorstev v vseh vrtcih nismo zmogli več opravljati iz kadrovskih in finančnih razlogov, zaznali smo velike razlike po vsebini in obsegu usposabljanj, ki so se jih udeležili, in po doseženem nivoju kakovosti njihove prakse.

Rešitve smo iskali v oblikovanju mreže Korak za korakom. Mrežo lahko definiramo kot skupino ali sistem medsebojno povezanih ljudi in organizacij, katerih cilji in nameni vključujejo dvig kakovosti učenja in vidike dobrega počutja, ki vplivajo na učenje (Hardfield et al., 2006, povzeto po Muijs, 2009). Cilji mrežnih povezav pa so usmerjeni v ohranjanje in poglobljanje dosežene ravni kakovosti institucije, v gradnjo identitete skupine ter zaupanja, v iskanje ustreznih rešitev na področjih, na katerih obstajajo dvomi in odprta vprašanja, ter v izmenjavo izkušenj in dobrih praks (Muijs, 2009). Temeljna usmeritev delovanja v mreži Korak za korakom, ki je nastajala od leta 2000 naprej, je usmerjena na zagotavljanje kakovosti vzgojnega procesa ob uvajanju sistemov, orodij in pogojev, ki olajšujejo profesionalni razvoj strokovnega osebja in izboljšujejo kakovost vzgojnega procesa. Skupno značilnost naših iniciativ, namenjenih profesionalnemu razvoju in zagotavljanju kakovosti, lahko iščemo v identifik-

aciji, razumevanju, opazovanju in spreminjanju indikatorjev kakovostnega vzgojno-izobraževalnega procesa, ki poteka v okviru mreže Korak za korakom. Pri tem to delo temelji na kontinuiranem pristopu k profesionalnem razvoju strokovnih delavcev, iskanju in uvajanju podpornih orodij, strategij, sistemov in vodil, ki podpirajo profesionalni razvoj, svetovanju in povezovanju. Delovanje v okviru mreže Korak za korakom je bilo že opisano na drugem mestu (Vonta, 2011), zato naj na tem mestu dodamo le to, da nam vsebinsko orientacijo sedaj nudijo ISSA pedagoška načela kakovosti (Tankersley et al., 2009, 2010; Tankersley et al., 2011, 2013), strategije delovanja pa so usmerjene v oblikovanje učechih se skupnosti na nivoju vrtca, ki jih podpiramo z različnimi aktivnostmi in orodji. V tem okviru gre za nudenje strokovne podpore vrtcem pri opazovanju prakse, za strategije razvijanja kritične refleksije (Korak za korakom, 2013-2015), za različne oblike mentorstva, za strokovno dokumentacijo in povezovanje praktikov ter usposabljanja, za orodja za profesionalni razvoj in izboljšanje prakse, video posnetke, priročnike ipd. Procesi kritične refleksije so se pokazali tudi v našem kontekstu kot velik izziv. V raziskavi o mentorstvu (Vonta et al., 2007) smo ugotovili, da sta refleksija in samoevalvacija največja izziva v procesih profesionalnega razvoja, ki smo ga izvajali v okviru akcijskega in razvojnega raziskovanja, čeprav se njunega pomena vzgojiteljice dobro zavedajo. V isti raziskavi smo na osnovi mnenj vzgojiteljic ugotovili tudi to, da te cenijo profesionalni portfolijo, kot pomembno orodje za trajni profesionalni razvoj v kombinaciji s sodelovanjem z mentorji, ki jih spodbujajo, opazujejo, skupaj z njimi reflektirajo in nudijo povratno informacijo na osnovi zbranih dokazov ter svetujejo o možnih spremembah pri njihovem strokovnem delu. V odvisnosti od potreb in strukture članov mreže prilagajamo organizacijsko strukturo njenega delovanja. Te dejavnosti trenutno dosegajo več kot 1000 praktikov in jim na ta način olajšujemo procese spreminjanja ter vnašanja novosti v njihovo prakso. Na tem področju nas čaka še veliko dela tudi na nivoju pomoči tistim, ki so za kakovost v vrtcu najbolj odgovorni. Pomanjkanje kompetenc pedagoškega vodenja med našimi ravnatelji in pedagoškimi vodji smo ugotovili tudi na reprezentativnem stratificiranem vzorcu 110 ravnateljic in vodij iz slovenskih vrtcev (Vonta, Gril, 2014).

Kot zanimivost lahko omenimo, da smo med drugim v okviru mreže uvajali proces certifikacije. Instrument smo v funkciji profesionalnega razvoja vzgojiteljic testirali tudi pri nas in ugotovili, da ob mentorju vse vzgojiteljice svojo prakso izboljšajo. Mentor je pri tem opravil začetno opazovanje, intervju in skupaj z vzgojiteljico načrt za izboljšanje ter mu pri tem pomagal poiskati še ustrezne vire (Vonta, 2003). Napredek je bil višji pri vzgojiteljicah, kjer smo na začetku ocenili slabšo kakovost. Ob tem

smo tudi potrdili, da ocene, pridobljene z ISSA instrumentom za ocenjevanje kakovosti, visoko korelirajo z ocenami na ECERS-u (Harms, Clifford, 1989), kar nam je dalo potrditev, da instrument meri kakovost, kot je trenutno definirana v svetu. Pozitivne učinke procesa ocenjevanja kakovosti z ISSA instrumentom za procese zagotavljanja kakovosti in profesionalnega razvoja je identificirala tudi leta 2010 (Howard et al., 2010) opravljena študija o implementaciji ISSA pedagoških standardov (Berzina et al., 2002, 2005) na mednarodnem nivoju. Rezultati kažejo, da so ti procesi spodbujali profesionalno diskusijo in refleksijo strokovnih delavcev v različnih kontekstih, olajšali procese kritične refleksije, načrtovanje individualnih načrtov profesionalnega razvoja praktikov in načrtovanje zagotavljanja kakovosti na nivoju celotnega vrtca. Ponekod so ISSA standardi svoje poslanstvo opravili tudi na nivoju merjenja kakovosti prakse v obliki procesa pridobivanja certifikata odličnosti. Certifikacijo smo ponujali tudi našim vzgojiteljem in učiteljem, vendar velikega zanimanja zanjo ni bilo. Le 14 naših vzgojiteljic (in skoraj enako število razrednih učiteljic) se je v sedmih letih odločilo, da se vključi v proces certifikacije. V tem procesu je udeleženec pridobil mednarodni certifikat odličnosti kot priznanje za dosledno uresničevanje na otroka osredinjenega vzgojno-izobraževalnega dela in kot potrditev visoke stopnje dosežene kakovosti pri uresničevanju mednarodnih standardov kakovosti. Je pa res, da je bil postopek certificiranja zahteven. Temeljal je na opazovanju in ocenjevanju prakse, ki ga je lahko izvajal le ocenjevalec, ki je dosegel zanesljivost v ocenjevanju na mednarodnem nivoju. Poleg opazovanja v oddelku smo dokaze in podatke zbirali še s pregledom dokumentacije, profesionalnega portfolija in z intervjujem z vzgojiteljico. Če vzgojiteljica ob prvi prijavi ni dosegla 80 odstotkov vseh možnih točk, je skupaj s članom certifikacijske komisije oblikovala načrt sprememb in razvoja. Iz njega je bilo razvidno, na katere segmente bo usmerila pozornost pri spreminjanju prakse, kako bo to dosegla in s kakšnimi viri si pri tem lahko pomaga ter do kdaj bo to lahko postorila. Ko je vzgojiteljica presodila, da je dosegla načrtovane spremembe, se je ponovno prijavila v postopek. Postopek je želel zagotoviti čim višjo stopnjo objektivnosti v procesu ocenjevanja, pa tudi participacijo udeležencev v odločitvah. Nizka motivacija naših vzgojiteljic in učiteljic za pridobitev tega certifikata kaže na problem uravnilovke v sistemu nagrajevanja praktikov v vzgoji in izobraževanju. V njem ni razlike v nagrajevanju, če delaš odlično, dobro ali pa samo delaš. Prepoznavanje in cenjenje dobro opravljenega dela je dejavnik, ki lahko bistveno pospeši profesionalnost praktikov. Pri tem niti ni nujno, da se to prepoznavanje kaže v obliki višje plače. Vloga vodstva je v tem procesu ponovno zelo pomembna, zato je njihovo poznavanje principov kakovostnega pedagoškega dela nujno. V

nekaterih državah v ISSA mreži pa je bila certifikacija zelo zaželena. Pri tem so izstopale predvsem baltske države. V Litvi npr., kjer so zelo razširjeni zasebni vrtci, je bil interes za certificiranje zelo prisoten.

Ustrezna finančna podpora

Vse zgoraj omenjene dejavnosti, razen seminarjev, ki smo jih ponujali širši strokovni javnosti, ter dejavnosti v mreži Korak za korakom, ki so bile in so še vedno plačljive, je finančno omogočil OSI in takratni Zavod za odprto družbo Slovenije. Pri tem velja poudariti, da financer ni sledil le rezultatom, ki jih je mogoče meriti, ampak je bil nadvse pozoren tudi na rezultate, ki jih je bilo težko predstaviti v številkah: na tako imenovane kvalitativne premike v odnosih, participaciji praktikov pri soustvarjanju znanja, prakse, profesionalnih vrednot in procesih odločitev, povezanih z njihovim delom, na smotrnejše povezovanje teorije in prakse ter razporejanje moči v profesionalnih odločitvah.

Vpetost v nacionalni sistem in mednarodno profesionalno skupnost
Program Korak za korakom ni v Sloveniji nikoli imel ambicij alternativnega nacionalnega javnega predšolskega programa ali zasebnega programa. Smo pa želeli vplivati in izzivati politiko na področju predšolske vzgoje in vpeljati elemente programa Korak za korakom v javni sistem predšolske vzgoje; zato samo vzpostavljali stik z ministrstvom (npr. ob pripravi nacionalnega kurikula ali pa Strategije izobraževanja Romov). Prav tako pomembna dimenzija uspeha pa izhaja iz profesionalnih povezav v mednarodni skupnosti na področju predšolske vzgoje, še posebej sedaj, ko je večina raziskovalnega in razvojnega dela obsojena na iskanje virov financiranja zunaj državnih meja. Za uspešno apliciranje na nivoju evropskih projektov pa so potrebni partnerji iz drugih držav. Prav profesionalnim povezavam v mednarodnem prostoru smo zato namenjali izjemno veliko pozornost in si tako ustvarili osnovo za enakopravno vključevanje v evropske projekte.

Zagotavljanje dostopnosti kvalitetnih predšolskih programov in enakih možnosti

Skrbi za zagotavljanje enakih možnosti za otroke je Center namenjal posebno pozornost od začetka svojega delovanja. Takratne družbene razmere so v številnih okoljih povzročile hitro naraščanje brezposelnosti in posledično zmanjševanje števila otrok v vrtcih, predvsem na račun socialno najbolj ogroženih skupin otrok. Socialno-ekonomske razmere v okolju delovanja vrtca so tudi sicer predstavljale enega od ključnih kriterijev izbora prvih vrtcev, v katerih smo program začeli uresničevati. Na nivoju

vrtec in oddelkov v projektu smo zagotavljali vključevanje otrok s posebnimi potrebami, socialno ogroženih otrok in otrok Romov.

Približno štiri mesece po začetku uvajanja projekta v naše vrtce smo januarja 1996 v okviru vrtca Ljubljana-Center (enota Poljane) odprli še dva oddelka za otroke beguncev. Begunski vrtec, v katerem smo izvajali program po metodologiji Korak za korakom, je pet let ponujal vsakodnevni štiriurni dvojezični program za dve skupini begunskih otrok. Vsako leto je vključeval okrog 55 predšolskih otrok iz begunskih centrov na Viču in Šmartinski v Ljubljani. Njegovo delovanje (stroške prehrane, zdravstvene in zobozdravstvene nege otrok, stroške vzdrževanja objekta, elektrike, gretja, stroške najema, plačo vzgojiteljice in pomočnice, opremo, didaktična sredstva in material ter prevoz otrok, in v skladu s potrebami tudi staršev, iz begunskega centra do vrtca ter nazaj) sta v celoti financirala OSI New York in Zavod za odprto družbo Slovenije. Zadnje leto smo program izvajali le dvakrat na teden, saj v Sloveniji nismo našli ustreznega partnerja, ki bi naša prizadevanja finančno podkrepil.

Največ pozornosti pa je Center namenjal zagotavljanju enakih možnosti za romske otroke. Romski otroci so pri nas, kot tudi drugod po svetu, ena tistih skupin otrok, ki so ogroženi ne le zaradi svoje etnične pripadnosti, ampak tudi zaradi revščine, v kateri živi večina romskega prebivalstva, ter zaradi v povprečju nizke stopnje izobraženosti njihovih staršev in skupnosti, v kateri živijo. V primeru ogroženosti romskih otrok lahko govorimo o akumulaciji različnih rizičnih faktorjev, ki vplivajo na njihov razvoj, kar še povečuje stopnjo njihove ogroženosti. Že v poznih devetdesetih letih smo v projekt namerno vključevali vrtce in šole iz okolij z romsko populacijo z Dolenjske, Bele Krajine in Prekmurja. Poleg intenzivnega usposabljanja strokovnega osebja smo kar precejšnjemu številu vrtecev in šol pomagali tudi z ustrežno opremo in jim tako omogočili pogoje za oblikovanje inkluzivnega fizičnega okolja. Pri tem smo se soočali s številnimi stereotipi in predsodki na ravni vrtecev ter šol, pa tudi drugih institucij v lokalnem okolju. Soočali smo se z zelo različnimi stopnjami politične volje za spreminjanje stanja na občinski ravni in tudi na ravni romskih skupnosti. Ob tem ne gre pozabiti, da so bili tedaj segregirani oddelki za romske otroke še prisotni v slovenskih vrtcih in šolah. Soočeni smo bili s problemi, ki so nujno zahtevali spremembe na sistemski ravni in niso zadevali le polja izobraževanja. Zato smo velik del naših iniciativ namenili prav razreševanju teh vprašanj na nivoju predšolske vzgoje in na nivoju začetka obveznega šolanja v okviru razvojnih in raziskovalnih projektov, ki so bili financirani na nacionalnem ali pa mednarodnem nivoju. Ena od značilnosti iniciativ, usmerjenih na izobraževanje romskih otrok, je prav diskontinuiteta v financiranju na nacionalnem nivoju, ki je bila po-

gojena s političnimi razmerami in prioriteta, in le vključenost Centra v mednarodni prostor nam je omogočala kontinuirano proučevanje in razvijanje tega področja.

Skupno značilnost naših projektov, namenjenih temu področju, lahko iščemo na področju predpostavk, na katerih smo in še gradimo pristope k preučevanju izobraževanja Romov, ter ciljev, ki smo jih zasledovali na področju metodologije dela. Metodološko smo bili v večini naših projektih usmerjeni v akcijsko participativno raziskovanje, ki nam omogoča preučevanje in razvijanje področja ob sodelovanju in participaciji izvajalcev. Ta metodološki pristop nam je v primeru razvijanja in preučevanja vsebin, ki zadevajo dostopnost in enakost možnosti v vzgoji in izobraževanju za romske otroke, omogočal poglobljen uvid v probleme, s katerimi se soočajo praktiki v različnih okoljih. Poznavanje lokalnega konteksta, izkušnje, znanje in reflektivno razmišljanje v procesu implementacije projekta, ki predstavljajo sestavni del teh metodoloških pristopov, nam omogočajo sprotne prilagajanja in odzivanja na nepredvidene okoliščine, poglobljen uvid v pojave in probleme iz perspektiv različnih udeležencev, ob hkratnem spreminjanju neposredne prakse. Preučevanje potreb in potencialov v lokalnem kontekstu, ki omogoča raziskovanje perspektiv praktikov, otrok in perspektiv staršev v določenem kulturnem okolju, je po mnenju nekaterih strokovnjakov močno obogatilo celotno področje predšolske vzgoje. Raziskovalci navajajo (Whalley et al., 2007; Tobin, Mantovani and Bove, 2010; povzeto po Bennett, 2012), da je kolektivno participativno raziskovanje spodbudilo eksperimentiranje ali, bolje rečeno, preizkušanje in vzdržnost inovacij na področju predšolske vzgoje. Ob tej ugotovitvi je vredno opozoriti še na to, da je bojazen pred preizkušanjem, strah pred novim, vnaprejšnje natančno načrtovanje ter stres ob nenačrtovanih situacijah močno prisotna med našimi praktiki (Vonta et al., 2007); tudi zato, ker so stari vzorci delovanja od zgoraj navzdol oziroma od vzgojitelja na otroke še vedno močno prisotni, se praktiki ob vsaki nepredvideni situaciji ne čutijo več varno. Seveda krivde za takšen način delovanja ne gre pripisati le praktikom, ampak tudi sistemom kontrole, pričakovanj v odnosu do njihove prakse s strani ravnateljev, sistemu izobraževanja vzgojiteljev. In prav takšni elementi močno zavirajo sposobnost in pripravljenost praktikov za preizkušanje novega, spreminjanje obstoječe prakse, s tem pa tudi za izboljševanje prakse in lastni profesionalni razvoj. Ti problemi se še posebej potencirajo ob soočanju z »drugičnimi« oziroma ob nerazumevanju konceptov različnosti.

Izhodišča, na katerih gradimo naše razvojno in raziskovalno delo, temeljijo na študijah, ki so doslej že dokazale vpliv kvalitetnih predšolskih programov na različna področja razvoja (Vandell, 2002; Syva et al., 2004;

OECD, 2006; Burger, 2010). V študijah (Van der Gaag, 2002; Heckman, James, 2006) se poudarja pomembnost predšolskih programov kot orodja za premostitev ogroženosti in povratek investicij v te programe z vidika boljših socialnih in edukativnih izobraževalnih rezultatov v kasnejšem življenju ogroženih otrok, boljšega prilagajanja na zahteve šole, dela in družbe kot celote. Gre torej za koristi posameznika in tudi družbe v celoti. Vendar nas pretirano poudarjanje ekonomskih koristi za prihodnost lahko zavede in preusmeri pozornost le na intenzivno širjenje obstoječih programov na čim večje število otrok, ne da bi se pri tem vprašali, kdo so ti otroci in kaj oziroma kakšne programe potrebujejo. Pretirano poudarjanje ekonomskih koristi za prihodnost nam ne ponuja odgovorov o tem, kakšne programe ti otroci potrebujejo tukaj in zdaj. Humanistično razumevanje otroštva v predšolskem obdobju ne dodeljuje vloge pripravljavnice za prihodnje življenje ali, kot je poudarjal poljski zdravnik, pedagog in humanist Korczak, otroci niso razvojni potencial za jutri, ampak so ljudje za danes (Unesco ob letu Janusa Korczaka, 2012). V tem kontekstu je seveda nujno razumevanje in uresničevanje konceptov enakosti ter socialne pravičnosti, delovanja v dobrobit otrokovi blaginji in razvoju, participacije vseh deležnikov v procesu vzgoje in izobraževanja, upoštevanja otrokovega glasu ter okrepljene vloge družine in lokalne skupnosti v teh procesih ter njihove podpore. Ti koncepti so opredeljeni tudi v Konvenciji o otrokovih pravicah.

Lekcija, ki smo se je naučili ob različnih projektih, namenjenih vprašanju izobraževanja Romov, je nedvoumna:

- vključenost romskih otrok v naše vrtce prispeva k njihovi uspešnosti v šoli (Korak za korakom, 2003–2005; Vonta, Jager, 2011), je pa njihova vključenost procentualno bistveno nižja od drugih otrok;
- preprosto širjenje obstoječih predšolskih programov v primeru romskih otrok ne zadostuje za njihovo bolj množično vključevanje v predšolske programe. Predšolski otroci v resnici sami nimajo glasu pri odločitvah o tem, ali bodo vključeni v te programe ali ne. To odločitev sprejemajo njihovi starši, ki pa so pri odločitvah spet odvisni od različnosti ponudbe v njihovem okolju. Da bi svojega otroka vključili v program predšolske vzgoje, je za starše ključnega pomena zaupanje v institucijo in izvajalce te dejavnosti ter ozaveščenost o tem, kako lahko vključitev koristi njihovemu otroku, še posebej v primeru, ko starši niso primorani iskati rednega varstva za svojega otroka v času odsotnosti zaradi dela. V primeru romskih staršev lahko predpostavljamo, da je zaradi visoke stopnje njihove brezposelnosti potreba po varstvu otrok relativno majhna, mnogo višja pa potreba po zaupanju v institucijo in izvajalce ter prepričanje o tem, da bo imel

program pozitivne učinke za njihovega otroka. Treba je poudariti, da tako kot vsi starši, razen redkih izjem, tudi romski starši svojim otrokom želijo najboljše, in tako boljše možnosti v življenju, kot so jih imeli sami (Vonta, 2009). Seveda pa ostaja vprašanje, ali so starši osveščeni o tem, kako intenzivno je učenje otrok v predšolskem obdobju, kako se otrok uči v tem obdobju, kaj potrebuje za uspešno učenje in kako ga v tem lahko podpirajo okolje ter predšolski programi. Lokacija naselij, v katerih živijo romske družine, ki je običajno nekje na robu večjih mest ali krajev, je v mnogih primerih lahko tudi eden od odločujočih dejavnikov, zakaj njihovih otrok ni v vrtcih.

Romski starši zaupanja do vzgojno-izobraževalnih institucij in izvajalcev programov ne morejo zgraditi čez noč ob vstopu otroka v obvezno izobraževanje. Ta proces je treba graditi že mnogo prej, še posebej v primerih, ko lahko predvidevamo, da so starši obremenjeni z lastnimi slabimi izkušnjami v vzgojno-izobraževalni instituciji. V primeru romskih staršev lahko na osnovi njihove uspešnosti v procesu šolanja pričakujemo, da so njihove osebne izkušnje prej slabe kot dobre. V večini primerov so se srečevali s težavami pri učenju, jezikovnimi in kulturnimi razlikami, nerazumevanjem njihovih individualnih potreb v procesu učenja, zasmehovanjem in trpinčenjem zaradi predsodkov in stereotipov s strani drugih otrok, staršev in učiteljev, neuspehom pri učenju ipd. In končno se v nekaterih okoljih še vedno srečujejo z neodobravanjem večinskega prebivalstva do vključevanja romskih otrok v redni sistem vzgoje in izobraževanja ter posebno do pozornosti in podpore, ki naj bi jim bila namenjena (Sykora, 2012). Zato ni nič presenetljivega, da želijo starši svoje otroke zaščititi pred podobnimi izkušnjami, ki so jih doživljali sami v odnosu do zunanjih institucij oziroma izvajalcev programov. Temu pa se pridruži še dejstvo, da v lastnih okoljih nimajo veliko pozitivnih modelov, ki bi na račun uspešnega šolanja pridobili dobre možnosti zaposlitve.

Drugo podmeno naših projektov predstavlja naraščanje različnosti v sodobni družbi, in s tem v vzgoji in izobraževanju. Na primeru romskih otrok se pogosto srečujemo z zanikanjem različnosti v odnosu do njih. Pogosto slišimo argumentacije, da v pedagoškem odnosu in delu ne delamo nobenih razlik med romskimi in drugimi otroki ter starši oziroma poudarjanje enakih standardov (Vonta, Jager, 2011). Na to opozarjata tudi Lazari in Vandebroek (2014) ob analizi študij o dostopnosti predšolskih programov. Takšne izjave kažejo prepričanje, da se s ponujanjem enakih pristopov izogibamo diskriminaciji oziroma uresničujemo princip enakosti v vzgoji in izobraževanju. V resnici pa prav zaradi nediferenciranih pristopov k različnim otrokom prihaja v praksi še do večjih razlik. Nezmožnost prilagajanja načinov pedagoškega dela različnim otrokom ter njihovim

individualnim značilnostim in potrebam je lahko eden od razlogov za »nemotiviranost oziroma nezainteresiranost« romskih otrok in njihove slabše razvojne ter učne dosežke. Enak pojav lahko zasledimo tudi za nivo sodelovanja s starši (Vonta, 2013). Prav tako nam takšna naravnost kaže, da je pedagoški proces naravnost na »povprečnega otroka«, ki je nekje v glavi strokovnega delavca, v resnici pa ga ni. Hkrati opozarjajo na potrebo po razvijanju kompetenc, povezanih z uresničevanjem individualizacije in diferenciacije vzgojno-izobraževalnega dela, na kar opozarjajo tudi nekateri raziskovalci (Brougère et al., 2008).

Na drugi strani pa se prav tako pogosto srečujemo tudi s pretiranim poudarjanjem specifičnosti romske kulture, npr.: »Romski starši so izjemno zaščitniški do svojih otrok« ali »Romski starši niso zainteresirani za izobraževanje svojih otrok«. Takšno posploševanje »kulturno pogojenih značilnosti« romske skupnosti ne vzdrži niti na majhnem prostoru Slovenije, kjer so opazne ne le razlike med njimi glede na regijo, v kateri živijo, ampak celo med enim in drugim naseljem v istem okolju. Tem razlikam se pridružujejo še razlike v družinski kulturi in končno še individualno pogojene razlike. Prav stereotipi, da so romski starši v odnosu do svojih otrok brezbržni, nepripravljeni za sodelovanje ipd., so med izvajalci vzgojno-izobraževalnih programov zelo prisotni. To so nam potrdili tudi rezultati, zbrani v obliki intervjujev v fokusnih skupinah v šestih okoljih v okviru evalvacijske študije o uspešnosti romskih učencev v osnovni šoli (Vonta, Jager, 2011).

Razumevanje koncepta različnosti tako postaja ena od pomembnih kompetenc vseh, ki delujejo na področju izobraževanja. V tem kontekstu so za vse strokovne delavce, ki se srečujejo z vzgojo in izobraževanjem v okoljih, kjer živijo Romi, izjemnega pomena znanja, prakse in vrednote, ki omogočajo razvoj različnih identitet (Vandenbroeck, 2001), pa tudi kompetenc, ki podpirajo in razvijajo možnosti za medsebojno učenje, participacijo in izgradnjo zaupanja in mostov med družino, institucijo ter lokalno skupnostjo in za premagovanje predsodkov ter stereotipov v načinih presojanja. Žal nam podatki raziskave (Vonta, Gril, 2014) kažejo, da so mnenja strokovnih delavk v naših vrtcih glede pomembnosti teh kompetenc zaskrbljujoča. Posebej izstopajo njihove nizke ocene o pomembnosti znanja, praks in profesionalnih vrednot, o sodelovanju s starši in skupnostjo pa tudi o različnosti in širšem kontekstu predšolske vzgoje. Njihove ocene pomembnosti praks, s katerimi uresničujemo te koncepte, so pri tem še posebej nizke. Še bolj zaskrbljujoče pa je, da na osnovi rezultatov iste raziskave lahko sklepamo, da se osnove za takšna mnenja strokovnih delavcev oblikujejo že v procesu njihovega usposabljanja za poklic. Kot najbolj pomembne namreč ocenjujejo tiste kompe-

tence, ki so bile najbolj prisotne v času študija za njihov poklic. Sklepamo lahko, da strokovni delavci, ki tekom šolanja za poklic ne dobijo jasnega sporočila, da je nekaj pomembno za njihov poklic, tega tudi kasneje, ko ta poklic že opravljajo, ne vidijo kot zelo pomembno. Takšna ugotovitev pa kliče po spremembah visokošolskega programa, ki usposablja za poklic vzgojitelja, in to ne le na nivoju vsebinskih sprememb, ampak tudi na nivoju načinov usposabljanja.

Vsebinsko in ciljno so bili projekti centra Korak za korakom na področju predšolskih programov za romske otroke namenjeni usposabljanju strokovnega osebja, razvoju priročnikov za izvajalce programov in vzgojiteljem, ki jim lahko pomagajo najti možne odgovore na izzive, s katerimi se srečujejo pri vsakodnevem delu, razvoju večjezičnih slikanic in gradiv za otroke, integraciji delovanja različnih sektorjev, ki so vključeni v skrb za predšolskega otroka (izobraževanje, zdravje, sociala, družina), tranziciji otrok od doma v vrtec in iz vrtca v šolo, dvojezičnosti, krepitvi starševskih kompetenc in razvijanju praks, ki omogočajo socialno inkluzijo. Nekaj rezultatov našega dela je publiciranih v monografiji (Vonta, 2013), vsi v okviru projekta nastali materiali in priročniki pa so bili s strani praktikov takoj razprodani, kar kaže na veliko potrebo po tovrstnih materialih v praksi. Monografija je odprla prostor teoretskemu razpravljanju in praktičnim refleksijam, kako tovrstne strategije in metode uporabljati v praksi, in opozorila na številne nerešene probleme, ki jim velja nameniti pozornost. Je pa seveda vprašanje, koliko političnega posluha in dolgoročne naravnosti pri politikah načrtovanja nacionalnih projektov, namenjenih tej problematiki, bomo v bodoče še deležni.

Zaključek

Če povzamemo učinke programa Korak za korakom na sistemski ravni, lahko z zanesljivostjo trdimo, da so ti imeli velik vpliv na uvajanje nacionalnega kurikula. Implementacija programa je oblikovala modele dobre prakse, ki temeljijo na sodobnih načelih vzgoje in izobraževanja. V oddelkih, ki so implementirali metodologijo Korak za korakom, so praktiki lahko opazovali spremembe in se prepričali, da pristop deluje v praksi in je uresničljiv. Tako so splošno znani argumenti obrambe pred spremembami – »to v praksi ni mogoče« – izgubili svojo moč. S širitvijo implementacije v nove oddelke in vrtce smo to prepričanje še podprli in hkrati oblikovali osnovo za hitrejšo uvajanje nacionalnega kurikula. Prav tako lahko ugotovimo, da je imel program Korak za korakom zelo pomembno vlogo pri usposabljanju strokovnih delavcev za implementacijo sodobnih principov predšolske vzgoje in s tem nacionalnega kurikula. Vpliv je mogoče zaznati tako po obsegu udeležencev na usposabljanjih kot tudi po stopnji razume-

vanja in uporabe ter prenosa teh načel v praktično delo. Tako je odigral pomembno vlogo v procesu oblikovanja in razvijanja kompetenc ter pogojev za njihovo oblikovanje, ki jih nacionalni kurikul za svoje uresničevanje potrebuje. Z mreženjem povezuje strokovne delavce, ki želijo spreminjati kakovost svoje prakse, in išče odgovore na vprašanja, povezana s profesionalnim razvojem vzgojnega osebja ter procesi zagotavljanja kakovosti vzgojnega procesa. Pri tem skupaj s praktiki išče in razvija nova orodja ter strategije, ki so praktikom v pomoč pri spreminjanju prakse. V strokovno metodološkem smislu lahko implementacijo programa Korak za korakom uvrstimo med uspešne modele implementacije celostno in kompleksno zasnovanih inovacij. Tako so identificirani koraki lahko tudi spodbuda k razmišljanju o razvoju politik inoviranja v prihodnje.

V procesnem smislu je program s svojimi dejavnostmi močno vplival na spremembo položaja otrok, staršev in strokovnih delavcev v vzgojnem procesu in jim dodelil »glas«, ki jim pripada, ko gre za odločitve o njihovem življenju (npr. otrokom o tem, kaj se bodo igrali, staršem o tem, kaj želijo za svojega otroka, in vzgojiteljem o tem, kaj deluje v praksi in kaj potrebujejo za to, da bi to delovalo). In končno ne moremo mimo verjetno največjih izzivov sodobnega sveta na področju predšolske vzgoje: Kako zagotoviti vsem otrokom enake možnosti dostopa do kakovostnih predšolskih programov, ki jih je program Korak za korakom skušal raziskovati na primeru romskih otrok. V tem kontekstu je zanesljivo opravil pomembno vlogo na nivoju razvoja modelov, razvoja priročnikov za strokovne delavce, materialov za otroke in starše ter na nivoju lokalnih in nacionalnih politik.

Literatura

- Bela knjiga o vzgoji in izobraževanju* (1995) Ljubljana: Ministrstvo za šolstvo in šport.
- Bennett, J. (ur.) (2012) *ECEC for children from disadvantaged backgrounds: findings from a European literature review and two case studies*. Bruxelles: European Commission Directorate General for Education and Culture.
- Berzina, Z. et al. (2002) *Step by step program and teacher standards*. New York, Budapest: International Step by Step Association.
- Berzina, Z. et al. (2005) *ISSA Pedagogical Standards for Preschool and Primary Grades*. Budapest, Amsterdam: International Step by Step Association.
- Brougère, G., Guénif-Souilamas, N., Rayna, S. (2008) Ecole maternelle (preschool) in France: a cross-cultural perspective. *European Early Childhood Education Research Journal* 16 (3), str. 371–384.

- Burger, K. (2010) How does early childhood care and education affect cognitive development? An international review of the effects of early interventions for children from different social backgrounds. *Early Childhood research Quarterly* 25 (2), str. 140–165.
- Fukkink, R., Tavecchio, L. (2010) 'Effects of video interaction guidance on early childhood teachers'. *Teaching and Teacher Education* 26 (8), str. 1652–1659.
- Harms T., Clifford, R. M. (1989) *Early Childhood Environment Rating Scale (ECERS)*. North Carolina: Teachers College Press.
- Heckman, J., James, J. (2011) The Economics of Inequality: The Value of Early Childhood Education. *American Educator*, Spring 2011, str. 31–47.
- Howard, M., et al (2010) *Study on the Implementation of the ISSA Pedagogical Standards and Their Impact on ECDE Policies and Practices in the Region of ISSA's Network and Beyond (2001–2008)*. Budapest, Amsterdam: International Step by Step Association.
- Kurikulum za vrtce* (1999) Ljubljana: Ministrstvo za šolstvo in šport.
- Lazari, A., Vandenbroeck, M. (2014) Accessibility of Early Childhood Education and Care: a state of affairs. *European Early Childhood Education Research Journal*, 05/14, 22 (3).
- Muijs, D. (2009) Sodelovanje in mreženje v vzgoji in izobraževanju. *Vodenje v vzgoji in izobraževanju* (1), str. 7–25.
- OECD (2006) *Starting strong II: Early childhood education and care*. Pariz: OECD.
- Schweinhart, L. J. (2007) Outcomes of the High/Scope Perry Preschool Study and Michigan School Readiness program. V Young, E. M. (ur.). *Early Child development From Measurement to Action. A Priority for Growth and Equity*, str. 67–80. Washington: WB.
- Sykora, C. (2012) *Breaking the cycle of Roma Exclusion*. Bruxelles: Eurochild.
- Syva, K., et al. (2004) *The effective provision of preschool education (EPPE) project: Final report*. Nottingham: DfES Publications – The Institute of Education.
- Tankersley, D., et al. (2009) *Competent teachers of the 21st century: ISSA's definition of quality pedagogy*. Amsterdam, Budapest: International Step by Step Association.
- Tankersley, D., et al. (2010) *Competent educators of the 21st century: Principles of quality pedagogy*. Amsterdam, Budapest: International Step by Step Association.
- Tankersley, D., et al. (2011) *Moj reflektivni dnevnik: ISSA pedagoška področja kakovosti*. Ljubljana: Pedagoški inštitut.

- Tankersley, D. et al. (2013) *Od teorije k praksi: vodnik po pedagoških področjih ISSA*. Ljubljana: Pedagoški inštitut.
- Urban, M., Vandembroeck, M., Peeters, J. (2011) *Competence requirements in Early Childhood Education and Care. A study for the European Commission Directorate – General for Culture and Education*. London: University of East London, Ghent: University of Ghent.
- Vandell, D. (2002) Early child care and children's development prior to school entry: results from the NICHD study of early child care. *American Educational Research Journal* 2002 (39), str. 133–164.
- Vandembroeck, M. (2001) *The View of the Yeti: Bringing up Children in the Spirit of Self-Awareness and Kindredship*. Hague: Bernard Van Leer Foundation.
- Van Der Gaag, J. (2002) From child development to human development. V Eming Young, M. E. (ur.). *From Early Child Development to Human Development. Investing in our child future*. Washington, D.C: World Bank.
- Vonta, T. (2003) *Kazalci kvalitete organizirane predšolske vzgoje: doktorsko delo*. Ljubljana: [T. Vonta], 2003.
- Vonta, T. (2005) Mesto in vloga na otroke osredinjenih pristopov v luči sodobne pedagoške teorije in prakse. V Vonta, T. (ur.). *Zbornik strokovnega posveta Na otroka osredinjeni pristopi v luči sodobne pedagoške prakse, Rogaška Slatina, 2. in 3. november 2004*, str. 8–13. Ljubljana: Pedagoški inštitut, Razvojno-raziskovalni center pedagoških iniciativ Korak za korakom.
- Vonta, T. (2006) Pogled nazaj za usmeritve v prihodnosti: ob desetletnici programa Korak za korakom. V: Vonta, T., Jurman, D., Zagorski, T. (ur.). *Deset let korakov h kakovostni vzgoji in izobraževanju za vse: zbornik posveta ob 10. obletnici Razvojno-raziskovalnega centra pedagoških iniciativ Korak za korakom in ob 40. obletnici Pedagoškega inštituta, [Rogaška Slatina, 3. 11.-5. 11. 2005]*, str. 13–29. Ljubljana: Pedagoški inštitut, Razvojno-raziskovalni center pedagoških iniciativ Korak za korakom.
- Vonta, T., et al. (2007) *Mentorstvo v profesionalnem razvoju učitelja in vzgojitelja*. Koper: Pedagoška fakulteta.
- Vonta, T. (2009) *International research on educational needs of parents within the project EDIPE: presented at Partners Final Conference-meeting EDIPE*. Hea Albus, 26-31 May 2009. Brussel: European Commission.
- Vonta, T. (2011) Vloga mrežnega povezovanja v profesionalnem razvoju vzgojiteljic. V Vonta, T., Ševkušič, S. (ur.). *Izzivi in usmeritve profe-*

- sionalnega razvoja učiteljev = Izazovi i usmerenja profesionalnog razvoja učitelja*, str. 55–170. Ljubljana: Pedagoški inštitut.
- Vonta, T., Jager, J. (ur.) (2011) *Nacionalna evalvacijska študija uspešnosti romskih učencev v osnovni šoli*. Ljubljana: Pedagoški inštitut.
- Vonta, T. (2013) Dostopnost, enakost in kakovost predšolskih programov za romske otroke in njihove starše. V Vonta, T. (ur.). *Začnimo na začetku: prispevek predšolskih programov k socialni vključenosti Romov*. Ljubljana: Pedagoški inštitut. http://khetanes.si/doc/Rezultati/PUBLIKACIJE/Za%C4%8Dnimo%20na%20zacetku_elektronska%20izdaja_zasciteno.pdf (2. 3. 2015).
- Vonta, T., Gril, A. (2015) *Kompetence, potrebne za opravljanje poklica vzgojitelj predšolskih otrok v sodobnem vrtcu : njihova pomembnost in zastopanost v študijskih programih: zaključno poročilo o raziskavi*. Ljubljana: Pedagoški inštitut.
- Young, E. M. (2007) *The ECD Agenda: Closing the Gap*. V Young, M. E., Richardson, L. M. (ur.). *Early Child Development From Measurement to Action. A priority for growth and Equity*. Washington, D.C.: World Bank.

Viri

- Korak za korakom (1995–2014) *Letna poročila Centra Korak za korakom od leta 1995 do leta 2014*. Interna gradiva.
- Korak za korakom (1997a) *Oblikovanje modelnih centrov*. Interno gradivo.
- Korak za korakom (1997b) *Evalvacija eksperimentalnega programa Korak za korakom*. Gradivo, pripravljeno za Strokovni svet za vzgojo in izobraževanje.
- ISSA (2004) *Measuring our Progress. ISSA Annual report*. Budapest, Amsterdam, New York: International Step by Step Association.
- Korak za korakom (2000) *Business plan*. Interno gradivo.
- Korak za korakom (2003–2005) *Zagotavljanje enakih možnosti za izobraževanje romskih otrok*. Dokumentacija projekta 2003–2005.
- Korak za korakom (2003–2005) *Integration of Roma Children in Mainstream Education*. Dokumentacija projekta 2003–2005.
- Korak za korakom (20013–2015) *When Wanda meets ISSA*. Dokumentacija projekta.

Spletne strani

- EFA Global Monitoring Report 2010: Reaching the marginalized (2010)*. Paris: UNESCO. <http://unesdoc.unesco.org/images/0018/001866/186606E.pdf> (29. 3. 2015).

- Heckman, J. (2006). *Skill Formation and the Economics of Investing in Disadvantaged Children*. http://jenni.uchicago.edu/papers/Heckman_Science_v312_2006.pdf (4. 5. 2009).
- International Step by Step Association*. <http://www.issa.nl/> (3. 4. 2015) in <http://www.issa.nl/content/mission> (3. 4. 2015).
- Pravilnik o napredovanju zaposlenih v vzgoji in izobraževanju v nazive (2002). *Uradni list RS*, 54/2002. <https://www.uradni-list.si/1/content?id=37063> (27. 3. 2015).
- Stasz, C., Krop, C., Rastegar, A., Vuollo, M. (2008). *The Step by Step Early Childhood Education Program. Assesment of Reach and Susstainability*. RAND Corporation. http://www.rand.org/content/dam/rand/pubs/technical_reports/2008/RAND_TR593.pdf (2. 4. 2015).