



RAZPRAVE FF

Andreja Hočever, Mojca Kovač Šebart in Mojca Lukan

Razpotja predšolske vzgoje: od optimalnega učenja in razvoja otroka k razvoju njegovih temeljnih spretnosti



UNIVERZA
V LJUBLJANI

FF

Filozofska
fakulteta

Razpotja predšolske vzgoje: od optimalnega učenja in razvoja otroka k razvoju njegovih temeljnih spretnosti

Zbirka: Razprave FF (ISSN 2335-3333, e-ISSN 2712-3820)

Avtorice: Andreja Hočevar, Mojca Kovač Šebart in Mojca Lukan
Recenzentki: Živka Krnjaja, Sanja Berčnik
Lektura: Irena Androjna Mencinger
Tehnično urejanje in prelom: Jure Preglau
Fotografija na ovitku: Jošt Franko; Deklica na gugalnici, Gaza, Palestina

Založila: Založba Univerze v Ljubljani
Za založbo: Gregor Majdič, rektor Univerze v Ljubljani
Izdala: Znanstvena založba Filozofske fakultete Univerze v Ljubljani
Za izdajatelja: Mojca Schlamberger Brezar, dekanja Filozofske fakultete

Oblikovna zasnova zbirke: Lavoslava Benčič
Tisk: Birografika Bori, d. o. o.
Ljubljana, 2025
Prva izdaja
Naklada: 150
Cena: 11,90 EUR



To delo je ponujeno pod licenco Creative Commons Priznanje avtorstva-Deljenje pod enakimi pogoji 4.0 Mednarodna licenca (izjema so fotografije). / This work is licensed under a Creative Commons Attribution-ShareAlike 4.0 International License (except photographs).

Knjiga je izšla s podporo Javne agencije za znanstvenoraziskovalno in inovacijsko dejavnost Republike Slovenije v okviru Javnega razpisa za sofinanciranje izdajanja znanstvenih monografij.

Monografija je nastala v okviru raziskovalnega programa št. P5-0174 (Pedagoško-andragoške raziskave – Učenje in izobraževanje za kakovostno življenje v skupnosti), ki ga je sofinancirala Javna agencija za znanstvenoraziskovalno in inovacijsko dejavnost Republike Slovenije iz državnega proračuna.

Prva e-izdaja. Publikacija je v digitalni obliki prosto dostopna na <https://ebooks.uni-lj.si/ZalozbaUL>
DOI: 10.4312/9789612975586

Kataložna zapisa o publikaciji (CIP) pripravili v Narodni in univerzitetni knjižnici v Ljubljani

Tiskana knjiga
COBISS.SI-ID=229228547
ISBN 978-961-297-559-3

E-knjiga
COBISS.SI-ID 229213699
ISBN 978-961-297-558-6 (PDF)

Kazalo vsebine

1	Uvod	5
2	Vzgoja otrok med pravico staršev in strokovnimi ravnanji pedagoških delavk in delavcev v javnem vrtcu	9
2.1	Dolga pot do vključujoče zakonske opredelitve družine	11
2.2	Objektivna, kritična in pluralna obravnava vsebin kot pomemben kazalnik procesne kakovosti javnega vrtca	17
2.3	Norme, načela in vrednote javnih vrtcev v Sloveniji	19
2.4	Kako v javnih vrtcih ravnati tam, kjer nimamo skupnih vrednot, in spoštovati pravico staršev, da otroke vzgajajo in izobražujejo skladno s svojim verskim in filozofskim prepričanjem	24
2.5	Strokovno ustrezna obravnava na področjih dejavnosti v javnem vrtcu: primer družine in različnosti družinskih oblik	27
2.6	Poznavanje in razumevanje pravnih in kurikularnih omejitev sta nujni za kakovostno vzgojno delo v javnem vrtcu	34
2.7	Prepoznavanje strokovno ustreznih ravnanj pri obravnavi družine iz opisa hipotetičnega primera vzgojne prakse	37
2.8	Priročnik, ki poziva k indoktrinaciji v javnih vzgojno-izobraževalnih ustanovah	50
3	Predšolska vzgoja kot investicija v človeški kapital	59
3.1	Pričakovanja mednarodnih institucij do predšolske vzgoje	59
3.2	Izsledki primerjalne raziskave: formalna zasnova predšolske vzgoje Slovenije in Srbije v luči zahtev obravnavanih mednarodnih institucij	69
3.3	Primerjalna analiza zakonskih in programskih ciljev ter modelov ugotavljanja in zagotavljanja kakovosti predšolske vzgoje v Sloveniji in Srbiji	74
3.4	Cilji v dokumentih predšolske vzgoje v Srbiji in Sloveniji	74
3.4.1	Cilji krovnih zakonov sistema vzgoje in izobraževanja	74
3.4.2	Cilji področnih zakonov predšolske vzgoje	78
3.4.3	Cilji programskih dokumentov	79
3.5	Modela ugotavljanja in zagotavljanja kakovosti javnih vrtcev v Sloveniji in Srbiji	81
3.5.1	Model evalvacije kakovosti javnih vrtcev v Sloveniji	81
3.5.2	Model evalvacije kakovosti javnih vrtcev v Srbiji	89

4 Sklep	93
Summary	101
Literatura in viri	103
Imensko kazalo	125

1 Uvod

V besedilu obravnavamo problematiko kakovosti javnih vrtcev v Sloveniji. V prvem poglavju ugotavljamo, kako na procesno kakovost vzgojnega dela v njih vpliva spoštovanje formalnih omejitev strokovne avtonomije pedagoških delavk in delavcev, torej spoštovanje zahteve po vzgoji, ki je skladna z zakonom in kurikularnim dokumentom ter z zahtevo po odsotnosti indoktrinacije. Slednjo nalaga tudi pravica staršev, da vzgajajo in izobražujejo otroke v skladu s svojim verskim in filozofskim prepričanjem. Problematiko, ki je na prvi pogled bolj formalne narave, bomo vsebinsko predstavili s primerom obravnave družine v javnih vrtcih.

Razprava o tem, kaj je družina, kdo v njo spada in katere so legitimne družinske oblike, je v zadnjih desetletjih razdvojila politiko in javnost v Sloveniji. Polarizacijo, ki jo je spremljala, so zagotovo občutili zaposleni v javnih vrtcih, saj so bila (in so še vedno!) sporočila v razpravi namenjena tudi njim in njihovem delu. Zato so lahko sprejeli odločitev, da katere od družinskih oblik z otroki ne bodo obravnavali, in se tako izognili morebitnim težavam s starši, ki bi jim lahko očitali, da indoktrinirajo njihove otroke. V besedilu bomo pokazali, da taka odločitev ni utemeljena.

V nadaljevanju bomo najprej predstavili prizadevanja za vključujočo pravno opredelitev družine v Sloveniji, za nediskriminatorno opredelitev zakonske zveze in nediskriminatorno zakonsko ureditev vstopa v proces posvojitve otroka. S tem boste bralke in bralci dobili vpogled v leta trajajočo družbeno polemiko o družini.

Nadaljevali bomo z vsebinsko interpretacijo 92. člena *Zakona o organizaciji in financiranju vzgoje in izobraževanja* (2023; v nadaljevanju *Zakon o organizaciji*), ki opredeljuje strokovno avtonomijo pedagoških delavcev in delavk. Pokazali bomo, kaj ta pomeni za njihovo vzgojno delo in kako vpliva na procesno kakovost javnih vrtcev v Sloveniji. Sledila bo predstavitev vodil, ki usmerjajo vzgojno delo pedagoških delavk in delavcev v javnih vrtcih v Sloveniji: obravnavani 92. člen *Zakona o organizaciji* (ibid.) jim namreč nedvoumno nalaga vzgojno ravnanje v skladu s *Kurikulomom za vrtce* (1999; v nadaljevanju *Kurikulum*) in zakonodajo. Spoštovati pa morajo tudi pravico staršev, da svojim otrokom zagotovijo takšno vzgojo in izobraževanje, ki sta v skladu z njihovim verskim in filozofskim prepričanjem (Prvi

protokol k ..., 1952, 2. člen, v Evropska konvencija o ..., 2021; Ustava Republike Slovenije, 2021, 41. člen; Zakon o organizaciji ..., 2023, 92. člen).

Odgovarjali bomo tudi na vprašanje o vrednotnem vodilu, na katerem temelji vzgoja v javnih vrtcih v Sloveniji. Pri tem bomo najprej opredelili vrednote, ki so v družbi skupne in po katerih morajo pedagoški delavci in delavke presojati ter sprejemati strokovne odločitve pri načrtovanju in izvedbi vzgojnega procesa. Prepoznava skupnih vrednot je za pedagoške delavke in delavce nujna, saj samo vzgoja, ki se opira nanje, ni v koliziji s pravico staršev, da vzgajajo in izobražujejo otroke skladno s svojim verskim in filozofskim prepričanjem. V besedilu pa bomo pokazali tudi, kako naj v javnih vrtcih vzgojno ravnaajo takrat, ko gre za vrednote, ki v družbi ljudem niso skupne in so torej partikularne narave.

V zadnjem delu prvega poglavja besedila bomo predstavili še del izsledkov empirične raziskave (Lukan, 2024), ki odgovarjajo na vprašanje, kako pedagoški delavci in delavke v javnih vrtcih v Sloveniji poznajo in razumejo zahteve obravnavanega 92. člena *Zakona o organizaciji* (2023). Ob hipotetičnem primeru vzgojne prakse so vključeni v obravnavano raziskavo dobili nalogo, da med vnaprej ponujenimi izberejo odgovor oz. odgovore, ki po njihovi presoji opisujejo ustrezno strokovno ravnanje pedagoške delavke, povezano z zapisanim primerom. Ponujeni nabor je vključeval strokovno ustrezne in strokovno neustrezne odgovore. Izbira strokovno ustreznih je zahtevala premislek o ciljih in vsebini *Kurikuluma* (1999) in tudi o zahtevah določila 92. člena *Zakona o organizaciji* (2023), ki opredeljuje in omejuje strokovno avtonomijo pedagoških delavk in delavcev ter zadeva tudi že omenjeno pravico staršev (Prvi protokol k ..., 1952, 2. člen, v Evropska konvencija o ..., 2021).

V drugem poglavju besedila obravnavamo, kaj mednarodne institucije, kot so *Organizacija za ekonomsko sodelovanje in razvoj* (v nadaljevanju OECD), *Svetovna banka*, *institucije Evropske unije*, pričakujejo od držav v zvezi s kakovostjo predšolske vzgoje. Kakovost predšolske vzgoje je pomembno odvisna od sistemskih in kurikularnih rešitev, do katerih imajo obravnavane mednarodne institucije določena pričakovanja. *Svetovna banka* in *institucije EU* jih vključujeta v razpise, prek katerih države črpajo sredstva za financiranje projektov predšolske vzgoje (Mahon in McBride, 2009; Storey,

2000). *OECD* sicer ne financira predšolske vzgoje v posameznih državah, vendar pa vzgojno-izobraževalne politike posameznih držav – na podlagi rezultatov otrok, učenk in učencev, dijakinj in dijakov v njenih mednarodnih raziskavah, ki preverjajo znanje in spretnosti – usmerja v sistemske in vsebinske rešitve, ki krepijo usvajanje uporabnih znanj in tistih spretnosti, ki jih mednarodne institucije prepoznavajo kot ključne za odzivnost na trgu dela. To so raziskave kot je *Mednarodna študija zgodnjega učenja in splošne blaginje otrok* (angl. International Early Learning and Child Well-being Study) (International Early Learning ..., 2018; v nadaljevanju IELS) in *Program mednarodne primerjave dosežkov učencev* (*Programme for International Student Assessment*; v nadaljevanju PISA).

Obravnavane institucije so že pred več kot dvema desetletjema predšolsko vzgojo prepoznale kot pomemben dejavnik razvoja gospodarstva (Roberts-Holmes in Moss, 2021; Hočevar in Kovač Šebart, 2018). Presojajo jo z vidika naložbe v človeški kapital, ki se z leti finančno obrestuje (Craig Riddell, 2008; Heckman, 2012; Heckman, 2020). Skladno s tem so njihova pričakovanja že na ravni predšolske vzgoje usmerjena v vzgojo oseb, ki se bodo v globalni družbi hitro in uspešno odzivale na zahteve trga dela (Aigboje idr., 2022; Bell, 1973; Bittlingmayer idr., 2016; Peters, 2001), kar je v nasprotju s tradicionalno zasnovo kakovostne predšolske vzgoje, ki gradi na optimalnem učenju in razvoju otrok, na njihovem dobrem počutju in vzgoji avtonomne, kritične in odgovorne osebnosti (Korsvold in Nygård, 2022; Lee-Hammond, 2012; Vallberg-Roth, 2014). Tudi zasnova sistemskih in kurikularnih rešitev javnih vrtcev v Sloveniji temelji na opisani tradicionalni podmeni. Ob tem pa se politika resornega ministrstva, in to ne glede na politično opcijo, ki ga vodi, vse bolj odziva na pričakovanja mednarodnih institucij. Ocenjujemo, da so razlogi za to predvsem pragmatične narave s ciljem pridobiti finančna sredstva za predšolsko vzgojo.

V nadaljevanju drugega poglavja bomo s primerjalno analizo ciljev zakonov in kurikularnih dokumentov predšolske vzgoje v Sloveniji in Srbiji ugotavljali, ali in kako se v njih odražajo pričakovanja mednarodnih institucij. V obeh državah bomo analizirali cilje krovnega zakona sistema vzgoje in izobraževanja, cilje področnega zakona predšolske vzgoje in cilje programskega dokumenta javnih vrtcev. Cilji predšolske vzgoje in njihova zasnova usmerjajo procesno kakovost vzgojnega dela v vrtcih, zato bomo obravnavali

tudi njuna modela ugotavljanja in zagotavljanja kakovosti, ki sta povezana z realizacijo zakonskih in programskih ciljev predšolske vzgoje.

Za primerjavo predšolske vzgoje v Sloveniji in Srbiji smo se odločili, ker sta bili obe državi do 90. let prejšnjega stoletja republik v skupni Socialistični federativni republiki Jugoslaviji. V njej sta imeli podobno zgodovino predšolske vzgoje, zato je primerjava njunega razvoja, po letu 1991, ko se je Slovenija osamosvojila in sta državi na novo vzpostavili sistem predšolske vzgoje, z vidika obravnave problematike tega poglavja besedila toliko zanimivejša. Obe državi črpata finančna sredstva mednarodnih institucij za razvoj predšolske vzgoje, kar glede na predstavljeno tezo vpliva na rešitve predšolske vzgoje v njima.

2 Vzgoja otrok med pravico staršev in strokovnimi ravnanji pedagoških delavk in delavcev v javnem vrtcu

Uvodoma smo zapisali, da bomo v prvem poglavju besedila odgovarjali na vprašanje, kako morajo pedagoške delavke in delavci ravnati v vzgojnem procesu javnega vrtca v Sloveniji, da ravnanje ni v neskladju z zakonodajo in kurikulumom ter da otrok ne indoktrinirajo. Konkretno bomo problematiko ponazorili z obravnavo družine v javnih vrtcih. O tem, da je javna razprava o družini, kdo v njo spada in katere so legitimne družinske oblike, vplivala tudi na vzgojno prakso v javnih vrtcih, pričajo izsledki raziskave Nine Tuš Špilak (2014). Govorijo o tem, ali so pedagoški delavci in delavke pri obravnavi družine in družinskih oblik omenjali družino s starši istega spola (ibid., 129). Med vključenimi v raziskavo jih je le 32,3 odstotka odgovorilo, da so pri pogovoru o različnih družinskih oblikah omenili tudi družino s starši istega spola, preostalih 67,7 odstotka pa te družinske oblike ni omenjalo (ibid., 130). Več kot polovica, natančneje 53,0 odstotka vključenih v raziskavo, se je odločilo, da te družinske oblike ne omeni, ker v oddelku, kjer opravljajo vzgojno delo, niso imeli nobenega otroka iz takšne družine. 13,0 odstotka jih je odgovorilo, da je niso omenili, ker so otroci v vrtcih premajhni, da bi to tematiko razumeli. Nadalje jih je 7,4 odstotka kot razlog, da te družinske oblike niso omenjali, odgovorilo, da nimajo nobenih informacij in znanj o njej, 6,7 odstotka jih je odgovorilo, da takšna družina ni »prava« oz. »naravna« družina, 6,0 odstotka, da se starši ne bi strinjali, da se o tej družinski obliki pogovarjajo z otroki, da kurikularni dokument tega ne predvideva, pa jih je odgovorilo 5,3 odstotka. Preostalih 8,8 odstotka vključenih v raziskavo, ki obravnavane družine v oddelku niso omenjali, je kot razlog, da o njej z otroki ne govorijo, izbralo odgovor drugo (ibid., 131). Med temi jih največji delež ni omenjal družine s starši istega spola, ker so menili, da so vrtčevski otroci premajhni za pogovor o tej tematiki in je zato ne bi razumeli. Odgovarjali pa so še, da je niso omenili, ker za to nimajo podpore vodstva vrtca, ker za razpravo o teh vprašanjih niso dobili pobude otrok, pa tudi, ker doslej še nikoli niso razmišljali o tej tematiki (ibid., 133).

Tuš Špilak (ibid., 121) je v obravnavani raziskavi proučevala tudi stališča pedagoških delavk in delavcev do postavk, zapisanih na podlagi izbranih kurikularnih določil v zvezi z obravnavo družine. Odgovori kažejo, da se z

zapisom, da bi o družini s starši istega spola v oddelku govorili le, če bi se s tem strinjala ravnateljica oz. ravnatelj, sploh ni strinjalo samo 20,0 odstotka vključenih v raziskavo (ibid.). Postavko, da bi v oddelku upoštevali zahtevo staršev, da v vrtcu o družini s starši istega spola sploh ne govorijo, pa je povsem zavrnilo le 23,0 odstotka. Podobno se z odgovorom, da o družini s starši istega spola v svojem oddelku raje ne govorijo, ker bi to lahko zmotilo kakšnega starša, sploh ni strinjalo samo 23,1 odstotka vključenih v raziskavo. Ob tem pa je zanimivo, da odgovora o tem, da v vrtcu otroke učimo spoštovati človekove pravice, strpnost in sprejemanje različnosti, ni popolnoma zavrnil nihče (ibid.). Več kot 94 odstotkov vprašanih pa je zavrnilo, da v vrtcu učijo otroke spoštovati človekove pravice, enakopravnost, strpnost in sprejemanje drugačnosti (ibid., 122).

Vključenim v raziskavo je Tuš Špilak (ibid., 138) zastavila tudi vprašanje, ali bi otrokom prebrali katero izmed dveh pravljič v slovenskem jeziku, ki govorita o družini s starši istega spola. 62,1 odstotka jih je odgovorilo, da bi tako pravljico otrokom brali, 15,3 odstotka, da je ne bi. Nadalje bi jih 15,1 odstotka otrokom v oddelku tako pravljico bralo le, če bi to odobrili ravnateljica oz. ravnatelj vrtca in starši otrok, 7,5 odstotka pa jih je odgovorilo, da so tako pravljico otrokom že prebrali (ibid.). Izsledki raziskave opozarjajo, da so številni pedagoški delavci in delavke v odgovorih strokovno nesuvereni, da ne poznajo oz. ne razumejo ali iz drugih razlogov ne spoštujejo zakonskih določil in pričakovanj, ki izhajajo iz vsebine *Kurikuluma* (1999). S tem, ko v vrtcu niso oz. ne bi obravnavali družine s starši istega spola, namreč niso oz. ne bi ravnali skladno z zakonom in s kurikularnim dokumentom.

Odgovori vključenih v raziskavo, da pri obravnavi družinskih oblik niso omenili družine s starši istega spola in da otrokom niso oz. ne bi prebrali nobene izmed dveh pravljič v slovenskem jeziku, ki govorita o tej družinski obliki, nakazujejo, da sta ob neznanju in/ali nerazumevanju pravnega in kurikularnega okvira lahko odsotnost obravnave in odsotnost pripravljenosti na obravnavo posledici nelagodja, ki ga ustvarjajo in krepijo sporočila v javnosti, ki so namenjena javnim vrtcem v Sloveniji.

To so denimo sporočila, da družina s starši istega spola ni prava družina, da ni naravna, saj ne more naravno poskrbeti za reprodukcijo vrste. Da

tudi ni enako dobra za vzgojo otroka, kot je to družina s starši različnega spola, sploh pa naj bi se otrok optimalno razvijal v družini biološkega očeta in matere (Vezovnik, 2015, 1196 in 1198; Izjava Sveta krščanskih ..., 2022; Primc, 2010; Ti. Kr./STA, 2015). Prav tako so to sporočila, da bodo »otroci v vrtcih deležni sporne državne ideologije, v kateri bodo promovirane lezbične, homoseksualne, biseksualne in transseksualne družine, prepovedana pa bo opredelitev družine kot skupnosti matere, očeta in otrok.« (Mahnič, 2015) Zato starši, ki imajo otroka vključenega v javno vzgojno-izobraževalno ustanovo, ne bodo mogli »vzgajati svojih otrok v skladu s svojim prepričanjem« (ibid.). Pa tudi, da problematike, ki zadevajo osebno okoliščino spolne usmerjenosti, v javnih vrtcih in šolah sploh ne bi smeli obravnavati (Starši na referendumu ..., 2015; RKC laže in zavaja ..., 2015). Podobno je s sporočili, da otrokom v vrtcu kar brez vednosti staršev berejo knjige »o istospolnih družinah, o dveh zaljubljenih šestletnih fantkih« (Belcl Magdič v Markovič, 2022) in jih s tem indoktrinirajo. Leta 2024, že po sprejetju nediskriminatorne družinske zakonodaje, pa je izšel *Priročnik za mame, očete in učitelje za zaščito otrok pred LGBTQIA+ ideologijo* (Primc, 2024), ki med drugim sporoča, da pedagoške delavke in delavci otroke indoktrinirajo že s tem, da rahljajo spolne stereotipe (ibid., 20). Še v času pisanja te knjige, leta 2025, smo priča poslanski pobudi za prepoved vključevanja LGBTQIA+ vsebin v vzgojno-izobraževalne ustanove, kar jasno izraža in ima za posledico tudi zahtevo po izključevanju in diskriminaciji družine s starši istega spola, ko v vrtcu obravnavajo tematiko družine (Žan Mahnič: Poslanska ..., 2025). Taka sporočila pri pedagoških delavcih in delavkah ustvarjajo stisko in nelagodje v zvezi z obravnavo družine s starši istega spola. Na to opozarjajo predvsem tisti odgovori vključenih v predstavljeno raziskavo Tuš Špilak (2014), ki obravnavo te tematike pogojujejo s soglasjem staršev ali ravnateljice oz. ravnatelja vrtca. Tudi zato v besedilu utemeljujemo, da tisti, ki izrekajo takšne obtožbe in izvajajo pritisk na pedagoške delavke in delavce, za to nimajo formalne ali strokovne podlage. Besedilo sklenemo z analizo omenjenega priročnika (Primc, 2024) in pokažemo, da ga je mogoče v javnih vzgojno-izobraževalnih ustanovah analizirati in uporabiti samo kot prikaz priročnika, ki poziva k indoktrinaciji v javnih vrtcih in šolah.

2.1 Dolga pot do vključujoče zakonske opredelitve družine

V nadaljevanju bomo orisali dogajanje v zvezi z zakonskim definiranjem družine v javnem in političnem prostoru Slovenije.

Od sedemdesetih let prejšnjega stoletja je bila družina pravno definirana kot »življenjska skupnost staršev in otrok« (Zakon o zakonski ..., 1976, 2. člen). Zakonska zveza je bila ob tem opredeljena kot »z zakonom urejena življenjska skupnost moža in žene.« (Ibid., 3. člen) Njen pomen pa je bil v zasnovanju družine (ibid.). V proces posvojitve otroka sta v skladu z zakonom lahko vstopila le zakonca skupaj, razen če je eden od njiju posvojil otroka drugega zakonca (ibid., 138. člen).

Leta 2009 so na *Ministrstvu Republike Slovenije za delo, družino socialne zadeve* v parlamentarno proceduro vložili *Predlog Družinskega zakonika* (2009). V njem so družino opredelili kot življenjsko skupnost »otroka z enim ali obema od staršev ali z drugo odraslo osebo, če ta skrbi za otroka in ima po tem zakoniku do otroka določene obveznosti in pravice.« (Ibid., 2. člen) Predlagano zakonsko definicijo družine so v političnem in javnem prostoru spremljale kritike, ki smo jih predstavili na začetku poglavja. Nasprotovanja je bila deležna tudi nediskriminatorna opredelitev zakonske zveze kot življenjske skupnosti dveh oseb (ibid., 3. člen), ki je nadomestila določilo, da lahko zakonsko zvezo skleneta samo mož in žena, torej osebi različnega spola. S tem naj bi se spreminjalo pojmovanje tradicionalne slovenske družine, za kar naj slovenska družba še ne bi bila zrela. Za tako spremembo naj ne bi bilo tudi nobenih pravnih razlogov, saj je zakonska ureditev parom istega spola že omogočala registracijo istospolne partnerske skupnosti (Vezovnik, 2015, 1196–1197).

Na oba predstavljeni člena so v *Predlogu Družinskega zakonika* (2009) vezali še spremembo pogojev za vstop v proces posvojitve otroka. Otroka bi skladno s predlogom lahko posvojila »zakonca ali zunajzakonska partnerja, razen če eden od njiju posvoji otroka svojega zakonca ali zunajzakonskega partnerja.« (Ibid., 210. člen) Posvojila bi ga lahko tudi ena sama oseba, če je to v otrokovo največjo korist (ibid.). Sprejetje take rešitve bi odpravilo diskriminacijo samskih oseb in partnerjev istega spola pri vstopu v proces posvojitve otroka. Predlogu so v širši javnosti nasprotovali s podobnimi ugovori kot novima opredelitvama družine in zakonske zveze.

Dve leti kasneje so o *Predlogu družinskega zakonika* (2009) glasovali v *Državnem zboru Republike Slovenije* (v nadaljevanju državni zbor). Takratna opozicija je njegovemu sprejetju odločno nasprotovala, a so ga poslanci in poslanke izglasovali septembra 2011. Na to se je odzvala *Civilna iniciativa za družino in pravice otrok*, ki je nasprotovala predvsem vsem trem predstavljenim določbam. V državni zbor so vložili zahtevo za razpis zakonodajnega referenduma o *Družinskem zakoniku* (Civilna iniciativa v DZ ..., 2012). Izid referenduma pa je pričakovano, kot je to pogosto, ko večina glasuje o manjšini, pokazal, da *Družinski zakonik* (2011) ni prejel zadostne podpore volivk in volivcev, zato je v veljavi ostal *Zakon o zakonski zvezi in družinskih razmerjih* (1976; v nadaljevanju *Zakon o zakonski zvezi*), ki je obravnavano področje do takrat urejal že več kot 30 let.

Tri leta po referendumu, decembra 2014 je poslanska skupina *Združene levice* ponovno predlagala spremembo diskriminatornega določila zakonske zveze in v državni zbor vložila *Predlog Zakona o spremembah in dopolnitvah Zakona o zakonski zvezi in družinskih razmerjih* (2014). Zakonska zveza je bila v njem opredeljena kot »z zakonom urejena življenjska skupnost dveh oseb.« (Ibid., 2. člen) V državnem zboru so ga izglasovali leta 2015. V *Koaliciji Za otroke gre*¹ pa so zbrali podpise in vložili pobudo za razpis zakonodajnega referenduma. V državnem zboru so pobudo zavrnilo z utemeljitvijo, da po 90. členu *Ustave Republike Slovenije* (2013; v nadaljevanju *Ustava RS*) ni dopustno razpisati referenduma o zakonih, ki odpravljajo protiustavnost na področju človekovih pravic in temeljnih svoboščin (Sklep o zavrnitvi ..., 2015). A je sklep o zavrnitvi razpisa zakonodajnega referenduma *Ustavno sodišče Republike Slovenije* (v nadaljevanju *ustavno sodišče*) razveljavilo z interpretacijo, da določilo tega člena *Ustave RS* (2013) velja le za zakone ali dele zakonov, za katere je ustavno sodišče v preteklosti že ugotovilo, da so protiustavni. To pa za obravnavani zakon ni veljalo (UI- II-1/15 ..., 2015). Državni zbor je zato razpisal zakonodajni referendum, izidi na referendumu pa niso podprli uveljavitve *Zakona o spremembah in dopolnitvah Zakona o zakonski zvezi in družinskih razmerjih* (Poročilo o izidu ..., 2016). V veljavi je še naprej ostal *Zakon o zakonski zvezi* (1976).

Po razglasitvi izidov zakonodajnega referenduma je poslanec Jani Möderndorfer v zakonodajni postopek vložil *Predlog Zakona o partnerski zvezi* (2015), ki

1 *Koalicija Za otroke gre* je nastala leta 2015 na pobudo *Civilne iniciative za družino in pravice otrok*, ki je bila oblikovana leta 2011 (24kul: za kulturo življenja, b. l.).

je urejal pravice istospolnih parov, ki živijo v življenjski skupnosti. Ob vložitvi predloga zakona je pojasnil, da zakon izenačuje ekonomske in socialne pravice vseh ljudi, ne glede na osebno okoliščino spola in ne glede na osebno okoliščino spolne usmerjenosti ter brez poseganja v institut zakonske zveze (Möderndorfer vložil nov ..., 2015). Partnerska zveza je bila z amandmajem v postopku sprejemanja opredeljena kot »življenjska skupnost dveh žensk ali dveh moških« (Dopolnjen Predlog Zakona o partnerski ..., 2. člen, v Poročilo k Predlogu ..., 2015), ki ima »na vseh pravnih področjih enake pravne posledice, kot jih ima zakonska zveza.« (Ibid.) Predlog zakona pa je diskriminatorno določal, da partnerja v partnerski zvezi »ne moreta skupaj posvojiti otroka« (ibid.) in »nista upravičena do postopkov oploditve z biomedicinsko pomočjo.« (Ibid.) V državnem zboru so zakon sprejeli 21. aprila 2016 (Zakon o partnerski ..., 2016).

Konec leta 2016 je *Ministrstvo za delo, družino, socialne zadeve in enake možnosti* v državni zbor ponovno vložilo *Predlog Družinskega zakonika* (2016). V njem je bila družina podobno kot v predlogu zakonika iz leta 2009 opredeljena kot »življenjska skupnost otroka, ne glede na starost otroka, z obojema ali enim od staršev ali z drugo odraslo osebo, če ta skrbi za otroka in ima po tem zakoniku do otroka določene obveznosti in pravice.« (Ibid., 2. člen) Opredelitev zakonske zveze se ob tem ni spremenila. Pravico do vstopa v proces posvojitve so dopolnili z zunajzakonsko skupnostjo in določili, da »izjemoma lahko otroka posvoji tudi ena oseba, če ta ni v zakonski zvezi ali v zunajzakonski skupnosti, če je to v otrokovo korist.« (Ibid., 215. člen) *Družinski zakonik* (2016) je začel veljati leta 2017 z vključujočo definicijo družine kot življenjske skupnosti, v kateri odrasla oseba čustveno in ekonomsko skrbi za otroka, ga vzgaja in varuje. Rešitev v javnosti ni bila deležna nasprotovanja, kar kaže na to, da sta bili v bistvu žgoči tematiki spreminjanja zakonodaje predvsem pravna opredelitev zakonske zveze in določilo o nediskriminatornem vstopu v proces posvojitve.

S spremembo pravne definicije družine niso odpravili diskriminacije parov istega spola na družinskem področju. Zato sta dva istospolna para na ustavno sodišče vložila ustavni pritožbi (U-I-486/20, 2022; Up-572/18, 2022). Pristojni organi so jima namreč zavrnila zahtevo za sklenitev zakonske zveze, kljub njuni prošnji pa ju tudi niso uvrstili na seznam potencialnih kandidatov za skupno posvojitve otroka. Pritožbe parov na te odločitve so zavrnila vsa za to pristojna sodišča. To pa je pomenilo, da bo o rešitvah

zakona odločalo ustavno sodišče, ki je po uradni dolžnosti tudi začelo postopek ocene ustavnosti zakonskih določb, na katere sta se para pritožila.

V dveh odločbah z dne 16. 6. 2022 je ustavno sodišče ugotovilo, da sta v neskladju z ustavno prepovedjo diskriminacije »zakonska ureditev, ki določa, da (i) lahko zakonsko zvezo skleneta le dve osebi različnega spola«, in tudi »da (ii) istospolna partnerja, ki živita v formalni partnerski zvezi, ne moreta skupaj posvojiti otroka.« (Tiskovno sporočilo Ustavnega ..., 2022)² Ustavno sodišče je obrazložilo, da diskriminacije istospolnih parov ni mogoče upravičiti s sklicevanjem na tradicionalni pomen zakonske zveze kot skupnosti moža in žene, tudi ne s posebnim varstvom družine (ibid.).³ Zapisalo je tudi, da ta odločitev ne zmanjšuje pomena instituta tradicionalne zakonske zveze kot življenjske skupnosti moža in žene ter ne spreminja pogojev ali posledic sklepanja zakonske zveze med osebama različnega spola. Pomeni zgolj to, da odslej lahko »istospolna partnerja, ki živita v formalni življenjski skupnosti, skupaj posvojita otroka pod enakimi pogoji, kot veljajo za raznospolna zakonca.« (Ibid.) Ustavno sodišče je torej prepoznalo diskriminacijo in neskladnost takrat veljavnih določil zakonov z *Ustavo RS* (2021) in zakonodajalcu naložilo, da ju odpravi v šestih mesecih.

Državni zbor je v skladu z odločbo ustavnega sodišča približno tri mesece kasneje sprejel *Zakon o spremembah Družinskega zakonika* (2022). Določa, da je družina vsaka »življenjska skupnost otroka, ne glede na starost otroka, z obema ali enim od staršev ali z drugo odraslo osebo, če ta skrbi za otroka in ima po tem zakoniku do otroka določene obveznosti in pravice.« (Družinski zakonik, 2022, 2. člen) Zakonska zveza pa je opredeljena kot »življenjska skupnost dveh oseb« (ibid., 3. člen). Ob tem zakon še vedno določa, da je pomen zakonske zveze »v zasnovanju družine.« (Ibid.) Zunajzakonska skupnost je opredeljena kot dlje časa trajajoča življenjska skupnost dveh oseb, ki nista sklenili zakonske zveze (ibid., 4. člen). S sprejetimi rešitvami so istospolni pari izenačeni s heterospolnimi v vseh pravnih posledicah, ki jih določa *Družinski zakonik* (ibid.). Ob tem so vsi pari, ki živijo v formalni

2 Ustavno sodišče je obrazložilo, da gre v primeru določb zakona o sklenitvi zakonske zveze in posvojitvi otroka »za neposredno diskriminacijo, ker je pogoj, da lahko zakonsko zvezo skleneta le osebi različnega spola, neločljivo povezan z osebno okoliščino spolne usmerjenosti.« (U-I-486/20, 2022, 17), enako pa je s pogojem vstopa v proces posvojitve.

3 V *Ustavo RS* (2021) je vpisano določilo, da država »varuje družino, materinstvo, očetovstvo, otroke in mladino ter ustvarja za to varstvo potrebne razmere.« (Ibid., 53. člen)

življenjski skupnosti, izenačeni tudi v pogojih, ki jih zakonik določa glede vstopa v proces posvojitve otroka (ibid., 213. člen).⁴

V *Koaliciji Za otroke gre* so po sprejetju *Zakona o spremembah Družinskega zakonika* (2022) zbirali podpise za razpis zakonodajnega referenduma, podobno, kot je to *Civilna iniciativa za družino in pravice otrok* v povezavi s politiko na desnem političnem spektru storila ob sprejetju *Družinskega zakonika* (2011). V državni zbor so vložili pobudo za razpis zakonodajnega referenduma (*Koalicija Za otroke gre ...*, 2022). Poslanke in poslanci državnega zbora pa so skladno s presojo ustavnega sodišča sprejeli sklep, da zakonodajnega referenduma o *Zakonu o spremembah Družinskega zakonika* (2022) ni dopustno razpisati, ker gre za zakon, ki v celoti odpravlja protiustavnost na področju človekovih pravic in temeljnih svoboščin (Sklep o nedopustnosti ..., 2022). Odločitvi je januarja 2023 pritrdilo ustavno sodišče (Ustavno sodišče ..., 2023).

Pobudniki razpisa zakonodajnega referenduma so zato marca 2023 vložili pritožbo na *Evropsko sodišče za človekove pravice* (v nadaljevanju Evropsko sodišče) in javnosti ob tem sporočili, da verjamejo, da jim bo s pritožbo uspelo in da bodo s ponovnim referendumom »množično pokazali, da otrok potrebuje mamo in očeta.« (Koalicija Za otroke ..., 2023) Povedali so tudi, da bodo med čakanjem na odločitev omenjenega sodišča naredili vse, kar je v njihovi moči za izobraževanje otrok in staršev, da se bodo uprli vpeljavi ideologije LGBTQIA+ v sistem vzgoje in izobraževanja (ibid.). Nasprotniki nediskriminatorne zakonodaje so se ponovno neposredno obračali na javne vzgojno-izobraževalne ustanove, kot so to počeli v celotnem obdobju spreminjanja zakonodaje.

4 V zvezi z diskriminatorno zakonodajo, ki zadeva problematiko družine, je 38 poslank in poslancev državnega zbora ter zagovornik načela enakosti na ustavno sodišče 14. 10. 2020 vložilo zahtevo za oceno ustavnosti 5. člena *Zakona o zdravljenju neplodnosti in postopkih oploditve z biomedicinsko pomočjo* (2000; v nadaljevanju *Zakon o zdravljenju*), in sicer zaradi neskladja s 14., 34., 35. in 55. členom *Ustave RS* (2021) ter z 8. členom *Konvencije o varstvu človekovih pravic in temeljnih svoboščin* (1950; cf. Uradni list RS, št. 33/94, MP, št. 7/94). *Zakon o zdravljenju* (2000) je namreč določal, da so do oploditve z biomedicinsko pomočjo upravičeni le pari istega spola v zakonski zvezi ali zunajzakonski skupnosti, s čimer so bile samske ženske in partnerice oz. partnerji istega spola izključeni iz teh postopkov (ibid., 5. člen). Ustavno sodišče je v postopku za oceno ustavnosti na seji 16. oktobra 2024 odločilo, da so navedeni členi v neskladju z *Ustavo RS* (2021), kolikor do oploditve z biomedicinsko pomočjo niso upravičene ženske, ki živijo v istospolni zakonski zvezi ali zunajzakonski skupnosti, in samske ženske (U-I-418/20, 2022; U-I-847/21-21, 2022). Državni zbor mora ugotovljeno neskladje odpraviti v roku enega leta po objavi te odločbe v *Uradnem listu Republike Slovenije* (2024, 10505). Državni zbor pa spremembe zakona v času pisanja te knjige (februar 2025) še ni sprejel, mora pa to storiti najkasneje do novembra 2025.

Vstop opisanih stališč in predsodkov v vrtčevsko prakso v nadaljevanju dodatno ponazarjamo s pismom bralke v spletni reviji *Časnik*. V njem je avtorica (Kmet, 2015) zapisala, da je »na Pedagoški fakulteti v Ljubljani opravila prekvalifikacijo za vzgojiteljico« (ibid.), da pa v javnem vrtcu z otroki ne želi obravnavati vseh družinskih oblik, kot to predvideva *Kurikulum* (1999, 51–53). V zapisu je še sporočila, da je »seznanjanje otrok v predšolskem obdobju z družinami z dvema očetoma in dvema mamama v skupinah, kjer takih primerov ni, strokovno sporno« (Kmet, 2015). Ob tem je izrazila željo, da bi imela glede nekaterih vsebin pri obravnavi družine možnost ugovora vesti (ibid.). Menila je, da bo pred otroke le tako lahko »stopila kot človek, ki vedno iskreno pove tisto, kar misli, čuti in ve, in ne kot nekdo, ki je za plačo in ljubi mir pripravljen poteptati svoje prepričanje, izkušnje, vest, vrednote in s tem sebe kot enkratno in unikatno osebo.« (Ibid.) Z zapisom pa je pokazala predvsem to, da ne pozna oz. ne razume formalne ureditve delovanja javnih vrtcev v Sloveniji, predvsem pa ne določila, da pedagoški delavci in delavke izvajajo vzgojno delo skladno z zakonom in kurikularnim dokumentom, ki jih med drugim obvezuje, da svojih partikularnih stališč in verovanj ne uveljavljajo v vzgojni praksi.

V nadaljevanju besedila bomo opravili analizo obravnave družine v javnih vrtcih, ki je skladna z zakonom in *Kurikulumom* (1999), ter zagotavlja odsotnost indoktrinacije otrok. Interpretacije, ki jih bomo predstavili, veljajo tudi za vse druge vsebine na posameznih področjih dejavnosti in za druge možne vzgojne situacije v javnih vrtcih v Sloveniji.

2.2 Objektivna, kritična in pluralna obravnava vsebin kot pomemben kazalnik procesne kakovosti javnega vrtca

Vednost o tem, da so pedagoške delavke in delavci vrtcev v Sloveniji strokovno avtonomni, je splošno razširjena (Gorenc, 2021; Janžekovič Žmauc, 2014; Janžekovič Žmauc, 2019). Ob tem nekatere avtorice in avtorji (Koren, 2002; Kroflič, 2002; Marentič Požarnik idr., 2005) opozarjajo, da je pojem strokovne avtonomije vsebinsko nejasen. Zato bomo v nadaljevanju najprej predstavili vsebino in zasnovo pravne ureditve strokovne avtonomije pedagoških delavcev in delavk, ki jo opredeljuje 92. člen *Zakona o organizaciji* (2023). Drugi odstavek obravnavanega člena zakona se glasi: »Strokovni delavci izvajajo vzgojno-izobraževalno delo v skladu z zakonom

in javno veljavnimi programi tako, da zagotavljajo objektivnost, kritičnost in pluralnost ter so pri tem strokovno avtonomni.« (Ibid.)

Predpostavke in posledice navedenega določila za vzgojno prakso so povezane z drugimi pravnimi in kurikularnimi rešitvami, ki urejajo področje predšolske vzgoje:

Prvič, pedagoške delavke in delavci v javnih vzgojno-izobraževalnih ustanovah od predšolske ravni naprej »izvajajo vzgojno-izobraževalno delo v skladu z zakonom« (ibid.). To pomeni, da člen ob tem, ko strokovno avtonomijo zagotavlja, to eksplicitno tudi omejuje: najprej s spoštovanjem zakona. Za področje predšolske vzgoje so ob *Ustavi RS* (2021) in *Zakonu o organizaciji* (2023) pomembni še nekateri drugi zakoni z izvedbenimi podzakonskimi akti. Med njimi je najpomembnejši področni *Zakon o vrtcih* (2021).

Drugič, iz zapisa obravnavanega člena je vidno, da pedagoški delavci in delavke izvajajo vzgojno-izobraževalno delo v skladu z »javno veljavnimi programi« (Zakon o organizaciji ..., 2023, 92. člen). Za področje predšolske vzgoje je ta zahteva posebej izpostavljena še v *Zakonu o vrtcih* (2021), ki v 14. členu določa, da morajo v javnih vrtcih in v zasebnih vrtcih s koncesijo delovati v skladu z javno veljavnim dokumentom, to je s *Kurikulumom* (1999), ki pomeni »strokovno podlago za delo v vrtcih« (ibid., 8).

Po uvodu je v njem v prvem poglavju opredeljenih 12 ciljev kot najširših smernic za delovanje javnih vrtcev v Sloveniji. Iz njih izhajajo 16 načel za uresničevanje teh ciljev, ki so navedena in opredeljena v drugem poglavju dokumenta. Ob splošnih ciljih kurikuluma in iz njih izhajajočih načelih vzgojno delo pedagoških delavk in delavcev pomembno usmerjajo v dokumentu opredeljena področja dejavnosti (gibanje, jezik, umetnost, družba, narava, matematika). Vsako od njih vključuje opis področja, globalne cilje področja dejavnosti, specifične cilje področja dejavnosti in primere dejavnosti, s katerimi lahko pedagoški delavci in delavke otroke vodijo k doseganju ciljev. Primeri dejavnosti so na vsakem od področij dejavnosti navedeni ločeno za dve starostni obdobji otrok (ibid., 25–75). Predšolska vzgoja v Sloveniji poteka namreč v skupnem vrtcu za otroke, stare od enega do treh let in od treh let do vstopa v šolo, kar praviloma pomeni do šestega leta otrokove starosti (Zakon o vrtcih, 2021, 15. člen). Vsako posamezno področje dejavnosti pa vključuje tudi vsebine o vlogi odraslih v njih.

Kurikulum (1999) je za delo pedagoških delavk in delavcev obvezujoč, saj morajo, če želijo zadostiti formalni zahtevi, da vzgojno delo izvajajo skladno z njim, otroke voditi k doseganju v njem zastavljenih ciljev. Skladno z učnocijlno in procesno-razvojno strategijo kurikularnega načrtovanja strokovno avtonomno operacionalizirajo, načrtujejo in v skladu z njim izvajajo in evalvirajo svoje pedagoško delo (Kroflič, 2001).

Tretjič, iz opredelitve obravnavanega člena zakona je vidno, da morajo pedagoški delavci in delavke vzgojno-izobraževalno delo izvajati tako, da pri tem vselej »zagotavljajo objektivnost, kritičnost in pluralnost« (Zakon o organizaciji ..., 2023, 92. člen). Spoštovanje omenjenih načel namreč zagotavlja, da v javnih vrtcih otrok ne indoktrinirajo, s tem pa se spoštuje tudi pravico staršev, da vzgajajo in izobražujejo otroke skladno s svojim verskim in filozofskim prepričanjem. Ta načela so v zakonodajo v Sloveniji vpisana v skladu z interpretacijami za državo zavezujočega mednarodnega prava, ki temelji na človekovih pravicah, ki so vpisane tudi v *Ustavo RS* (2021).

V nadaljevanju pokažemo, kako človekove pravice vplivajo za vzgojni proces v javnih vrtcih, ter katere vrednote postavljajo kot temelj vzgoje v njih.

2.3 Norme, načela in vrednote javnih vrtcev v Sloveniji

Živimo v demokratični družbi, v kateri ni monolitnega niza vrednot. V njej se srečujemo z različnostjo vrednotnih tradicij, pri čemer kot posamezniki in posameznice ne moremo samozadostno bivati znotraj ene od njih. Deloma vedno sobivamo z ljudmi, katerih tradicije so drugačne od naše (Haydon, 1987, 6). Vrednotne tradicije poenostavljeno rečeno opredelimo kot sisteme idej in prepričanj o tem, kaj je dobro, zaželeno, vredno. Nekatere vrednote so različnim vrednotnim sistemom skupne, druge pa ne, in si jih ljudje ne delimo. V nadaljevanju besedila odgovarjamo na vprašanje, kako torej vzgajati v javnih vrtcih v Sloveniji, v katere so vključeni otroci iz družin z različnimi vrednotnimi sistemi.

Pedagoške delavke in delavci otroke v javnih vrtcih vzgajajo, torej vrednotno usmerjajo, pri čemer se opirajo na vrednote, ki so skupne različnim partikularnim vrednotnim sistemom. To so temeljne vrednote in iz njih izpeljane etične norme v medčloveških razmerjih, s katerimi etika človekovih

pravic uvaja univerzalne moralne dolžnosti do sočloveka, ki pa vključujejo za človekovo eksistenco pomembne zapovedi tradicionalne morale. Poenostavljeno rečeno, vključuje vrednote, ki so skupne različnim vrednotnim sistemom in za katere je nedvoumno, da morajo skladno z njimi ravnati vsi, ne glede na partikularne vrednotne sisteme, ki jih živijo oz. v katere so vzgojeni. Nalagajo torej dolžnosti in ravnanja v odnosu do sebe in drugih, ki imajo univerzalno naravo. Vrednotni okvir človekovih pravic (pri čemer nimamo v mislih le pravic prve generacije, temveč še druge, tretje in četrte, ki vključujejo tudi socialne in manjšinske pravice pravice) tako javnim vrtcem nalaga, da vzgajajo otroke skladno s skupnimi vrednotami in normami (Kovač Šebart in Krek, 2009, 93; Kovač Šebart, 2019, 13).

Skupne vrednote morajo pedagoški delavci in delavke (pre)poznati in jih znati ločiti od tistih, ki to niso in so torej partikularne narave. Obvezani so namreč, da v javnih vrtcih te razlike poudarijo in omogočijo njihovo spoštovanje in sobivanje. Zato je neetična, v Sloveniji pa tudi formalno nedopustna vzgoja, ki bi si za cilj postavila pripeti otroka »na katerikoli partikularni etični diskurz.« (Medveš, 2018, 62) Taka vzgoja je obravnavana tudi kot indoktrinacija otrok (Kovač Šebart, 2019, 13). Pedagoške delavke in delavci pa morajo zato vedeti, kako v javnem vrtcu vzgojno ravnati, ko se vrednote in stališča do vsebine in ravnanj ljudi razlikujejo. Vedeti in razumeti morajo, na katero vrednotno vodilo naj se pri vzgoji v javnem vrtcu oprejo, da otrok ne bodo indoktrinirali, favorizirali ali diskriminirali. Katero je to vrednotno vodilo, katere vrednote so skupne in katere partikularne, pa ne določa vsaka pedagoška delavka ali delavec sam. Tega tudi ne opredeljuje posamezni javni vrtec in to tudi ni odvisno od vodstva vrtca ali zahtev staršev. Vse to bomo v nadaljevanju natančneje utemeljili.

Vrednote različnih vrednotnih sistemov, o katerih je doseženo soglasje, da so skupne, so vpisane v načela in norme človekovih pravic. Ta načela in norme so konkretni napotki za delovanje, izpeljani iz vrednot, in so vključeni v številne mednarodne dokumente; med njimi je za Slovenijo pravno zavezujoča *Evropska konvencija o varstvu človekovih pravic* (2021; v nadaljevanju *Evropska konvencija*). Vključuje pa jih tudi *Ustava RS* (2021, 14.–65. člen). Zgodovinski formalni konsenz o njih so države podpisnice dosegle po drugi svetovni vojni. Zagotavljal naj bi, da se njene grozote ne bi ponovile. Podpisnice so torej poiskale skupni imenovalac načel, norm

in vanje vpisanih vrednot, ki jih kot skupne privzemajo različni moralni, religiozni in filozofski vrednotni sistemi in varujejo človeka kot človeško bitje. Gre za mrežo povezanih vrednot, ki druga drugo podpirajo in katerih pomembnost se je potrdila v najmanj zadnjih nekaj sto letih. Izbrane pa so bile tako, da pomeni njihov nabor skupni dogovor za vsako od njih, da jo vključujejo tudi različni vrednotni sistemi podpisnic. To so torej načela, norme in vanje vpisane vrednote, o katerih je bil v nekem trenutku sprejet konsenz občosti (Kovač Šebart in Krek, 2009, 85; Kovač Šebart, 2013, 37). V tem pogledu človekove pravice združujejo, če parafraziramo Johna A. Halla (1988), najboljše, kar so proizvedli različni moralni in vrednotni sistemi in je univerzalno sprejemljivo za vse (ibid., 4; cf. Kovač Šebart, 2002, 72; Kovač Šebart in Krek, 2009, 85).

Doslej zapisano o načelih in normah človekovih pravic in vanje vpisanih vrednot, dodatno ponazarjamo: vrednote skupne različnim vrednotnim sistemom, ki so vpisane v norme le-teh, so na primer pravica do življenja (Splošna deklaracija človekovih ..., 2018, 3. člen), ki hkrati vsakomur nalaga dolžnost »ne ubijaj«. Ta je v judovsko-krščanski tradiciji opredeljena kot ena od desetih božjih zapovedi. Zapoved »ne laži« je predpostavka zasnove pravne države in pravic, ki zagotavljajo pravično sojenje (ibid., 6. člen). Zapoved »spoštuj očeta in mater« je v konceptu človekovih pravic preoblikovana v univerzalno pravico do nediskriminacije, ki na ravni osebnega vsakemu posamezniku nalaga, da spoštuje vsakogar, ne glede na njegove posebnosti (Kovač Šebart in Krek, 2009, 90–91). To ob predstavitvi, kako so bile izbrane, pokaže tudi, kar smo že opozorili, da vključujejo pomembne zapovedi tradicionalne morale. S tistim, kar določajo posamezne pravice po vsebini, so zaščitile oz. vzpostavile okvir za civilizirano bivanje človeka kot človeškega bitja. Pri čemer koncept »nediskriminacije očitno razkriva tudi enakost kot skupno predpostavko vseh pravic.« (Ibid., 92) Spoštovanje človekovih pravic tako vzpostavlja mejo med družbo, državo in posameznikom oz. posameznico in vzpostavlja zaščito pred tem, da bi kdorkoli posegal v njegovo oz. njeno osebno integriteto na področjih, ki so temelj človeškosti in človekovega bivanja (ibid., 89).

Res je, da koncept človekovih pravic ne določa oz. ne zapoveduje partikularnih vsebin in vrednot, temveč samoomejitveno določa t. i. svoboščine pri vrednotah in normah, ki si jih partikularni vrednotni sistemi ne delijo,

obenem pa jih zapovedujejo oz. pri njih ne dajejo izbire (Kovač Šebart, 2019, 13). To pomeni, da pedagoški delavci in delavke ne vzgajajo otrok v katero od partikularnih vrednot, in privzemajo, da otroke v te vrednote vzgajajo starši ter razumejo, da si jih v družbi ne delimo vsi. V javnih vrtcih pa zagotavljajo možnosti za njihov soobstoj in njihovo sobivanje.

Tu je smiselno na kratko pojasniti, da človekove pravice niso samo pravna norma, temveč so tudi etični koncept, zato govorimo o etiki človekovih pravic in dolžnosti. Področje etike je v filozofiji tradicionalno temeljno opredeljeno z vprašanjem »dobrega«, pri tem pa novoveške etične teorije vpeljujejo in na to navezujejo še vprašanje moralne dolžnosti. Iz doslej zapisanega je vidno, da človekove pravice in dolžnosti v tem smislu govorijo »o dobrem«, še več, predstavljajo tudi precej jasno formulirane odgovore na vprašanja etičnega in na to, kako jih udejanjati. Etika človekovih pravic je torej elementarna etika, pri kateri ima vsak človek pravico, da živi, da ni suženj, da ga ne mučijo, da ima lahko kot razmišljujoče bitje svoja prepričanja, religijo, da lahko javno izraža svoje misli, da se lahko svobodno giblje, ima svojo zasebnost, da ni diskriminiran zaradi osebne okoliščine ipd. (Kovač Šebart in Krek, 2009, 89). Z vključitvijo etičnih načel, norm in vrednot, ki so tudi del različnih moralnih, religioznih in filozofskih sistemov, vzpostavlja koncept človekovih pravic temelje za sodobno družbeno moralnost. Te vrednote, etična načela in norme pa so udejanjene le, če so spoštovane v odnosu do drugega. Z njimi etika človekovih pravic uvaža dolžnosti do sočloveka, ki imajo univerzalno veljavo.

V tem kontekstu je pomembno, da tudi pedagoške delavke in delavci razumejo zgodovinsko ozadje in pomen človekovih pravic, sicer jih lahko dojemajo kot zgolj pravni ali birokratski koncept, kot le neke zapise na papirju, kot nekaj praznega in odvečnega, pri tem pa spregledajo, da njihova formalizacija ni ovira, temveč lahko prispeva k njihovem udejanjanju (ibid., 118–119).

O človekovih pravicah kot formalno in obče sprejetem konsenzu, kakršnega poznamo danes, torej govorimo po sprejetju *Splošne deklaracije človekovih pravic* (2018, v nadaljevanju Splošna deklaracija), ki jo je leta 1948 sprejela *Generalna skupščina Združenih narodov* in s tem prvič v zgodovini opredelila temeljne pravice, ki bi jih morali biti deležni vsi

ljudje (International Human Rights ..., 2023). *Splošni deklaraciji* (2018) sledi tudi *Evropska konvencija* (2021), ki so jo sprejeli leta 1950. V nasprotju s prvo je pravno zavezujoča za članice *Sveta Evrope* in za mednarodne organizacije, vzpostavljene v evropskem prostoru. Slovenija je članica *Sveta Evrope* postala leta 1993 in se s tem zavezala k spoštovanju *Evropske konvencije* (ibid.), njenih protokolov in sodne prakse *Evropskega sodišča*. Za države, ki so podpisale *Splošno deklaracijo* (2018) in/ali *Evropsko konvencijo* (2021) in v katerih ta velja kot najvišji ustavni pravni akt, kar velja za Slovenijo, je koncept t. i. človekovih pravic (in dolžnosti) temeljna etična in pravna norma. S tem je tudi koncept, ki ga moramo upoštevati pri vzgoji v javnih vrtcih. S privzetjem in vpisom teh vrednot v *Splošno deklaracijo* (2018) in kasneje *Evropsko konvencijo* (2021) so se namreč podpisniki želeli zavarovati tudi pred tem, da bi kateri od vrednostnih sistemov v javni vzgoji in izobraževanju uveljavljal svoje partikularne vrednote kot univerzalne.⁵

Za vzgojo v javnih vrtcih v Sloveniji in za argumentacijo, da vrtci ne vzgajajo otrok v partikularne vrednote, je pomembno, da imajo starši »pravico in dolžnost vzdrževati, izobraževati in vzgajati svoje otroke.« (Ustava Republike Slovenije, 2021, 54. člen) To je določba, s katero je varovano starševstvo, s tem pa tudi pravica do spoštovanja družinskega življenja staršev in otrok. Za nas pa je ključna, ker določa, da so starši tisti, ki so odgovorni za vzgojo in izobraževanje svojih otrok in da njihove pravice do vzgoje in izobraževanja ne more odvzeti nihče, tudi ne država. Omejiti jo je mogoče »samo iz razlogov, ki jih zaradi varovanja otrokovih koristi določa zakon.« (Ibid.) V tem primeru otroci v odnosu do države pridobijo posebne pravice oziroma »uživajo posebno varstvo države.« (Ibid., 56. člen) Iz sicer splošne pravice in dolžnosti staršev do vzdrževanja, vzgoje in izobraževanja otrok (ibid., 54. člen) pa izhaja tudi določilo v 41. členu *Ustave RS* (ibid.), da »imajo pravico, da v skladu s svojim prepričanjem zagotavljajo svojim otrokom versko in moralno vzgojo. Usmerjanje otrok glede verske in moralne vzgoje mora biti

⁵ Ob tem dodajamo, da *Evropsko sodišče* v zvezi s kršitvami človekovih pravic razsoja tudi na podlagi pravne ureditve v posamezni državi, kar je vidno iz vsake razsodbe tega sodišča. V Sloveniji je v tem kontekstu za razumevanje vzgojnega dela v javnem vrtcu pomembna ustavna ločitev države od verskih skupnosti (Ustava Republike Slovenije, 2021, 7. člen), iz katere v povezavi z nekaterimi drugimi načeli in pravnimi normami izhaja, da morajo pedagoške delavke in delavci otroke vzgajati v okviru skupnih in univerzalnih vrednot, kakršne so človekove pravice, ne pa v skladu z enim izmed partikularnih, četudi prevladujočih vrednotnih sistemov.

v skladu z otrokovo starostjo in zrelostjo ter z njegovo svobodo vesti, verske in druge opredelitve ali prepričanja.« (Ibid.) To varuje pravico staršev, ki je sicer varovana tudi z evropskim pravom (Prvi protokol k ..., 1952, 2. člen, v Evropska konvencija o ..., 2021). Zahteve, ki izhajajo iz nje, pa prinašajo tudi odgovor na vprašanje, kako v javnih vrtcih ravnati tam, kjer vrednote niso skupne vsem ljudem, da ne posegamo v predstavljeno pravico staršev, kar bomo natančneje obravnavali v nadaljevanju.

2.4 Kako v javnih vrtcih ravnati tam, kjer nimamo skupnih vrednot, in spoštovati pravico staršev, da otroke vzgajajo in izobražujejo skladno s svojim verskim in filozofskim prepričanjem

Prav nabor vrednot, za katere v družbi velja soglasje, da so splošno sprejemljive, omogoča razmislek in ustrezno ravnanje, ko se vrednote in norme med udeleženci vzgojnega procesa razlikujejo. Za ravnanja, ki zadevajo partikularne vrednote, je odločilna obravnavana starševska pravica, kar bomo v nadaljevanju tudi utemeljili.

V zvezi s tem ne smemo prezreti 2. člena *Prvega protokola k Evropski konvenciji o varstvu človekovih pravic in temeljnih svoboščin* (1952, v Evropska konvencija o ..., 2021; v nadaljevanju Prvi protokol), ki določa, da mora država »spoštovati pravico staršev, da zagotovijo svojim otrokom takšno vzgojo in izobraževanje, ki sta v skladu z njihovim verskim in filozofskim prepričanjem.« (Ibid.) To pomeni, da mora pri izvrševanju katerekoli funkcije, ki jo prevzame v odnosu do vzgoje in izobraževanja, to pravico spoštovati. V nadaljevanju bomo razsežnosti in meje te pravice staršev, natančneje predstavili.

Za razlago in razumevanje obravnavane pravice staršev so ključne splošne interpretacije nekdanje *Evropske komisije za človekove pravice* in *Evropskega sodišča*, ki so se oblikovale skozi rzsodbe (Kodelja, 1995; Kovač Šebart in Krek, 2009; Kovač Šebart, 2013; Lukan, 2024). Za razumevanje vzgojnega delovanja v javnih vzgojno-izobraževalnih ustanovah v Sloveniji, torej tudi vrtcih, ki je skladno z zakonom in kurikularnim dokumentom, opozarjamo na naslednje:

a. Spoštovanje pravice staršev, da zagotovijo svojim otrokom takšno vzgojo in izobraževanje, ki sta v skladu z njihovim verskim in filozofskim prepričanjem, je interpretirana negativno (Guide on Article 2, 2022, 5). Ne varuje pravice vsakega posameznika do vzgoje in izobraževanja v skladu z njegovimi kulturnimi in jezikovnimi preferencami (Case »Relating to ...«, 1968, The Law, 1. člen). Država pa na nobeni ravni sistema ni dolžna zagotavljati partikularne vzgoje in izobraževanja, kakršno si želijo starši (Guide on Article 2, 2022, 5).

b. Država mora omogočiti, da si vzgojo in izobraževanje, ki sta skladna s prepričanjem staršev, otroci lahko pridobijo v zasebnih vzgojno-izobraževalnih ustanovah, pri čemer jih država ali lokalne skupnosti niso dolžne niti ustanavljati niti financirati (Kjeldsen, Busk Madsen and Pedersen v. Denmark, 1976; Verein Gemeinsam Lernen v. Austria, 1995; Guide on Article 2, 2022).

c. V javnih vzgojno-izobraževalnih ustanovah je ta pravica staršev udeležena tako, da pedagoški delavci in delavke otrok ne vzgajajo v nasprotju z vrednotami ter verskim in filozofskim prepričanjem njihovih staršev. To pomeni, da otrokom »ne vsiljujejo in od njih ne zahtevajo identifikacije z vrednotami, do katerih zavzemajo ljudje različna stališča« (Kovač Šebart, 2013, 38). Takšne razlike morajo jasno izraziti, jih enakovredno obravnavati ter omogočiti njihovo sobivanje in spoštovanje različnih pogledov in vrednot (Kovač Šebart in Krek, 2009, 85). Vzgojno-izobraževalni proces oz. pouk je namreč mogoče voditi tako, kot piše Thorsten Knauth (2009), da se otroci lahko soočijo s spornimi področji nestrinjanja, jih izpodbijajo in se jim postavljajo po robu, ne da bi morali zavreči svoja osrednja verska prepričanja (ibid. v Hill, 2017) ali druga partikularna prepričanja in vrednote. Razsodbe državi in vzgojno-izobraževalni ustanovi nalagajo torej negativno udeležanje te pravice, kar pomeni, da ne smejo vsiljevati vzgoje in izobraževanja, ki sta v nasprotju s prepričanji otrokovih staršev. Mora pa javni vrtec otroke soočati tudi s pluralnostjo partikularnega. To ne pomeni, da otroke le seznanja z moralnimi zahtevami, vedenjskimi vzorci in življenjskimi resnicami kot z objektivnimi dejstvi, temveč jih navaja tudi na kritično soočanje z etičnimi presojami, ki si lahko med seboj tudi nasprotujejo (Kroflič, 1997a; 1997b).

č. Spoštovanje obravnavane pravice staršev pa ne zahteva, da bi se morale pedagoške delavke in delavci v javnih vzgojno-izobraževalnih ustanovah umikati obravnavi za starše potencialno spornih vsebin ali izvajanju dejavnosti v zvezi z njimi. Zato je pomembno sporočilo, da starši od pedagoških delavcev in delavk ne morejo zahtevati, da nekaterih vsebin ne obravnavajo, ker se z njimi ne strinjajo, in pričakovati, da bo njihova zahteva uslišana. V tem smislu jim v vrtcih ne smejo ugoditi. Glede na razsodbe (Folgerø and others v. Norway, 2007; Perovy v. Russia, 2020) obravnavana pravica staršev tudi ne pomeni, da v javnih vzgojno-izobraževalnih ustanovah otrokom ne bi smeli posredovati informacij ali znanja, ki je neposredno ali posredno verske ali filozofske narave (Guide on Article 2, 2022), ali vsebin, o katerih starši nimajo enakih prepričanj in jih različno vrednotijo. Starši otrok torej v imenu obravnavane pravice ne morejo pričakovati, da si v javnih vzgojno-izobraževalnih ustanovah ne bi prizadevali doseči zastavljenih formalnih ciljev. Za vrtce to pomeni, da starši ne morejo utemeljeno nasprotovati obravnavi vsebin ali dejavnosti v vzgojnem procesu, ki jih vključujejo področja dejavnosti v *Kurikulumu* (1999), saj bi bila drugače lahko vsa intencionalna vzgoja preprosto neizvedljiva (Kjeldsen, Busk Madsen and Pedersen v. Denmark, 1976, odstavek 53; Folgerø and others v. Norway, 2007). Je pa ključno, da vzgojno-izobraževalno delo pedagoških delavk in delavcev poteka v skladu z načeli objektivnosti, kritičnosti in pluralnosti (Guide on Article 2, 2022, 16; Konrad v. Germany, 2006; Kjeldsen, Busk Madsen and Pedersen v. Denmark, 1976; Valsamis v. Greece, 1996; Folgerø and others v. Norway, 2007; Lautsi v. Italy, 2011; Köse v. Turkey, 2011). To namreč zagotavlja odsotnost indoktrinacije otrok in spoštovanje pravice staršev, da svojim otrokom zagotovijo takšno vzgojo in izobraževanje, ki sta v skladu z njihovim verskim in filozofskim prepričanjem. Vzgojno-izobraževalno delo v javnih vzgojno-izobraževalnih ustanovah v Sloveniji, ki je skladno z opisanimi načeli, zahteva od pedagoških delavcev in delavk, da posredujejo vsebine in izvajajo dejavnosti na podlagi znanja, ki temelji na znanosti, znanstvenih spoznanjih in znanstveno podprti argumentaciji. Pri tem znanstvena spoznanja temeljijo na metodologiji, ki je »razumljena kot sistematična uporaba racionalnih in proceduralnih principov in procesov« (Mažgon, 2008, 11). Izpolnjujejo torej zahteve po splošnosti, objektivnosti, preverljivosti, veljavnosti, zanesljivosti, natančnosti in sistematičnosti (Kovač Šebart in Kuhar, 2015). V zapisanem ima pojem

objektivnosti svoje temeljno oprijemališče (Kovač Šebart in Krek, 2009, 167). Vednost, ki jo s tem otrok usvaja, je temelj kritičnosti, saj je kritično mišljenje samo argumentativno mišljenje, ki je povezano z razumevanjem abstraktnosti in preseganjem partikularnosti (Šimenc, 2009). Pluralnost pa ne pomeni, da lahko enako oziroma na istem imenovalcu obravnavamo argumente, ki ustrezajo zahtevam znanstvenega spoznanja in sporočilom, ki tem zahtevam ne ustrezajo, ter gradijo na stereotipih, predsodkih in verovanju. Kritičnost pomeni namreč prav to, da se do tega opredelimo in otroke navajamo, da so kritični do neresnic in argumentov, ki to niso. Treba je torej razlikovati in otroke navajati na razlikovanje med vednostjo in vrednotami, med znanjem in prepričanju (verovanji), med dejstvi in mnenji (Kovač Šebart in Krek, 2009, 158).

d. Pedagoške delavke in delavci pa morajo upoštevati, da so partikularna prepričanja in vrednote lahko tudi vir sovražnosti. Meja, kjer se v javni vzgojno-izobraževalni ustanovi konča upoštevanje pravice staršev do vzgoje in izobraževanja, ki sta v skladu z njihovimi partikularnimi prepričanju, je vzpostavljena z vrednotnim okvirom človekovih pravic in z njimi povezanih dolžnosti. Te meje pa ne smejo prestopiti niti pedagoški delavci in delavke. Zahtevam staršev, otrok, pedagoških delavcev in delavk ter širše javnosti, ki so v nasprotju s skupnim okvirom vrednot in norm, ki jih v Sloveniji vključuje tudi *Ustava RS* (2021), javni vrtec ali šola tako »ne more ugoditi oziroma jim ne sme popustiti.« (Kovač Šebart, 2019, 13)

2.5 Strokovno ustrezna obravnava na področjih dejavnosti v javnem vrtcu: primer družine in različnosti družinskih oblik

Zahteva, da pedagoške delavke in delavci pri vzgojnem delu zagotavljajo objektivnost, kritičnost in pluralnost (Zakon o organizaciji ..., 2021, 92. člen), je operacionalizirana tudi v *Kurikulu* (1999). Zapis v njem še podrobneje pokažejo, kaj zagotavljanje odsotnosti indoktrinacije in spoštovanje pravice staršev, ki smo ju obravnavali v prejšnjem podpoglavju, prinašata za vzgojo v javnih vrtcih.

V skladu z *načelom strokovne utemeljenosti kurikula* je za pedagoške delavce in delavke pomembno, da morajo biti vsebine in dejavnosti, ki jih izberejo

in s katerimi otroke vodijo k doseganju kurikularnih ciljev, utemeljene »z vidika spoznanj znanstvenih ved, ki opredeljujejo posamezna področja dejavnosti v vrtcu« (ibid., 13). Dokument vključuje tudi zapis, da so v vzgojnem procesu manj pomembni »pravilni in nepravilni odgovori« (ibid.), bolj pomembno pa je »spodbujanje otrokovih lastnih (simbolnih, fantazijskih in domišljijjskih) strategij dojemanja, izražanja, razmišljanja itn., ki so zanj značilne v posameznem razvojnem obdobju.« (Ibid.) Seveda pa morajo pedagoške delavke in delavci ob spodbujanju otrokovih lastnih razmišljanj, v skladu z obravnavanimi načeli, vzpostavljati kritičen odnos otrok do argumentov, ki to niso, in to njihovi razvojni stopnji primerno, ob tem pa, kot smo že zapisali, vztrajati pri prepoznavanju razlik med vednostjo in vrednotami, med znanjem in prepričanju oziroma verovanji (Kovač Šebart in Krek, 2009, 167; Lukan, 2024). Ob tem piše v *Kurikulumu* (1999), da morajo upoštevati značilnosti starostnega obdobja otrok, individualne razlike med otroki v razvoju in učenju (ibid., 12) ter tudi to, da »otrokov razvoj poteka skozi določene zaporedne stopnje, ki so opredeljene tako s kvantitativnimi kot kvalitativnimi spremembami (npr. intuitivna stopnja mišljenja sledi zaznavno-gibalni fazi v razvoju mišljenja)« (ibid., 18). Zapisano opozarja, da je z vsebinskega vidika »kurikulum usmerjen piagetovsko, v kombinaciji z nekaterimi vidiki kulturoloških študij« (Bahovec in Kodelja, 1996, 130). Tako je denimo pri zagotavljanju načela kritičnosti v vzgojnem, v ospredju »razvijanje občutljivosti in zavesti o problemih« (Kurikulum ..., 1999, 17). Pri tem je enako kot posredovanje racionalnih odgovorov ali rešitev posamezne vede otroke pomembno spodbujati ter jih navajati na uporabo različnih strategij in pripomočkov pri iskanju odgovorov (ibid.). V kurikulumu je še privzeto, da morajo pedagoški delavci in delavke otrokom v vzgojnem procesu »omogočati in spodbujati dejavnosti v območju bližnjega razvoja« (Kovač Šebart in Hočevár, 2018, 111), kar pomeni, da morajo dajati »otroku podporo, da rešuje probleme na razvojno višji ravni, kot bi jih reševal, če bi bil prepuščen samemu sebi« (Marjanovič Umek, 2010, 31). Kot cilj vzgoje, ki vodi h kritičnosti, lahko zato razumemo tudi usmeritev *Kurikuluma* (1999), da se pedagoške delavke in delavci z otroki »pogovarjajo o izkušnjah in o ljudeh, s katerimi se srečujejo doma in v vrtcu« (ibid., 36). Primer tega v dokumentu je opozarjanje na predsodke in stereotipe, natančneje na to, da mora imeti otrok »možnost sodelovati v pogovorih o predsodkih, stereotipih« (ibid., 53), v katerih pedagoški delavci in

delavke »ne dopuščajo pripomb, nagovarjanja in dejanj, ki ljudi stereotipizirajo.« (Ibid., 55) S tem otroke navajajo na prepoznavanje neresnic, vrednot, mnenj in verovanj in kritičnost v odnosu do njih. Odrasli v vrtcu morajo otrokom tudi omogočiti, da »kritično sprejemajo pravila in se udeležujejo v njihovem spreminjanju ter sodelujejo pri ustvarjanju kulture sobivanja v razlikah in drugačnosti.« (Ibid., 54) To je namreč »povezano z razvijanjem kritičnega pristopa do vednosti nasploh in osnov za soočanje z ideološkimi in drugimi pritiski« (ibid.).

Kurikulum (ibid.) operacionalizira tudi načelo pluralnosti, kar se med drugim kaže v *načelu uravnoteženosti*, ki ga pedagoške delavke in delavci udejanjajo tako, da pri obravnavi različnih vsebin vzpostavljajo uravnoteženost »med racionalnim pristopom same vede in pristopom zgodovine znanosti in epistemologije, med univerzalizmom in relativizmom posamezne vede« (ibid., 13). Ob tem pa otrokom ne le predstavljajo »osnovne koncepte, ideje in izkušnje« (ibid.), temveč tudi »sistematično razvijajo občutljivost za probleme in zavest o različnih možnih odgovorih nanje.« (Ibid.) To kurikularno načelo opozarja na pluralnost izbire in obravnave vsebin in dejavnosti, »ki zadevajo znanstveno potrjena dejstva in spoznanja« (Kovač Šebart, 2019, 12), in pomeni, da morajo pedagoški delavci in delavke otroke že v vrtcu navajati na pluralnost razumevanj in argumentov (Kovač Šebart idr., 2023; Lukan, 2024). Pedagoške delavke in delavci v vrtcu uresničujejo cilje *Kurikuluma* (1999) v skladu z načelom pluralizma tudi tako, da se v vzgojnem procesu pokažejo »različni teoretski pristopi in modeli, različne metode in načini dela s predšolskimi otroki v vrtcu, čim bolj pester izbor vsebin in dejavnosti, fleksibilnost v prostorski in časovni organizaciji življenja in dela v vrtcu.« (Ibid., 11) V njem je tematizirano še načelo pluralnosti v svojem drugem pomenu, in sicer okviru *načela enakih možnosti in upoštevanja različnosti med otroki ter načela multikulturalizma*, ki ga pedagoški delavci in delavke udejanjajo tako, da upoštevajo skupinske razlike (glede na spol, socialni in kulturni izvor, svetovni nazor ipd.) in ustvarjajo možnosti »za njihovo izražanje« (ibid., 12). Otrokom omogočajo, da pridobijo »izkušnje in spoznanja o različnosti sveta (stvari, ljudi, kultur).« (Ibid.)

Obravnavani dokument operacionalizira tudi določbo *Prvega protokola* (1952, v Evropska konvencija o ..., 2021), da je za pedagoške delavke in delavce v vrtcu obvezujoče, da pri vodenju otrok k doseganju zakonskih in

kurikularnih ciljev izvajajo različne dejavnosti in vsebine, ki imajo oporo v znanstvenih spoznanjih in za katera veljajo pravila argumentacije. V tem kontekstu se pedagoški delavci in delavke v imenu strokovne avtonomije ne smejo preprosto odločiti, da nekaterih dejavnosti in vsebin ne bodo izvajali ali jih obravnavali. Prav tako se ne morejo sklicevati na to, da bi jim zaradi neke vsebine lahko očitali indoktriniranje otrok, niti se ne morejo izogniti načrtovanju in izvajanju procesa, ki vodi k določenemu cilju, ali vsebini iz kurikuluma z izgovorom, da bi lahko z njihovo obravnavo otroke zmedli. Izgovor pa ne more biti niti to, da ne vedo, kako naj bi temo obravnavali, ker nimajo dovolj znanja ali ker vodstvo ustanove ali drugi sodelavci in sodelavke, tudi del širše javnosti niso navdušeni nad določeno vsebino in se obravnavi postavijo po robu (Bahovec in Kodelja, 1996, 123–124; Tuš Špilak, 2010; Zaviršek in Sobočan, 2012; Kovač Šebart in Kuhar, 2015; Lukan, 2020).

V *Kurikulumu* (1999) piše tudi, da družbena vprašanja »niso vrednostno nevtralna, temveč se tu srečujemo tudi z etičnimi dilemami, povezanimi z distribucijo moči, nasprotji, krivicami, konflikti v naši družbi in svetu ter s človekovim odnosom do življenja in smrti« (ibid., 50). Javni vrtec pa mora otrokom omogočati izkušnje in spoznanja o različnosti sveta, saj je samo tako lahko v vzgojnem procesu upoštevana različnost otrok (ibid., 12; cf. Kovač Šebart in Kuhar, 2015, 96). Zato je ob spoštovanju vsega zapisanega družino v vrtcu treba obravnavati tako, da pedagoške delavke in delavci skladno z načelom objektivnosti otrokom predstavijo različne družinske oblike, ki izhajajo iz inkluzivne definicije družine, nobene od njih pa ne obravnavajo kot ustreznejšo ali manj ustrezno. Z otroki morajo ob tem obravnavati tudi predsodke in stereotipe, ki se pojavljajo v družbi in zadevajo družino.

Tematika družine je primarno vključena v področje dejavnosti *Družba*. Vsebina na tem področju dejavnosti govori o tem, da je človek del družbenega okolja, v katerem raste, živi in deluje, zato morajo otroci, da bi sodelovali z okoljem in vplivali nanj ter ga pozneje aktivno spreminjali, postopoma spoznati bližnje družbeno okolje (vsakdanje življenje ljudi, družinsko življenje, delovna okolja in poklice, kulturno življenje, javno življenje ipd.) (Kurikulum ..., 1999, 49). Hkrati morajo otroci ob pomoči pedagoške delavke ali delavca dobivati vpogled v širšo družbo in se postopoma seznanjati

z zgodovinskimi spremembami v njej in v svetu. Vključevanje v širše okolje namreč pomeni vključevanje v kulturo, v kateri živimo, ob tem pa je otroke treba že zgodaj seznanjati z drugimi kulturami in civilizacijami (življenjskimi navadami, tradicijami, praznovanji itn.), kar vzpostavlja temelj za vzgajanje medsebojne strpnosti in spoštovanja drugačnosti (ibid.). V *Kurikulumu* (ibid.) so tudi jasno postavljene zahteve pedagoškim delavcem in delavkam: »Otroci morajo dobiti v vrtcu konkretne izkušnje o uresničevanju temeljnih človekovih pravic in demokratičnih načel, upoštevanja otroka kot individua, spoštovanja zasebnosti. Hkrati pa morajo vsakdanje življenje, delo in dejavnosti v vrtcu omogočati razvijanje občutka varnosti in socialne pripadnosti, ki temelji na ideji enakosti in nediskriminiranosti (glede na spol, socialno, kulturno poreklo, veroizpoved, telesno konstitucijo ipd.), zato morajo otroci usvojiti osnovna pravila vedenja in komuniciranja, ki izhajajo iz pojmovanja svobode posameznika kot neomejevanja svobode drugih, in imeti veliko možnosti za razvijanje kritičnega duha, osebnih odločitev in avtonomne presoje.« (Ibid.) Dokument torej gradi na konceptu človekovih pravic, ki je v Sloveniji temeljna pravna in etična norma, na njej pa temelji tudi strokovno avtonomno načrtovano in izvajano vzgojno delo.

Globalni cilji, ki so postavljeni za področje *Družba* in zadevajo tudi razmislek o vsebinski obravnavi družine, določajo, naj otroci vrtec doživljajo kot okolje, »v katerem so enake možnosti za vključevanje v dejavnosti in vsakdanje življenje, ne glede na spol, telesno in duševno konstitucijo, nacionalno pripadnost, kulturno poreklo, veroizpoved itn.« (ibid. 50). Spoznavajo naj sami sebe in druge, kar pomeni tudi »spoznavanje razlik med življenjskimi navadami naše in drugih kultur ter med različnimi družbenimi skupinami« (ibid.). Globalni cilji pa vodijo tudi k spoznavanju medkulturnih in drugih razlik in spodbujanju občutljivosti za etično dimenzijo različnosti (ibid.). Specifični cilji tega področja dejavnosti so vsebinsko povezani s pridobivanjem izkušenj ter sprejemanjem drugačnosti, razumevanjem enakovrednosti vseh ljudi, s potrebo po sodelovanju med ljudmi in razbijanju stereotipov, povezanih s spolom, pa tudi z razvijanjem sposobnosti za vzpostavljanje prijateljskih odnosov, spoznavanjem pravil sprejemljivega vedenja, utemeljenega v neomejevanju pravic drugih, in podobno. Med njimi pa *Kurikulum* (ibid.) določa tudi, da mora otrok spoznavati »različne oblike družine in družinske skupnosti« (ibid., 50–51). Predstavljeni globalni in

specifični cilji so podlaga za nadaljnje načrtovanje, realizacijo in evalvacijo programa predšolske vzgoje (Kovač Šebart in Kuhar, 2015; Kovač Šebart in Kuhar, 2017).

Kurikulum (1999) daje pedagoškim delavkam in delavcem še dodatno in zadostno oporo za strokovno avtonomno in ustrezno udejanjanje teh ciljev, saj navaja primere dejavnosti, s katerimi lahko otroke vodijo k njihovemu doseganju. Primeri dejavnosti otrok od prvega do tretjega leta starosti, ki neposredno zadevajo obravnavo družine, vključujejo pogovor o družinskih članih in članicah ter dogodkih doma, če otrok to želi, seznanjanje z različnimi življenjskimi navadami in oblikami družinskega in družbenega življenja v različnih kulturah in družbenih skupinah, s čimer otrok spoznava razlike med ljudmi, menjavo spolno specifičnih vlog – na primer igranje različnih poklicev, opravljanje domačega dela – in podobno (ibid., 52). Primeri dejavnosti otrok od tretjega do šestega leta starosti, ki obravnavajo to tematiko, pa prav tako vključujejo pogovor o domu, družini in osebnih doživetjih, če otrok to želi oziroma sam začne pogovor o tem, spoznavanje različnih oblik družinskih skupnosti, pridobivanje izkušenj z menjavanjem spolno specifičnih vlog, pridobivanje kompleksnih socialnih veščin, kar vključuje razumevanje in upoštevanje potreb, čustev ter prepričanj drugih ljudi, dejavnosti pa, med drugim, vključujejo tudi pogovor o predsodkih in stereotipih (ibid. 51–54).

Odrasli znotraj obravnavanega področja *Družba* otrokom v vrtcu omogočajo, »da spoznavajo svoje omejitve in meje sprejemljivega vedenja, ki so utemeljene v načelu neomejevanja drugih, ter da doživljajo vrtec kot okolje, v katerem se potrjujejo kot posamezniki in imajo možnost razvijati občutek za sodelovanje.« (Ibid., 54) Ustvarjajo jim pogoje, ki omogočajo otrokom, da kritično sprejemajo pravila in sodelujejo v njihovem spreminjanju ter da »sodelujejo pri ustvarjanju kulture sobivanja v razlikah in drugačnosti.« (Ibid.) Otroci morajo doživljati vrtec kot okolje, v katerem so možnosti za vključevanje v dejavnosti in vsakdanje življenje enake, ne glede na spol, telesno in duševno konstitucijo, nacionalno pripadnost, kulturno poreklo, veroizpoved in druge okoliščine in prav tako tudi kot okolje, »v katerem lahko oblikujejo varno spolno identiteto.« (Ibid.) Odrasli tudi skrbijo za povezanost vrtca in otrokove družine, »urejajo pretok informacij med otrokom in družino in v zgodnjem obdobju spodbujajo prisotnost

družinskih članov v skupini (ibid.). To pomeni, da pedagoški delavci in delavke »poznajo kulturo otrok v svoji skupini in spoštujejo usmerjenost družine« (ibid.), kar med drugim pomeni, da si zapomnijo pomembne stvari o otrocih, na primer imena družinskih članov. Organizirajo tudi stalne dejavnosti, za katere otroci vedo vnaprej (hranjenje, priljubljene igre, glasba), izvajanje rutine pa mora biti prijetno in mora dajati možnost za družabnost, vzpostavljanje prijateljstva, pa tudi za individualno interakcijo in izražanje pozornosti. Prehode med dejavnostmi morajo izkoristiti za stik s knjigami in pisno kulturo kot pomembno sestavino demokratizacije družbe in omogočanja avtonomije vsake posameznice in posameznika. Skrbijo tudi za razvoj otrokovih veščin pri skrbi zase in za njegovo samospoštovanje. Pedagoški delavci in delavke se morajo ves čas zavedati tudi tega, da so otroci navezani na določene osebe (ibid.; cf. Kovač Šebart in Kuhar, 2015).

Odrasli otroke v vrtcu seznanjajo »s seksizmom in rasizmom oziroma nacionalizmom« (Kurikulum ..., 1999, 55) in ne dopuščajo »pripomb, nagovarjanja in dejanj, ki ljudi stereotipizirajo. Razlike med ljudmi sprejemajo brez pretiravanja in se pri opazovanju posameznega otroka izogibajo primerjavam.« (Ibid.) V oddelku poskrbijo odrasli za kotičke v igralnicah, ki so ustrezno opremljeni za družabno življenje, socialne igre in simbolno igro, obenem pa morajo imeti otroci ves čas na voljo knjige, periodiko, slike, dovolj obeh spolov in različnih ras ipd. (ibid.). »Knjižni kotički so opremljeni tudi s knjigami, s pomočjo katerih se je mogoče seznanjati z razlikami med ljudmi, medkulturnimi razlikami in zgodovinskim spreminjanjem.« (Ibid.) Dokument pojasnjuje, »da se vrtec ne more izolirati od okolja, otrok in njihovega doživljajskega sveta, prav tako pa se ne sme s svojimi dejavnostmi prenašati v vrtec tistih razlik, ki bi imele za posledico, da se otroci ne bi počutili enakopravno.« (Ibid.)

Za pedagoške delavke in delavce v vrtcih torej ni in ne sme biti dileme, kako obravnavati družino in ali katero od družinskih oblik v vrtcu izpuščati ter zamolčati. Najprej zaradi zakonskega okvira, ki je nedvoumen in smo ga predstavili, kot smo pokazali v nadaljevanju, pa je tako tudi s *Kurikulummom* (ibid.). Otroci morajo spoznavati različnost in podobnost ter enakovrednost družinskih oblik. Jezik obravnave te in drugih tematik, ki lahko tudi vrednostno razdvajajo, pa mora biti vključujoč.

2.6 Poznavanje in razumevanje pravnih in kurikularnih omejitev sta nujni za kakovostno vzgojno delo v javnem vrtcu

Člen, ki določa strokovno avtonomijo pedagoških delavcev in delavk, smo v besedilu že vsebinsko analizirali. Vključevala ga je že prva šolska zakonodaja v samostojni Sloveniji, katere cilj je bila pravna vzpostavitev strokovne avtonomije ter samostojnega in odgovornega odločanja pri strokovnem delu. Zato je tudi v področnem zakonu za predšolsko vzgojo določilo, da poteka vzgojno delo v vrtcih po načelih »avtonomnosti, strokovnosti in odgovornosti zaposlenih« (Zakon o vrtcih, 2021, 3. člen). Med splošnimi cilji vrtčevskega *Kurikuluma* (1999) pa je tudi cilj »večja avtonomnost in strokovna odgovornost vrtcev in njihovih strokovnih sodelavcev« (ibid., 10). V njem je opredeljeno, da predlagane vsebine in dejavnosti kurikuluma predstavljajo mogoče poti in načine uresničevanja ciljev v vzgojnem procesu in da se pedagoška delavka oz. delavec pri strokovnem delu »po strokovni presoji odloča, kaj, kdaj in kako.« (Ibid., 8)

Strokovna avtonomija, ki je opredeljena v 92. členu krovnega zakona sistema vzgoje in izobraževanja (Zakon o organizaciji ..., 2023), je torej operacionalizirana v področnem zakonu in kurikularnem dokumentu. Ta je procesno-razvojni zasnovan, s čimer se je država odrekla natančnemu določanju vseh njegovih elementov, spodbudila pa je aktivno vlogo pedagoških delavcev in delavk, ki temelji na načelih avtonomije in strokovne kompetentnosti (Krofič, 2002, 175).

Zakonodaja in *Kurikulum* (1999) tako formalno vzpostavljata prostor strokovne avtonomije pedagoških delavk in delavcev, ob tem pa jo tudi pravno zamejujeta, smo utemeljevali v besedilu. Ravnanja pedagoških delavcev in delavk, ki niso skladna z zakonom in kurikularnim dokumentom, niso dovoljena in v tem okviru tudi niso strokovno ustrezna. Od pedagoških delavk in delavcev se tako v vrtcih pričakuje, da znajo in so pripravljeni »sprejemati ter zagovarjati samostojne strokovne odločitve« (Peček, 1998, 245), zanje pa sprejemajo tudi odgovornost (ibid). To pa zahteva poznavanje in razumevanje omejitev strokovne svobode.

Sklenemo lahko, da morajo pedagoški delavci in delavke vedeti in razumeti, da so strokovno dopustna ravnanja, o katerih samostojno odločajo, le tista,

ki so skladna z zakonom in *Kurikulumom* (1999). Poenostavljeno rečeno, vedeti in razumeti morajo, katera vzgojna ravnanja v javnem vrtcu niso dovoljena. Tudi to, kako vzgojno ravnati, da bo spoštovana pravica staršev, da vzgajajo in izobražujejo otroke v skladu z njihovim verskim in filozofskim prepričanjem (Prvi protokol k ..., 1952, 2. člen, v Evropska konvencija o ..., 2021). Torej to, kako naj ravnajo v vzgojnem procesu, da bodo spoštovana načela objektivnosti, kritičnosti in pluralnosti, h katerim jih zavezuje tudi obravnavani člen zakona, ki opredeljuje strokovno avtonomijo (Zakon o organizaciji ..., 2023, 92. člen).

Izsledki dveh raziskav opozarjajo, da pedagoške delavke in delavci v vrtcih vsega zapisanega ne vedo in/ali ne razumejo dovolj. Prva od njiju, avtorice Tuš Špilak (2014), je bila opravljena že pred več kot desetimi leti in smo jo v besedilu predstavili na začetku tega poglavja. Drugo pa bomo predstavili v nadaljevanju, saj njeni izsledki podobno kot izsledki raziskave Tuš Špilak (ibid.) kažejo, da obravnava družine v vrtcih pogosto ni skladna z zakonom in *Kurikulumom* (1999) in ne upošteva načel objektivnosti, kritičnosti in pluralnosti ter zato otroke indoktrinira.

Mojca Lukan (2024) je v reprezentativni raziskavi *Strokovna avtonomija in njeno udejanjanje v vrtcih v Sloveniji*, ki jo bomo deloma predstavili v nadaljevanju, pedagoškim delavcem in delavkam, ki so zaposleni v javnih vrtcih v Sloveniji, zastavila vprašanja o tem, ali poznajo in razumejo vsebino 92. člena *Zakona o organizaciji* (2023). Ob tem je ugotavljala, ali vključeni v raziskavo iz opisa hipotetičnega primera vzgojne prakse prepoznajo ustrezno strokovno ravnanje. Eden od hipotetičnih primerov vzgojne prakse v raziskavi, ki ga bomo predstavili v nadaljevanju, je zadeval tudi problematiko družine.

Izsledki raziskave kažejo, da je 93,1 odstotka pedagoških delavk in delavcev v vzorcu izbralo odgovor, da so pri svojem vzgojnem delu strokovno avtonomni (Lukan, 2024, 135). Le 73,1 odstotka pa jih je izbralo odgovor, da jim je strokovna avtonomija pravno zagotovljena (ibid., 111–112). Več kot četrtina, kar 27,0 odstotkov, jih je izbralo odgovor, da njihova strokovna avtonomija ni pravno zagotovljena, ali pa, da tega ne vedo. Vključeni v raziskavo, ki niso izbrali odgovora, da jim je strokovna avtonomija pravno zagotovljena, in ne poznajo zakonskega člena, ki jo opredeljuje, pa ne morejo

vedeti in razumeti, kaj omejuje njihovo strokovno svobodo oz. katera vzgojna ravnanja v javnem vrtcu niso dovoljena (ibid., 114). Temu pritruje po-
datek, da tisti, ki so izbrali odgovor, da jim je strokovna avtonomija pravno
zagotovljena, niso hkrati večinsko izbrali odgovora, da je ta tudi pravno
omejena. Oba ustrezna odgovora hkrati je izbralo le 46,5 odstotka peda-
goških delavcev in delavk v vzorcu (ibid., 140). Večina vključenih v razi-
skavo torej ne ve in/ali ne razume, da zakonodaja in kurikularni dokument
formalno vzpostavljata prostor strokovne avtonomije, a jo tudi omeujeta.
Raziskava je reprezentativna⁶, zato lahko izsledke posplošimo na osnovno
množico, kar pomeni, da tega ne ve in/ali ne razume več kot polovica peda-
goških delavk in delavcev v javnih vrtcih v Sloveniji. Odgovori vključenih
v raziskavo opozarjajo tudi, da ne vedo, kako morajo ravnati v vzgojnem
procesu, da bodo spoštovana načela objektivnosti, kritičnost in pluralnosti,
k čemur jih zavezuje ista pravna določba, v kateri je opredeljena njihova
strokovna avtonomija (Zakon o organizaciji ..., 2023, 92. člen) in s kate-
ro je povezano spoštovanje pravice staršev, da svojim otrokom zagotovijo
vzgojo in izobraževanje, ki sta v skladu z njihovim verskim in filozofskim
prepričanjem (Prvi protokol k ..., 1952, 2. člen, v Evropska konvencija o
..., 2021; Ustava Republike Slovenije, 2021, 41. člen; Zakon o organizaciji
..., 2023, 92. člen). Le manj kot polovica, natančneje 48,0 odstotka, jih je
namreč odgovorilo, da mora vrtec to starševsko pravico spoštovati (Lukan,
2024, 145). Prav tako jih je manj kot polovica (46,8 odstotka) odgovorila,
da ta pravica staršev nalaga pedagoškemu delavcu in delavki, da otrok
v vrtcih ne indoktrinirajo (ibid., 147). Več kot polovica vključenih v raz-
iskavo torej ni poznala obeh odgovorov, zato se zastavlja vprašanje, kako
lahko sprejemajo strokovno ustrezne odločitve pri vzgojnem delu, kar ni
optimistični podatek za načrtovanje in izvajanje kakovostnega vzgojnega
procesa v vrtcih.

6 V vzorec raziskave so bile vključene pedagoške delavke in delavci, ki izvajajo vzgojno delo v javnih vrtcih v Sloveniji. Skladno z določilom *Zakona o vrtcih* (2021) so to vzgojitelji predšolskih otrok (ibid., 17. člen) in vzgojitelj predšolskih otrok – pomočnik vzgojitelja (Zakon o spremembah ..., 2017, 1. člen; Zakon o vrtcih, 2012, 17. člen). Anketni vprašalnik, s pomočjo katerega so pridobili podatke, je bil poslan na vse matične javne vrte v Sloveniji, torej na 108 ustanov (Evidenca zavodov ..., b. l.). Izpolnjenih so na povratni naslov prejeli 470. Vzorec je neslučajnostni, pedagoške delavke in delavci v javnih vrtcih pa so se povzorčili sami. Raziskava ima dobro reprezentativnost, saj je bilo v šolskem letu 2022/23, v katerem je bila izvedena, v javnih vrtcih v Sloveniji zaposlenih 11.812 pedagoških delavk in delavcev (Statistični urad Republike ..., b. l.). To pomeni, da delež vključenih v raziskavo pomeni 3,98 odstotka vseh oseb, ki so v času opravljanja raziskave izvajale vzgojni proces v javnih vrtcih v Sloveniji (Lukan, 2024, 104–105).

2.7 Prepoznavna strokovno ustreznih ravnanj pri obravnavi družine iz opisa hipotetičnega primera vzgojne prakse

V nadaljevanju bomo predstavili izsledke raziskave (ibid., 226–239), ki zadevajo hipotetični primer ravnanja pedagoške delavke, ki je v javnem vrtcu izvajala predhodno načrtovano obravnavo družine. Povzemamo celoten opis hipotetičnega primera vzgojne prakse z navodili za reševanje in navajamo vse vnaprej ponujene odgovore, med katerimi so izbirali vključeni v raziskavo. Tudi sami lahko, če to želite, vprašanje pred nadaljnjim branjem rešite in ugotovite, koliko že poznate in razumete problematiko, ki jo obravnavamo.

Oceniti je bilo treba, ali je bilo v hipotetičnem primeru vzgojne prakse ravnanje pedagoške delavke strokovno ustrezno, in sicer ko je v javnem vrtcu v vzgojnem procesu pri predhodno načrtovani obravnavi družine otroke prosila, naj svojo družino narišejo, pri tem pa je enega od otrok v oddelku, ki mu je pred leti umrl oče in je narisal le sebe in mamo, spodbudila, naj na risbo doda katerega od še živečih članov družine.

Ponujenih odgovorov, ki predstavljajo mogoča ravnanja v opisani situaciji, je bilo več in jih v nadaljevanju navajamo, vključeni v raziskavo pa so dobili nalogo, da obkrožijo črko pred enim ali več odgovori, za katere ocenjujejo, da opisuje oz. opisujejo strokovno ustrezno ravnanje v opisani situaciji:

- a) Da se otrok ne bi počutil preveč izločenega, bi se na njenem mestu po končanem risanju z vsemi otroki igrala igro, s katero bi jih spomnila, da ne poznamo samo družin z dvema staršema, ampak tudi družino z enim. Igrica bi potekala tako, da bi šel tisti, ki ima samo enega od staršev, stat v kuhinjski kotiček, tisti z dvema pa k tabli (menjali bi lokacije).
- b) Pedagoška delavka bi morala biti zaradi sodelovanja s starši seznanjena s tem, da je otroku umrl oče, in si to zapomniti. To bi morala vedeti tudi zato, ker je v takšnem primeru za zagotavljanje varnega okolja za vsakega otroka bolje, da bi se obravnavi družine izognila, saj bi bila tema za otroka lahko preveč boleča. Staršem pa bi na roditeljskem sestanku povedala, da te teme ne bo obravnavala, ker eden od otrok nima obeh staršev, saj mu je eden umrl.
- c) Pedagoška delavka bi morala že prej ustvariti vzdušje, v katerem bi bilo glede na različne oblike družine vsem otrokom razumljivo in

dopuščeno, da sami izberejo, koga bodo umestili v svojo družino, in ga narisali. Vselej bi stremela k ustvarjanju razmer, v katerih nobenemu otroku ne bi bilo nelagodno risati svoje družine ali se o njej pogovarjati, in to ne glede na to, kakšna je njegova družina in kdo jo sestavlja. Glede na to, da je od smrti očeta omenjene deklice minilo več let, bi z otroki govorila tudi o izgubi, ki je neizbežen del življenja.

- č) Otrok je zaradi situacije, v kateri se je znašel, zelo ranljiv. Smrt je poleg tega tema, ki glede na razvojno stopnjo otrok, ki obiskujejo vrtec, terja posebno obravnavo. Da jo otroci sploh lahko razumejo, potrebujejo podporo odraslih. Zato bi se v takih okoliščinah pogovorila z otrokovo mamo. Povedala bi ji, da sem otroku s tem, ko sem ga spodbudila, naj na risbo nariše še dedka, pomagala, ker nisem hotela, da bi se počutil drugače kot drugi otroci, in ji razložila, da sem ga tako zaščitila. Mami bi to sporočila tudi zato, da bi se imela o tem priložnost z otrokom pogovoriti še sama.
- d) Strokovno in formalno takšno ravnanje pedagoške delavke vidim kot neprimerno. Otrok mora namreč v vrtcu na nehierarhičen način spoznavati različne družinske oblike. Takšna risba otroka bi torej za pedagoško delavko odpirala možnost pogovora o tej različnosti, čeprav bi bilo ustrežnejše, da bi bil ta opravljen že pred izvajanjem takšne dejavnosti. Če od smrti bližnjega družinskega člana ne bi minilo že več let, kot v opisanem primeru, ampak le neko kratko obdobje, pa bi situacijo preverila z otrokovim staršem, in če bi bilo to situaciji primerno, z otroki govorila o izgubi, družino pa bi obravnavala kasneje.
- e) Pedagoška delavka je ravnala strokovno ustrezno, saj prej ni bila seznanjena z otrokovo situacijo. Bi pa zato, ker se je otrok v njej znašel, morala po končanem risanju družine izvesti še dodatno dejavnost, med katero bi vsi otroci povedali, iz kakšne družine prihajajo, na primer, kdo sestavlja njihovo družino in koliko članov ta šteje. Ta otrok tako pred drugimi ne bi bil zaznamovan, ker nima očeta, hkrati pa bi se vsi seznanili z oblikami družin, v kakršnih živijo otroci v oddelku, kar je v zvezi z obravnavo družine v vrtcu dovolj.

Izmed ponujenih odgovorov strokovno ustrezno ravnanje opisujeta odgovora *c* in *d*. Vsaj enega od njiju, pri tem pa nobenega neustreznega, je izbralo 73,0 odstotka vseh pedagoških delavcev in delavk v vzorcu. S tem so

pokazali, da prevladujoče vedo in razumejo, kako morajo v opisani situaciji strokovno ravnati. Ob tem jih je med vsemi v vzorcu 75,7 odstotka izbralo strokovno ustrezen odgovor *c*. Ustrezen odgovor *d* pa je izbralo le 18,1 odstotka vključenih v raziskavo (ibid., 227–228).

V najpogostejše izbranem odgovoru, ki opisuje strokovno ustrezno ravnanje, so tisti, ki so ga izbrali, presodili, da bi morala pedagoška delavka v oddelku že prej ustvariti vzdušje, v katerem bi bilo glede na različne oblike družine vsem otrokom razumljivo in dopuščeno, da izberejo, koga bodo umestili v svojo družino in ga narisali. Vselej bi si prizadevali za razmere v oddelku, v katerih nobenemu otroku ne bi bilo nelagodno narisati svoje družine ali se o njej pogovarjati, in to neodvisno od tega, v kakšni obliki družine živi in koga ta vključuje. Glede na to, da je od smrti očeta v hipotetičnem primeru minilo več let, bi z otroki govorili tudi o izgubi, ki je neizbežen del življenja (ibid., 229).

Z izbiro opisanega odgovora so vključeni v raziskavo pokazali, da vedo in razumejo, da so glede na formalna določila obvezani k ustvarjanju razmer za izražanje različnosti otrok, tudi za razlike med družinskimi oblikami, ki jih živijo otroci v oddelku in zunaj njega. Vsak otrok namreč prihaja v vrtec »iz določenega družinskega okolja in se vanj vrača« (Kovač Šebart in Kuhar, 2015, 89). Upoštevanje različnosti med otroki, pri tem pa zagotavljanje enakih možnosti zanje in za starše, je eno od načel predšolske vzgoje v vrtcih, opredeljeno v *Zakonu v vrtcih* (2021, 3. člen). Zahteva po občutljivosti pedagoških delavk in delavcev na zaznavo in ustrezno strokovno obravnavo različnosti in pluralnosti družinskega življenja je vpisana tudi v *Kurikulum* (1991). V njem je že v načelih uresničevanja splošnih ciljev dokumenta zapisano, da mora biti vzgojno delo odprto »za uveljavljanje različnih posebnosti okolja, otrok ter staršev« (ibid., 11), kar vključuje *načelo odprtosti kurikula, avtonomnosti ter strokovne odgovornosti vrtca in strokovnih delavcev v vrtcu*. Posebnosti otrokovega okolja pa so tudi družinska oblika, v kateri živi, njene navade, kultura, prepričanja in podobno. Ob tem dokument opredeljuje *načelo enakih možnosti in upoštevanja različnosti med otroki ter načelo multikulturalizma*, ki od pedagoških delavcev in delavk pričakuje upoštevanje skupinskih razlik »in ustvarjanje pogojev za njihovo izražanje« (ibid., 12). Iz tega v povezavi z nekaterimi drugimi formalnimi normami (Ustava Republike Slovenije, 2021, 14. člen; Zakon

o organizaciji ..., 2023, 2. člen) izhaja, da morajo pedagoške delavke in delavci, kar so vključeni v raziskavo z izbiro odgovora tudi strokovno presodili, v vzgojnem procesu zagotavljati možnosti za vzpostavljanje vrtca kot prostora različnosti, ki omogoča in zagotavlja sobivanje razlik med ljudmi (Kurikulum ..., 1999, 54). Možnosti za sobivanje različnosti pa ustvarja v oddelku vrtca vzdušje, v katerem bodo otroci lahko svojo različnost izražali (ibid., 12), če oz. ko bodo to želeli, tudi s sporočili o svoji družini. Pedagoški delavci in delavke, ki so izbrali obravnavani odgovor c, so ustrezno prepoznali tudi, da mora biti opisano vzdušje v oddelku ustvarjeno že pred načrtovano dejavnostjo risanja družine. Če takega vzdušja v oddelku ne zagotovijo, ne zadošča, da otrokom samo dopustijo, da izberejo, koga bodo umestili v svojo družino in ga narisali. Za otroke mora biti namreč vrtec naprej varno in spodbudno okolje (ibid., 13; Nemec in Kranjc, 2011, 117; Vonta idr., 2009, 9), da sploh lahko izrazijo tisto, česar morda sicer ne bi, če se v skupini ne bi počutili varno. Varo pa v obravnavanem kontekstu pomeni, da pedagoške delavke in delavci v vzgojnem procesu ustvarjajo možnosti za izražanje različnosti otrok, kar vključuje sporočanje o enakovrednosti družinskih oblik, ne glede na prevladujoče oblike družin v okolju in v oddelku (Lepičnik Vodopivec, 2023, 15). Torej tudi to, da razlik ne hierarhizirajo in ne postavljajo norme, ki bi pomenila, da so družinske oblike, ki v družbi ne prevladujejo, odklon od prevladujoče normalnosti (Kovač Šebart in Kuhar, 2017, 166). Obenem pa je to okolje, v katerem otrok spoznava dejstva o družinskih oblikah, ki temeljijo na načelih objektivnosti, kritičnosti in pluralnosti (ibid.).

Presoja vključenih v raziskavo, da bi si v vzgojnem procesu, kot povzema-
mo iz odgovora, prizadevali za ustvarjanje ozračja, v katerem nobenemu
otroku ne bi bilo nelagodno risati svoje družine ali se o njej pogovarjati,
in to ne glede na družinske člane v njej, je strokovno ustrezna. Pri tem pa
morajo pri ustvarjanju vzdušja in zagotavljanju razmer za otrokovo sode-
lovanje v skupini, ki bo brez občutkov nelagodja, upoštevati kurikularno
usmeritev, naj otrok v vrtcu »govori o domu, družini in svojih doživetjih,
če to želi oziroma sam začne pogovor o tem« (Kurikulum ..., 1999, 52),
kot je na področju dejavnosti *Družba* zapisano med primeri dejavnosti
za otroke od tretjega do šestega leta starosti. Piše namreč, da naj otrok
v zvezi s svojo družino in domom izrazi le tisto, kar želi sam. Pedagoški

delavci in delavke morajo to upoštevati, ustrezno ravnati, ko otroci v zvezi s svojo družino in domom česa z drugimi v skupini ne želijo deliti. Risbo, na kateri upodobijo člane svoje družine, tako rišejo otroci po lastni izbiri, kar so vključeni v raziskavo z izbiro obravnavanega odgovora *c* ustrezno prepoznali. Prepoznati pa morajo tudi, kdaj otrokova risba družine ni odraz otrokovega občutja, temveč je izbira upodobljenih družinskih članov izsiljena s pričakovanji vrtčevskega okolja, ki otroku povzroča nelagodje. To je namreč lahko sporočilo, da se otrok v oddelku ne čuti zadosti varno, da bi to povedal. *Načelo spoštovanja zasebnosti in intimnosti* od pedagoških delavk in delavcev zahteva komunikacijo, »ki otroku (in njegovim staršem) omogoča, da ne govorijo, rišejo, pojejo ipd. o nečem, kar želijo ohraniti zase« (ibid., 13). Podobno je skladno z *načelom omogočanja izbire in drugačnosti* potrebno vzgojno ravnanje, ki otrokom v vrtcu zagotavlja razmere, »da izbirajo med različnimi dejavnostmi in vsebinami glede na njihove želje, interese, sposobnosti, razpoloženje ipd., pri čemer je zelo pomembno, da gre za izbiro med alternativnimi dejavnostmi in vsebinami, ne pa za izbiro med sodelovanjem in nesodelovanjem« (ibid., 12). To pomeni, da bi bilo strokovno ustrezno tudi ravnanje pedagoškega delavca oz. delavke, ki bi otroku dopustil oz. dopustila, da svoje družine ne nariše. Je pa narava vzroka, da otrok družine ne bi želel upodobiti, lahko različna, zato morajo biti pedagoške delavke in delavci občutljivi na siceršnje vedenje in odzive otrok, ki so povezani z družino (Lukan, 2024, 230–231). Otrok jim sicer lahko pove, ali pa ne, zakaj družine ali kakega od družinskih članov ni narisal, a pedagoški delavci in delavke se morajo zavedati, da je njegova (ne)upodobitev pogosto odraz tega, kaj je v danem trenutku v otrokovi domišljiji pomembno in kaj ne. Z zapisanim ne sporočamo, naj v vrtcu odrasli ne bodo pozorni na to, kaj otrok s svojo risbo izraža, in tudi ne, da lahko spregledajo situacijo, v kateri otrok denimo ne nariše koga od družinskih članov, pa ta živi z njim. A morda je trenutno nanj samo jezen, to pa jim lahko, če želi, pove le otrok sam. Zavedati se je namreč treba, da za interpretacijo psiholoških ozadij otrokove odločitve pedagoške delavke in delavci v vrtcu niso strokovno usposobljeni, niti jih k temu ne usmerja kurikularni dokument. So pa tisti, ki spremljajo individualni napredek otroka in s svojo občutljivostjo na razmerja in podatke ter uvide, ki jih zberejo v vzgojnem procesu, lahko zaznajo, da otrok morda potrebuje oporo oz. pomoč, ki jo lahko nudijo za to usposobljeni strokovnjaki oz. strokovnjakinje.

Vključeni v raziskavo, ki so izbrali obravnavani odgovor c, so reflektirali tudi, da razlik med družinami v javnem vrtcu ne smejo zabrisovati, ampak jih je treba prepoznavati in zagotavljati njihovo enakovredno sobivanje (Kovač Šebart in Kuhar, 2015, 101). V interakciji z otroki v vzgojnem procesu pedagoški delavci in delavke vzgajajo k spoštovanju in sobivanju različnosti med ljudmi, torej gradijo ozračje v oddelku, ki nikogar in nobene družinske oblike ne privilegira in ne izključuje. To je skladno z že predstavljenim ciljem *Kurikuluma* (1999) na področju dejavnosti *Družba*, ki med drugim določa, da otroci v vrtcu spoznavajo »različne oblike družine in družinskih skupnosti.« (Ibid., 51) K doseganju tega cilja pa pedagoške delavke in delavce usmerjajo tudi primeri dejavnosti obravnavanega področja, na kar smo prav tako že opozorili in jih navedli. Obravnavani odgovor je torej skladen z vsebino kurikuluma, ob tem pa bi tisti, ki so ga izbrali, ustvarjali možnosti za življenje v vrtcu, ki omogoča »izražanje različnosti otrok, ki ne hierarhizira, temveč gradi na enakovrednosti« (Kovač Šebart in Kuhar, 2015, 96), kar bi udeleženi tudi na ravni dejavnosti, kot je otrokovo risanje družine, če bi v praksi ravnali v skladu z vsebino odgovora, ki so ga izbrali.

Izbira obravnavanega odgovora tako kaže, da so vključeni v raziskavo ustrezno prepoznali tudi, da spodbuda, naj otrok na risbo doda katerega od še živčih članov družine, pomeni poseg v otrokovo doživljanje družine in sugestijo, da bi njegovo doživljanje moralo biti drugačno, kar je v nasprotju s predstavljeno vsebino *Kurikuluma* (1999, 51–54). V tem kontekstu je v vzgojnem procesu pomemben kritičen spoprijem z verovanji, predsodki in stereotipi o tem, kaj družina je in kakšna naj bi bila.

Tudi *Kurikulum* (1999) je glede tega nedvoumen. Med primeri dejavnosti za drugo starostno obdobje na področju *Družba* piše, kot smo že pokazali, da vrtec otrokom zagotavlja »možnost sodelovati v pogovorih o predsodkih, stereotipih« (ibid., 53), pri čemer je vloga odraslih, da ne dopuščajo »nagovarjanja in dejanj, ki ljudi stereotipizirajo.« (Ibid., 55) Pedagoške delavke in delavci morajo pri tem reflektirati, da so se družinske oblike v zadnjih desetletjih pomembno spremenile (Švab, 2010; Kovač Šebart in Kuhar, 2015). Sicer je obravnava vseh družinskih oblik, ki se v družbi realno pojavljajo, za pedagoške delavce in delavke obvezujoča že od prvega sprejetega formalnega okvira s področja vzgoje in izobraževanja v Republiki Sloveniji. Če pedagoške delavke in delavci katere od družinskih

oblik z otroki ne obravnavajo, ampak jo namerno ali nenamerno izpustijo, denimo zaradi pomislekov osebne narave, ne ravnaajo skladno z zakonom in *Kurikulumom* (1999).

Iz obravnavanega odgovora *c* je vidno še, da bi se vključeni v raziskavo, ki so ga izbrali, če bi v vzgojnem procesu ravnali skladno z njegovo vsebino, z otroki v oddelku pogovarjali tudi o smrti. To odločitev, je vidno iz odgovora, bi sprejeli upoštevajoč dejstvo, da je od smrti otrokovega očeta minilo že več let. S tem je izbira odgovora pokazala, da so opravili premislek o tem, da jih kurikularni dokument usmerja, da v vzgojnem procesu z otroki tematizirajo tudi smrt in izgubo. Družbena vprašanja, piše v njem, »niso vrednostno nevtralna, temveč se tu srečujemo tudi z etičnimi dilemami, povezanimi z distribucijo moči, nasprotij, krivicami, konflikti v naši družbi in svetu ter s človekovim odnosom do življenja in smrti« (ibid., 50). Med cilji področja dejavnosti *Narava* piše tudi, da naj otrok »spoznava, da se živa bitja razmnožujejo, živijo in umrejo.« (Ibid., 57) Dokument torej predvideva, da se predšolski otroci s pojmom smrti v vrtcu srečajo, kljub temu da bi lahko pedagoški delavci in delavke presojali, da je tema za otroke prezahtevna in lahko tudi boleča. Maja Hmelak in Jurka Lepičnik Vodopivec (2015) v tej zvezi opozarjata, da med »najpogostejše tabu teme pri vzgoji predšolskega otroka spadata spolnost in smrt« (ibid., 80). Formalni okvir pa ne dopušča, kot smo že zapisali, da bi se javni vrtec moral »umikati pred obravnavo potencialno spornih tem.« (Kovač Šebart in Krek, 2009, 158) Tak umik bi namreč pomenil, da vrtec ne uresničuje vzgojnih nalog, ki mu jih nalaga *Kurikulum* (1999). Pedagoške delavke in delavci, ki so izbrali obravnavani odgovor *c*, bi si, če bi skladno z njim ravnali v praksi, prizadevali za »sistematično rahljanje in odstranjevanje ovir, povezanih s prikritim kurikulumom« (ibid., 20).

Drugi strokovno ustrezen odgovor, ki ga je izbralo 18,1 odstotka vključenih v raziskavo, je odgovor *d*. Pedagoški delavci in delavke, ki so ga izbrali, so presodili, da je opisano ravnanje pedagoške delavke v hipotetičnem primeru vzgojne prakse strokovno neustrezno. Otrok mora namreč v vrtcu na nehierarhičen način spoznavati različne družinske oblike. Njegova risba sicer odpira možnost pogovora z otrokom o družinski okoliščini, a bi moral biti ta pogovor opravljen že pred dejavnostjo risanja družine, saj bi samo to zagotovilo, da nobeden od otrok ne bi občutil, da je z njegovo družino

nekaj narobe, da ni enakovredna prevladujočim. Če od smrti bližnjega družinskega člana ne bi minilo že več let kot v opisanem primeru, ampak le neko kratko obdobje, bi pedagoške delavke in delavci z otroki problematiko družine obravnavali časovno kasneje, kot so nameravali.

Vključeni v raziskavo, ki so izbrali obravnavani odgovor *d*, so ustrezno presodili, da morajo v vrtčevskem oddelku ustvarjati možnosti za izražanje različnosti otrok tudi glede na družinsko obliko, v kateri otroci živijo. Vedo in razumejo torej, da si morajo prizadevati za ustvarjanje vzdušja, v katerem bodo otroci imeli zagotovljene možnosti, da izrazijo različnost, ki zadeva njihovo družinsko življenje doma, če oz. ko to želijo. Njihovo izbiro odgovora *d* obravnavamo v tem podobno kot pri interpretaciji prvega ustreznega odgovora *c*. Tudi vključeni v raziskavo, ki so izbrali drugi strokovno ustrezní odgovor *d*, vedo in razumejo, da morajo v vrtcu z otroki obravnavati tudi smrt, kar vključuje vsebina izbranega odgovora. Na tem mestu obravnavani odgovor *d* je torej strokovno ustrezen, kar utemeljujemo z enako argumentacijo, kot smo jo razvili pri odgovoru *c*, ob tem pa ta vključuje še dodatno razsežnost, da se vključeni v raziskavo, ki so ga izbrali, zavedajo pomembnosti sodelovanja z otrokovimi starši. Povezanosti vrtca in otrokove družine posebno pozornost namenja tudi *Kurikulum* (ibid.). Na področju dejavnosti *Družba* piše, da pedagoški delavci in delavke poznajo družine otrok v oddelku oz. »kulturo otrok v svoji skupini in spoštujejo usmerjenost družine. Zapomnijo si pomembne stvari o otrocih, npr. imena družinskih članov.« (Ibid., 54) Še pred dejavnostjo, v kateri imajo otroci nalogo, da narišejo svojo družino, pa morajo premisliti o pluralnosti družinskega življenja, da bo obravnava vključujoča, da ne bodo diskriminirali in hierarhizirali družinskih oblik. Glede na to, da je vloga odraslih v vrtcu med drugim, kot smo že pisali, da »urejajo pretok informacij med otrokom in družino« (ibid.), je mogoče tudi, da bodo pedagoške delavke in delavci vedeli, da je enemu od otrok v vrtcu pred leti umrl ožji družinski član. Tudi če tega o družinskih razmerah pedagoški delavci in delavke o otroku ne bi vedeli, bi se morali pozanimati, ali otroci v družini živijo kakšne posebnosti, zaradi katerih morajo biti pri obravnavi družine še posebej občutljivi in pozorni, da se nobeden od otrok ne bi počutil slabo, privilegiran ali diskriminiran.

Z izbiro enega od dveh strokovno ustreznih odgovorov je večina vključenih v raziskavo pokazala, da vedo in razumejo, da opisano ravnanje

pedagoške delavke v hipotetičnem primeru vzgojne prakse ni strokovno ustrezno. Skrb zbujajoč je podatek, da več kot četrtnina vključenih v raziskavo, natančneje 27,0 odstotka, z izbiro odgovora sporoča, da ne prepozna strokovno ustreznih ravnanj v ponujenih ustreznih odgovorih za opisani hipotetični primer vzgojne prakse. Bi pa bilo v nadaljevanju raziskovanja smiselno preveriti, kakšen bi bil delež strokovno neustreznih odgovorov, če bi se hipotetičen primer nanašal denimo na obravnavo družine s starši istega spola. Kot smo pisali že na začetku tega poglavja, se namreč nanjo vežejo verovanja, predsodki in stereotipi, ki tako družino diskriminirajo in vplivajo tudi na vzgojno prakso v vrtcih, o čemer govorijo izsledki raziskave Tuš Špilak (2014).

Med odgovori, ki opisujejo strokovno neustrezno ravnanje, so vključeni v raziskavo v največjem deležu izbrali odgovor *e* (11,7 odstotka). Z njegovo izbiro so presodili, da je v opisanem hipotetičnem primeru vzgojne prakse pedagoška delavka ravnala strokovno ustrezno, saj prej ni bila seznanjena s tem, da je otroku umrl oče. Izbira kaže, da so presodili, da bi zaradi te okoliščine morali po končanem risanju družine izvesti še dodatno dejavnost, med katero bi vsi otroci povedali, iz kakšne družine prihajajo, kdo so in koliko družinskih članov šteje njihova družina. Menijo, da otrok, ki mu je pred leti umrl oče, pred drugimi tako ne bi bil zaznamovan, hkrati pa bi se vsi seznanili z oblikami družine, v katerih živijo otroci v oddelku, kar v zvezi z obravnavo družine v vrtcu zadošča (Lukan, 2024, 235).

Vključeni v raziskavo, ki so izbrali obravnavani odgovor *e*, so torej strokovno neustrezno presodili, da je v opisanem primeru pedagoška delavka ravnala strokovno ustrezno, saj prej ni bila seznanjena z otrokovimi družinskimi razmerami. V tej zvezi pa *Kurikulum* (1999) usmerja pedagoške delavke in delavce k temu, da skrbijo za pretok informacij med otrokom in družino (ibid., 54), kar smo pokazali pri drugem po izbiri ustreznem odgovoru *d*. V večini primerov, ki so podobni opisanemu, bi tako pedagoški delavci in delavke z veliko verjetnostjo izvedeli, v komunikaciji s starši pa tudi preverili, da je enemu od otrok v vrtcu pred leti umrl oče. Predvideti pa bi morali tudi, da otroci živijo v različnih družinskih oblikah in skladno s tem tudi vzgojno ravnati. Iz vsebine neustreznega odgovora *e* je razvidno še to, da so vključeni v raziskavo, ki so ga izbrali, presodili, da je bila spodbuda, naj otrok na risbi družine »prazno mesto« zapolni z risbo osebe, ki mu je

blizu kot članica družine, v funkciji tega, da otrok pred drugimi ne bi bil zaznamovan, ker nima očeta, kar pa je strokovno izrazito neustrezno. Sklepamo, da je bila presoja tistih, ki so izbrali obravnavani odgovor, pogojena z željo, da otrok v vrtcu ne bi izstopal, da ga tudi drugi otroci ne bi spraševali o tem, zakaj ni narisal očeta. Iz spodbude pedagoške delavke v opisanem hipotetičnem primeru vzgojne prakse, naj risbo dopolni, je vidno, da je stereotipno privzela, da bodo vsi ostali otroci narisali družino z več družinskimi člani oz. z vsaj dvema odraslima osebama. Seveda je občutljivost pedagoških delavk in delavcev za morebitne stiske otrok, v katerih se lahko znajdejo v različnih vrtčevskih situacijah, zaželeno. A strokovni problem v opisanem odgovoru je v tem, da vsaj na konkretni ravni ne vedo oz. ne razumejo, da morajo v vrtcu odnos do družine vzpostavljati tako, da razlik ne zabrisujejo, ampak jih prepoznavajo z otroki v oddelku in tako skupaj vzpostavljajo ozračje, v katerem nobena od družinskih oblik ni obravnavana kot manj ali večvredna. Tudi če z dobrimi nameni, je pedagoška delavka s svojim ravnanjem v hipotetičnem primeru vzgojne prakse ravnala tako, da je razlike med otroki želela zabrisati, pri tem pa je družinsko obliko z eno odraslo osebo in otrokom, s pozivom k dopolnitvi risbe, objektivno zaznamovala kot manjvredno. Ob tem je iz obravnavanega odgovora vidno še to, da vključeni v raziskavo, ki so ga izbrali, presojajo, da je strokovno ustrezno ravnanje, da z otroki v vrtcu obravnavajo le tiste družinske oblike, iz katerih prihajajo otroci v oddelku. Podobno stanje med pedagoškimi delavci in delavkami kažejo tudi že predstavljeni podatki raziskave avtorice Tuš Špilak (2014), da 67,7 odstotka vprašanih v času, ko je raziskava potekala, ni omenjalo družine s starši istega spola (ibid., 130). Pri tem pa je bil najpogostejši odgovor za tako ravnanje, da v svoji skupini nimajo otroka iz take družine. A odsotnost neke družinske oblike med otroki oddelka ne pomeni, da je zato pedagoške delavke in delavci v vzgojnem procesu ne obravnavajo. V kurikularnem dokumentu namreč piše, da otrok v javnem vrtcu »spoznava različne oblike družine in družinskih skupnosti« (Kurikulum ..., 1999, 51), ravnanje pa tudi ni skladno z načeli objektivnosti, kritičnosti in pluralnosti, kar je eksplicitna zahteva 92. člena *Zakona o organizaciji* (2023). Že samo glede na navajano zakonsko zahtevo bi pedagoški delavci in delavke morali otroke spoznati z različnimi oblikami družine, ki jih objektivno srečujemo v naši in v drugih kulturah. Načelo kritičnosti pa od njih zahteva, da so kritični do obravnave, ki določene družinske oblike izključuje, pa tudi do

tega, da nekatere družine niso obravnavne kot »prave«, ampak kot manjvredne (Lukan, 2024, 236). Pomembno je, da otroci spoznajo različne oblike družin, četudi jih v svojem neposrednem okolju (še) ne vidijo. Ob tem je treba opozoriti na pogosto prakso, ki na prvi pogled upošteva kurikularni cilj spoznavanja različnih oblik družin in družinskih skupnosti, a je v resnici izključevalna. V mislih imamo obravnavo družine, v kateri je nuklearnim družinam namenjena večina časa v vzgojnem procesu (pri igri, ob branju knjig, pripovedovanju o njej), ob tem pa je le kot nekakšna opomba pod črto omenjeno, da obstajajo tudi druge družinske oblike. Vključeni v raziskavo, ki so izbrali obravnavani strokovno neustrezeni odgovor *e*, so pokazali, da tega ne vedo in/ali ne razumejo, saj je iz vsebine odgovora vidno, da verjamejo, da je v zvezi z obravnavo družine v vrtcu dovolj, da otroke v njem seznanijo le z oblikami družine, v katerih živijo otroci, vključeni v oddelek.

Drugi najpogostejše izbran strokovno neustrezen odgovor, ki ga je izbralo 8,9 odstotka vključenih v raziskavo, je odgovor *d*. Njegova vsebina sporoča, da so tisti, ki so ga izbrali, presodili, da je zaradi okoliščine, v kateri se je znašel, otrok zelo ranljiv. Smrt je poleg tega tema, ki glede na razvojno stopnjo otrok, ki obiskujejo vrtec, zahteva posebno obravnavo, sporoča vsebina obravnavanega odgovora. Da jo otroci sploh lahko razumejo, potrebujejo podporo odraslih. Zato bi se v takih okoliščinah pedagoške delavke in delavci, ki so izbrali ta odgovor in bi tako ravnali v konkretni vzgojni praksi, pogovorili z otrokovo mamo. Povedali bi ji, da so otroku s tem, ko so ga spodbudili, da na risbo nariše še dedka, pomagali, saj niso želeli, da bi se počutil drugače kot drugi otroci, s tem pa bi ga tudi zaščitili. Mami bi to sporočili tudi zato, da bi se imela o tem priložnost z otrokom pogovoriti še sama.

Podobno kot pri najpogostejše izbranem neustreznem odgovoru *e* lahko tudi glede na opis obravnavanega odgovora *č* sklepamo, da je pedagoška delavka v ravnanju, ki ga opisuje odgovor, otroka v vrtcu želela zaščititi pred tem, da bi izstopal in bi ga tudi drugi otroci spraševali o njegovi risbi, družini in očetu. Ravnanje je strokovno neustrezno in nedopustno, saj pedagoška delavka v opisu odgovora privzema stereotipno mnenje, da bodo vsi otroci poleg sebe na risbo družine narisali dva, lahko tudi več družinskih članov. Tako ravnanje, četudi ga vodijo dobri nameni pedagoških delavcev in delavk, družinske oblike hierarhizira in tudi diskriminira, saj družina ni

»prava«, če otrok na risbo ne nariše dveh odraslih družinskih članov. Pri izbiri odgovora umanjka strokovna refleksija, da morajo pedagoške delavke in delavci načrtovati in izvajati vzgojni proces tako, da udeleženci vključujoč in enakovreden odnos do različnih družinskih oblik. Najprej s tem, da razlik ne zabrisujejo, ampak jih prepoznajo in k prepoznavi vodijo tudi otroke v oddelku, pri čemer vzpostavljajo ozračje sprejemanja. Če bi vzpostavljali vrtec kot prostor različnosti, v katerem se počutijo in tudi so varni vsi otroci, nobenega od otrok ne bi bilo treba ščititi pred tem, da na risbo svoje družine nariše le enega odraslega družinskega člana in sebe (Lukan, 2024, 236–237).

Obravnavani strokovno neustrezní odgovor *c* vključuje tudi zapis, da je smrt tema, ki glede na razvojno stopnjo otrok, ki obiskujejo vrtec, terja posebno obravnavo. Iz vsebine tega odgovora ni vidno, kako ga vključeni v raziskavo, ki so ga izbrali, razumejo. *Kurikulum* (1991, 50 in 57) ob tem, ko predvideva obravnavo družine na področju dejavnosti *Družba*, kar smo že pokazali pri interpretaciji odgovora *c*, eksplicitno predvideva tudi, da se otrok v vrtcu seznani s temo smrti. Podobno kot za večino vsebin, s katerimi se predšolski otroci srečajo v vrtcu, za problematiko smrti v družini velja, da zahteva temeljito in vnaprej načrtovano pripravo in izvedbo vzgojnega procesa. Šele »ob rabi strokovne literature« (ibid., 8) in strokovni pomoči priročnikov, v katerih so metodično in didaktično razčlenjeni primeri dejavnosti (ibid., 25), sta mogoči kakovostno strokovno načrtovanje in izvajanje *Kurikuluma* (ibid.). Problematika smrti je pogosto zamolčana tema, ki zadeva prikriti kurikulum, na kar smo opozorili pri interpretaciji odgovora *c*. Prikriti kurikulum lahko analiziramo skozi različne razsežnosti, ki se, kot opozarjata Katja Jeznik in Petra Gregorčič Mrvar (2023), med drugim nanašajo na strokovno znanje pedagoških delavcev in delavk, »ki vpliva na oblikovanje posameznikovih subjektivnih teorij, implicitnih prepričanj in tihega znanja« (ibid., 66). Za uvid v svoja ravnanja pa pedagoški delavci in delavke potrebujejo znanje in določeno mero dvoma in razmisleka, ki uvid šele omogoča (Vendramin, 2020, 225).

Vključenih v raziskavo, ki so izbrali strokovno neustrezní odgovor *b*, je v vzorcu 5,3 odstotka. Vsebinskega odgovora, ki so ga izbrali, govori o tem, da bi pedagoška delavka v opisanem primeru hipotetične vzgojne situacije morala biti zaradi sodelovanja s starši seznana s tem, da je otroku umrl oče,

in si to zapomniti. To bi morala vedeti tudi zato, ker je v takšnem primeru za zagotavljanje varnega okolja v vrtcu za vsakega otroka bolje, da bi se obravnavi družine izognila, saj bi bila tema za otroka lahko preveč boleča. Staršem pa bi na roditeljskem sestanku vključeni v raziskavo, ki so izbrali obravnavani odgovor, povedali, da te teme ne bodo obravnavali, ker eden od otrok nima obeh staršev, ker mu je eden umrl.

Vključeni v raziskavo, ki so izbrali obravnavni strokovno neustrezen odgovor, vedo in razumejo, da je za doseganje ciljev vzgoje v vrtcih pomembno sodelovanje s starši. Kurikularne vsebine, ki zadevajo problematiko sodelovanja s starši, smo predstavili pri interpretaciji strokovno ustreznega odgovora *d*. Te vsebine morda celo poznajo, a so z izbiro odgovora pokazali, da zagotovo ne vedo in/ali ne razumejo, kako jih udejanjati v vzgojni praksi. Noben kurikularni zapis namreč ne vodi k temu, da bi se pedagoške delavke in delavci iz kakršnihkoli razlogov lahko odločili, da vsebine ne bodo obravnavali. Seveda pa čas in način obravnave, tudi vsebine in dejavnosti, na katere oprejo obravnavo, izbirajo strokovno avtonomno (Lukan, 2024, 238).

Strokovno neustrezen odgovor je zapisan tudi pod črko *a*, izbralo pa ga je 2,8 odstotka vključenih v raziskavo. Vsebina tega odgovora sporoča, da bi poskrbeli, da se otrok pri obravnavi družine ne bi počutil preveč izločenega. To pa bi storili tako, da bi se po končanem risanju družine z vsemi otroki igrali igro, s katero bi jih spomnili, da ne poznamo samo družin z dvema staršema, ampak tudi družino z enim. Igrica pa bi potekala tako, da bi šel tisti, ki ima samo enega od staršev, stat v kuhinjski kotiček, tisti z dvema pa k tabli (otroci pa bi menjali lokacije).

Z izbiro obravnavanega strokovno neustreznega odgovora *a* so vključeni v raziskavo zavzeli stališče, da je družina z dvema od staršev mera normalnosti. Niso pa razmislili o tem, da četudi bi bila dvostarševska družina prevladujoča v družbi, okolju, oddelku, druge zato niso vredne manj ali pomanjkljive. Ravnanje, ki ne vključuje tega razmisleka, družine stereotipno hierarhizira, kar ponazarja tudi napotilo v hipotetičnem primeru o tem, da bi se otroci razvrščali glede na dve družinski obliki, ko bi se igrali igrice, opisano v odgovoru. Vključeni v raziskavo, ki so odgovor izbrali, tudi niso premislili, kaj bi storili, če bi se bistveno več otrok postavilo na eno stran igralnice kot na drugo. Povedano drugače, niso opravili premisleka o tem,

da je povsem mogoče, da bi se zaradi načrtovane igrice otrok počutil še bolj in ne manj drugačnega, kot to predvideva zapis v izbranem odgovoru. Ob tem pa so ob izbiri odgovora pozabili, kam naj se pri igranju igre, opisane v tem odgovoru, postavijo otroci, ki živijo v družinskih oblikah, ki ne vključujejo izbire, ki jo je predpostavila pedagoška delavka (ibid., 238–239).

2.8 Priročnik, ki poziva k indoktrinaciji v javnih vzgojno-izobraževalnih ustanovah

V prejšnjem poglavju smo na hipotetičnem primeru vzgojne prakse pokazali, kaj pomeni za vzgojno delo zakonska določba, da so pedagoške delavke in delavci strokovno avtonomni, a v okviru zakona in *Kurikuluma* (1999). Na podlagi zbranih podatkov dveh raziskav (Tuš Špilak, 2014; Lukan, 2024) ugotavljamo, da neupravičena sporočila, ki so dlje časa prisotna v javnosti in so namenjena pedagoškim delavcem in delavkam, negativno vplivajo na njihovo vzgojno delo. Zadnji tak primer besedila, ki v imenu prizadevanj proti indoktrinaciji javne vrtce in šole k njej poziva, je *Priročnik za mame, očete in učitelje za zaščito otrok pred LGBTQIA+ ideologijo* (Primc, 2024). Med drugim njegova vsebina sporoča, da v javnih vzgojno-izobraževalnih ustanovah otroke indoktrinirajo že s tem, ko omenjajo ali obravnavajo nekatere vsebine in izvajajo dejavnosti, za katere so v priročniku zmotno prepričani, da jih ne bi smeli. Seveda pa to ne drži.

Priročnik je v času, ko nastaja naše besedilo, razmeroma nov, izšel je pred letom dni. Sporočila v njem so zato aktualna in povsem mogoče je, da so se ali pa se bodo z njimi srečali v praksi javnih vrtcev in šol. Nanj se bodo lahko sklicevali starši in vztrajali pri izpolnjevanju zahtev, ki jih sporoča vsebina priročnika. Še posebej zato, ker sporočila pozivajo pedagoške delavke in delavce k ravnanjem, ki niso skladna z zakonodajo in kurikularnim dokumentom, bomo v nadaljevanju nekatere vsebine analizirali in utemeljili, saj v javnih vrtcih in šolah ravnanje, ki ni v skladu z njima, ni dopustno.

Priročnik uvodoma sporoča, da številne »mame in očete v zadnjem času skrbi radikalna ideologija« (ibid., 5), ki »vdira v vrtce, šole, risanke, otroške revije, filme, televizijo, družbena omrežja itn.« (ibid.). Poudarja, da sta za »vzgojo otroka odgovorna mama in oče« (ibid.), ki pa imata tudi »pravico in dolžnost vzgajati svoje otroke v skladu s svojim prepričanjem in te pravice

si ne smeta dovoliti vzeti nikjer. Tudi ne v vrtcu ali šoli.« (Ibid.) Priročnik govori o pravici staršev, da zagotovijo svojim otrokom takšno vzgojo in izobraževanje, ki sta v skladu z njihovim verskim in filozofskim prepričanjem (Prvi protokol k ..., 1952, 2. člen, v Evropska konvencija o ..., 2021). Pri tem pa je iz njegove vsebine vidno, da avtor ne pozna splošnih interpretacij te starševske pravice, ki izhajajo iz razsodb *Evropske komisije za človekove pravice* in *Evropskega sodišča*, in da tudi ne pozna zakonodaje ter vsebine kurikulumov in programskih dokumentov, s katerimi morajo biti skladna ravnanja pedagoških delavcev in delavk v javnih vrtcih in šolah. Povsem mogoče pa je, da avtor priročnika ni neveden in namerno zavaja javnost, predvsem s sporočili, kaj starši lahko zahtevajo v javnih vrtcih in šolah ter ob tem pričakujejo, da jim bodo ugodili.

V nadaljevanju bomo predstavili nekatera sporočila iz priročnika, ki neposredno ali posredno zadevajo družino ter pedagoške delavke in delavce pozivajo k vzgojnim ravnanjem, ki bi bila v javnih vrtcih v nasprotju z zakonom in *Kurikulumom* (1999).

To so denimo sporočila, da vrtčevski in šolski program vključujeta ideologijo, kot je »uvajanje celostne spolne vzgoje« (Primc, 2024, 21 in 22); da je indoktrinacija tudi »boj proti spolnim stereotipom (češ da na primer ni prav, da se deklice igrajo s punčkami in fantje z avtomobilčki« (ibid., 20); da »je resničen boj za človekove pravice, boj za spoštovanje materinstva in očetovstva ter pravice otroka, da ima mamo in očeta« (ibid., 86); da »so podporniki uzakonitve posvojitev otrok v razmerja LGBTQIA+ na napačni strani zgodovine in narave« (ibid., 86); da dajejo »radikalni učitelji in učiteljice« tudi sugestivne besedilne naloge kot na primer: »Koliko oseb živi v srečni družini, kjer sta dve mami ter Ana?« (ibid., 21); da so ideološke vse »razlage, da otrok ne potrebuje mame in očeta« (ibid., 20) in da je namen nekaterih »razvrednotenje pomena mame in očeta za otroka, ukinitve zakonske zveze žene in moža,« (ibid., 6) pa tudi »uničenje tradicionalnih vrednot in družine.« (Ibid.)

Sporočila so namenjena staršem (natančneje materam in očetom) ter pedagoškim delavcem in delavkam. Prve pozivajo k ravnanjem v javnih vzgojno-izobraževalnih ustanovah, do katerih naj bi bili zaradi svoje starševske pravice upravičeni, četudi niso. Zavajajo pa tudi pedagoške delavke in delavce

s sporočili in pričakovanji, kaj naj v javnem vrtcu in šoli počnejo in česa v njiju ne smejo dopustiti. Če bi upoštevali te pozive, bi ravnali v nasprotju z zakonom in kurikularnim dokumentom, saj pravico staršev razlagajo mimo njenih splošnih interpretacij, ki izhajajo iz razsodb že omenjene komisije in sodišča za človekove pravice.

V priročniku je interpretacija omenjene pravice staršev povezana s prepričanjem, da morajo javne vzgojno-izobraževalne ustanove otrokom ter učencem in učenkam zagotavljati vzgojo in izobraževanje, kakršna si želijo starši. Torej vzgojo v njihovem partikularnem vrednotnem sistemu. V prvem poglavju besedila smo že pokazali, da to ni res. Otrokom ju zagotavljajo zasebni vrtci in šole, katerih ustanavljanje mora skladno z interpretacijami razsodb država tudi sistemsko omogočiti (Guide on Article 2, 2022, 7). V javnih vzgojno-izobraževalnih ustanovah pa je obravnavana pravica staršev spoštovana, če v njih otrok ne indoktrinirajo. To pa pomeni, da morajo biti vsebine, tudi tiste z verskim ali filozofskim predznakom, posredovane objektivno, kritično in pluralistično (ibid., 16). Kot smo v tem poglavju že pojasnili, to denimo pomeni, da vsebine, s katerimi pedagoški delavci in delavke v javnih vrtcih otroke vodijo k doseganju kurikularnih ciljev, posredujejo in dejavnosti gradijo na znanju, katerega temelj so znanosti. Vednost, ki jo s tem otrok usvaja, je temelj kritičnosti, ki med drugim pomeni prav to, da otroke navajajo, da so kritični do nesresnic in argumentov, ki to niso. Javni vrtec je zavezan tudi k pluralnosti znanstvenih spoznanj, vsebin, vrednot in prepričanj, ki se morajo izražati pri vzgojnem delu ter tudi v življenju in delu vrtca nasploh (Kovač Šebart, 2019, 12). Pedagoške delavke in delavci morajo tako najprej ločiti med argumenti ter verovanji, predsodki in stereotipi ter se z njimi kritično spoprijeti. K takšnemu kritičnemu spoprijemu z njimi pa morajo voditi tudi otroke. Načelo pluralnosti jih namreč ne izenačuje z znanstveno utemeljenimi argumenti. Tudi beseda prepričanje za *Evropsko sodišče* ni sinonim za vsa mnenja ali ideje, ampak označuje tiste poglede, ki dosegajo neko raven tehtnosti, resnosti, povezanosti in pomembnosti (Guide on Article ..., 2022, 16; Kodelja, 1995, 24; Valsamis v. Greece, 1996; Campbell and Cosans v. The United Kingdom, 1982).

Za obravnavo vsebine priročnika je eno ključnih sporočil, da spoštovanje pravice staršev, ki smo jo navedli, ne zahteva, da bi se javna

vzgojno-izobraževalna ustanova morala umikati pred obravnavo potencialno spornih vsebin in pred zahtevami staršev (ali koga drugega), naj nekaterih vsebin v njej ne obravnavajo (Folgerø and others v. Norway, 2007; Guide on Article 2, 2021; Kovač Šebart in Krek, 2009, 158). Pomembno pa je, da pedagoški delavci in delavke upoštevajo, da so partikularna prepričanja in vrednote lahko vir sovražnosti. Zahtevam staršev, otrok, pedagoških delavk oz. delavcev in širše javnosti, ki so v nasprotju s skupnim okvirom vrednot in norm, javni vrtec tako sme popustiti (Prvi protokol k ..., 1952, 2. člen, v Evropska konvencija o ..., 2021). Na v priročniku zapisane zahteve morajo znati utemeljeno odgovoriti v javnih vrtcih in šolah ter razložiti, zakaj v njih ne smejo ravnati skladno z njimi. Sploh pa morajo to reflektirati in ustrezno ravnati ravnatelji in ravnateljice javnih vzgojno-izobraževalnih ustanov, saj so v njih pristojni za zakonitost dela (Zakon o organizaciji ..., 2023, 49. člen).

V nadaljevanju si oglejmo odgovore na sporočila iz priročnika, ki smo jih navedli uvodoma.

Zapis v priročniku, »da šola in vrtec LGBTQIA+ ideologijo vključujeta v vrtčevski in šolski program,« (ibid., 22) pri čemer je za indoktrinacijo eksplicitno označena spolna vzgoja (ibid., 21), razumemo kot sugestijo, da teh vsebin vrtčevski in šolski programski dokument ne bi smela vključevati. Iz prej omenjene splošne interpretacije razsodb *Evropskega sodišča* pa je vidno, da indoktrinacije ne obravnava enako, kot je to zapisano v priročniku. Sodišče je nedvoumno, da imajo cilji in vsebine programskih dokumentov pogosto bolj ali manj filozofsko ozadje, a to ne pomeni, da jih ne bi smeli obravnavati. Zapisano ponazarjamo s pritožbo staršev iz Danske na vladno uvedbo obveznega pouka o spolnosti v nižje razrede javne osnovne šole kot medpredmetnega področja v učnih načrtih različnih predmetov (Kjeldsen, Busk Madsen and Pedersen v. Denmark 1976, odstavek 53). Starši so utemeljevali, da je bila s tem kršena njihova pravica, da zagotovijo svojim otrokom takšno vzgojo in izobraževanje, ki sta v skladu z njihovim verskim in filozofskim prepričanjem (Prvi protokol k ..., 1952, 2. člen, v Evropska konvencija o ..., 2021). Zato so zahtevali, da otrokom dovolijo odsotnost od pouka, ko se pri njem obravnavajo vsebine o spolnosti. A *Evropsko sodišče* je razsodilo, da ta starševska pravica ne preprečuje državi, da bi v šoli posredovala informacije, ki so posredno

ali neposredno verske ali filozofske narave. Sploh pa bi bilo pri številnih vsebinah, ki jih poučujejo v šoli, zelo težko doseči, da ne bi imele nekega filozofskega pomena ali posledic. Da bi bila ta pravica staršev spoštovana, so dodali v razsodbi, mora država zagotoviti, da so informacije in znanja, ki so vključeni v kurikularni dokument, posredovani objektivno, kritično in pluralistično. Ker je bilo tej zahtevi v šoli zadoščeno, je *Evropsko sodišče* razsodilo, da danska vlada z uvedbo vsebin, ki zadevajo spolnost, v šolski kurikulum ni kršila obravnavane pravice staršev in da zato ni nobene potrebe, da bi otrokom dovolili odsotnost pri pouku, ko bi obravnavali problematiko spolnosti. Razsodba sporoča, da je načrtovanje vrtčevskega in šolskega kurikuluma oz. programa v pristojnosti države, pri tem pa starševska pravica ne pomeni, da bi starši lahko nasprotovali vključitvi nekaterih (verskih ali filozofskih) vsebin v programske dokumente in bi jim pri tem država morala ugoditi (Kjeldsen, Busk Madsen and Pedersen v. Denmark, 1976, odstavek 53).

Prav tako zapis, da je indoktrinacija tudi »boj proti spolnim stereotipom (češ da na primer ni prav, da se deklice igrajo s punčkami in fantje z avtomobilčki« (Primc, 2024, 20), ni v skladu z interpretacijo indoktrinacije iz obravnavane splošne interpretacije razsodb. Vzgoja in izobraževanje v javnih vzgojno-izobraževalnih ustanovah v Sloveniji pa mora, skladno z zakonom (Zakon o organizaciji ..., 2023, 92. člen), voditi otroke tudi h kritičnemu spoprijemu z neresnicami, predsodki in stereotipi. Tudi *Kurikulum* (1999) je v tej zvezi nedvoumen. Med cilji področja dejavnosti *Družba* je uvodoma zapisano, da morajo vsakdanje življenje, delo in dejavnosti v vrtcu temeljiti na ideji enakosti in nediskriminiranosti med drugim tudi glede na spol (ibid., 49). Eden izmed globalnih ciljev na tem področju sporoča, da je pomembno, da ima otrok (tudi) ne glede na spol »enake možnosti za vključevanje v dejavnosti in vsakdanje življenje« (ibid., 50). Pa tudi, naj bo vrtec prostor, v katerem otrok pridobiva konkretne izkušnje za sprejemanje drugačnosti – tudi glede na spol (ibid.). V tej zvezi pa je relevanten tudi zapis, naj vrtec otroku zagotavlja »možnost za rahljanje stereotipov, povezanih z razliko med spoloma.« (Ibid.) Za to si prizadevajo z različnimi dejavnostmi, kot je pridobivanje konkretnih izkušenj »z menjavanjem vlog, povezanih z razliko med spoloma

(menjavanje vlog v spolno specifičnih igrach in dejavnostih, ki vključujejo domače delo, negovanje otrok, različne poklice itn.)« (ibid., 52–53). Otrok naj ima tudi »možnost sodelovati v pogovorih o predsodkih, stereotipih« (ibid., 53). Vloga odraslih v javnem vrtcu pri tem je, da otroke seznanjajo s seksizmom, ne dopuščajo pa »pripomb, nagovarjanja in dejanj, ki ljudi stereotipizirajo« (ibid., 55), ter da se izogibajo seksistični rabi jezika (ibid.). Vsebina priročnika v nasprotju s predstavljeno vsebino *Kurikuluma* (1999) poziva k vzgojnim ravnanjem, ki z njim niso skladni. Za pedagoške delavce in delavke bi upoštevanje vsebin priročnika, ki smo jih predstavili, pomenilo, da ravnajo strokovno nedopustno in da otroke indoktrinirajo.

Pedagoške delavke in delavci tudi ne smejo upoštevati predlogov iz priročnika, da naj v oddelkih pred otroki poudarjajo, »da je resničen boj za človekove pravice, boj za spoštovanje materinstva in očetovstva ter pravice otroka, da ima mamo in očeta.« (Primc, 2024, 86) Tudi, da so sporne vse »razlage, da otrok ne potrebuje mame in očeta« (ibid., 20). Pedagoški delavci in delavke v javnih vrtcih in šolah tudi ne morejo in ne smejo izkazovati spoštovanja samo eni družinski obliki, k čemur priročnik poziva s tem, naj pedagoške delavke in delavci slavijo »materinstvo in očetovstvo ter ljubezen med žensko in moškim (v razredu naj bodo npr. slike para ženskega in moškega, srečne družine z mamo in očetom itn.)« (Ibid., 84) In tudi s tem, naj tudi sicer pri pouku (za vrtce to pomeni v vzgojnem procesu) vključujejo simboliko samo ene od družinskih oblik. Kurikularni dokument javnih vrtcev na področju *Družba* med cilji že uvodoma opozarja, da morajo vsakdanje življenje, delo in dejavnosti v vrtcu temeljiti na ideji enakosti in nediskriminiranosti (ibid., 49).

Sporočila, »da so podporniki uzakonitve posvojitev otrok v razmerja LGBTQIA+ na napačni strani zgodovine in narave« (ibid., 86), za katera v priročniku piše, naj bi jih učitelji in učiteljice poudarjali v razredu, pa so v nasprotju z veljavno zakonodajo in jih seveda pedagoški delavci in delavke ne smejo upoštevati, ne v javnih šolah in tudi ne v vzgojnem procesu v javnih vrtcih. To so mnjenja in stališča, ki izražajo vzgojna pričakovanja, kakršna si morda želijo nekateri starši in jih lahko otrokom zagotovijo v zasebnih vrtcih in šolah, če niso v nasprotju z zakoni države.

Še nekaj besed ob sporočilu, da dajejo otrokom »radikalni učitelji in učiteljice« tudi sugestivne besedilne naloge, kot na primer: »Koliko oseb živi v srečni družini, kjer sta dve mami ter Ana?« (Primc, 2024, 21). Ob hkratnem pozivu, da naj, kjer se le da, pedagoške delavke in delavci vključujejo »simboliko, primere materinstva in očetovstva, ljubezni med žensko in moškim, družine z mamo in očetom itn. (npr. pri matematiki besedilna naloga, koliko oseb živi v družini, kjer so mama, oče in trije otroci).« (Ibid., 85) Primera, ki sta na tem mestu zapisana skupaj, povsem razgalita indoktrinacijsko vsebino priročnika. Pokažeta, da poziva k ravnanjem, ki v javnih vzgojno-izobraževalnih ustanovah niso dovoljena. Navaja dve skoraj povsem enaki besedilni nalogi, pri čemer eno označuje kot radikalno početje, ki se mu morajo starši v javnih vzgojno-izobraževalnih ustanovah upreti, drugo pa promovira kot ustrezno ravnanje in zgled. Javni vrtec in šola pa morata, nasprotno od tega, vzpostavljati ozračje, v katerem so predstavljena različna partikularna prepričanja, zagotovljeni pa so njihovo enakovredno sobivanje, spoštovanje in obravnava. Ozračje, v katerem spoštujejo različne družinske oblike, vzgaja k njihovi nediskriminatorni obravnavi in enakovrednem sobivanju. Glede na to je v priročniku kontekstualna oznaka učiteljev kot radikalnih nedopustna ter nesprejemljiva in sovražna. Jasno je, da si pedagoški delavci in delavke ne morejo in ne smejo privoščiti ravnanj, ki niso dovoljena, saj niso v skladu z zakonom in kurikularnim dokumentom. Če bi tako ravnali, bi morala za spoštovanje zakona in kurikularnega dokumenta poskrbeti ravnateljica oz. ravnatelj, ne nazadnje pa so lahko pedagoške delavke in delavci izpostavljeni inšpekcijskemu nadzoru. Prepoved indoktrinacije obravnava tudi *Zakon o šolski inšpekciji* (2005), v njem pa jasno piše, da se mora, če je iz okoliščin primera na podlagi dejstev mogoče sklepati, da pedagoška delavka ali delavec »pri izvajanju vzgojno-izobraževalnega dela ne zagotavlja objektivnosti, kritičnosti in pluralnosti« (ibid., 8. člen), opraviti dokaz z izvedenko oziroma izvedencem za pedagoško področje (ibid.). Če je ugotovljena njihova kršitev, inšpektor »odredi ukrepe za odpravljanje kršitev zakona, drugih predpisov ali splošnih aktov ter določi rok za odpravo kršitev« (ibid., 14. člen). Potem pa se ponovni nadzor izvede »po preteku roka, določenega za odpravo kršitev ter izvršitev naloženih ukrepov in nalog.« (Ibid., 11. člen) Zato je napeljevanje staršev na takšne zahteve v odnosu do javnega vrtca in šole sila sporno.

Lahko sklenemo, da je podobno z ocenami v priročniku, da je namen nekaterih »razvrednotenje pomena mame in očeta za otroka, ukinitve zakonske zveze žene in moža,« (Primc, 2024, 6) pa tudi »uničenje tradicionalnih vrednot in družine.« (Ibid.) Prav tako so sporna tudi sporočila, da želijo nekateri radikalno spremeniti slovensko družbo, kar so že storili z ukinitvijo zakonske zveze žene in moža ter uzakonitvijo posvojitve otrok tudi za pare, ki niso heterospolni (ibid., 7). Tudi ta sporočila pozivajo k ravnanjem, ki so v nasprotju z veljavnim zakonom (Družinski zakonik, 2024).

Pedagoški delavec oz. delavka je v javni vzgojno-izobraževalni ustanovi v delovnem razmerju pod določenimi pogoji, med njimi je tudi obravnavani 92. člen *Zakona o organizaciji* (2023). Zato mora skladno z njimi vzgojno ravnati, tudi če mu ali ji to osebno ni všeč. V primerih, ko so bile iz različnih partikularnih razlogov izražene želje pedagoških delavk in delavcev po ugovoru vesti v javnem sistemu vzgoje in izobraževanja, se je o tem izrekel tudi *varuh človekovih pravic*. Sporočil je, da ugovor vesti ni dopusten, če imajo zahteve do njih pravno podlago, saj so pedagoški delavci oz. delavke vstopili v delovno razmerje pod pogoji, ki so pravno določeni. Znani so torej vnaprej, dolžnost njihovega izpolnjevanja pa si tako vsi naložijo zavestno (Trtnik Herlec in Urh, 2006, 65).

Zakon pa je pri opredelitvi družine jassen: »Družina je življenjska skupnost otroka, ne glede na starost otroka, z obema ali enim od staršev ali z drugo odraslo osebo, če ta skrbi za otroka in ima po tem zakoniku do otroka določene obveznosti in pravice.« (Družinski zakonik, 2024, 2. člen) Definicija družine je vključujoča, v njej je ključno razmerje, v katerem odrasla oseba čustveno in ekonomsko skrbi za otroka, ga vzgaja in varuje. Družino torej opredeljujejo skrb, obveznosti in pravice odraslega do otroka. Zato so pozivi iz priročnika v nasprotju tudi s pravno ureditvijo družine, zakonske zveze in vstopa v proces posvojitve otroka. Tudi ustavno sodišče je bilo v zvezi s tem nedvoumno: zakonodaja, ki je določala, da lahko zakonsko zvezo skleneta le dve osebi različnega spola in da istospolna partnerja, ki živita v formalni partnerski zvezi, ne moreta skupaj posvojiti otroka (Tiskovno sporočilo Ustavnega ..., 2022), je bila diskriminatorna, saj je nekatere družinske oblike izključevala. V obrazložitvi razsodbe so na ustavnem sodišču zapisali, da vključujoča definicija družine ne zmanjšuje pomena tradicionalne zakonske zveze med moškim in žensko ter ne spreminja njenih pogojev ali

posledic. Tudi ne zmanjšuje pomena instituta tradicionalne zakonske zveze kot življenjske skupnosti moža in žene in ne spreminja pogojev ali posledic sklepanja zakonske zveze med osebama različnega spola (ibid.). Avtorju priročnika samemu se sicer ni treba strinjati z določbami zakona, a so take interpretacije, kot jih predlaga, v javnih vrtcih in šolah strokovno nedopustne in v nasprotju z zakonodajo, zato jih pedagoške delavke in delavci ne smejo upoštevati. So namreč partikularne narave in izražajo partikularno mnenje, z zahtevo po njihovem uveljavljanju v javnih vrtcih in šolah pa se dotikajo mej, ki se v njih ne smejo prestopiti.

Iz predstavitve sporočil vsebine priročnika je vidno, da lahko zelo otežijo delo pedagoškim delavcem in delavkam v javnih vzgojno-izobraževalnih ustanovah, saj pozivajo starše k temu, da v javnih vrtcih in šolah zahtevajo vzgojna ravnanja, ki jim ni mogoče ugoditi. To lahko vodi v konflikte, ki ne koristijo denimo povezanosti in sodelovanju vrtca in staršev v dobrobit otroka, a ne zato, ker si tega v vrtcu ne bi želeli. Tu pa sporočamo tudi staršem: če bi se v vrtcu srečali z ravnanji, ki so skladna z vsebino priročnika, je nedvoumno, da pedagoška delavka oz. delavec otroke indoktrinira. Pogovor s pedagoškim delavcem oz. delavko, svetovalno službo, vodstvom vrtca ali šole ter opozorilo glede tega sta prvi korak, ki bo verjetno v večini primerov zadosten, da se indoktrinacija ne bo nadaljevala.

Pomembno je, da javne vzgojno-izobraževalne ustanove delujejo v skladu z zakonom, kurikularnim dokumentom ter pri tem zagotavljajo odsotnost indoktrinacije. Nujno pa bi bilo, da to v družbi spoštujemo vsi, da ne usmerjamo h kršitvam, ne izvršujemo neutemeljenih pritiskov na pedagoške delavke in delavce v javnih vzgojno-izobraževalnih ustanovah in tako prispevamo k varnemu in spodbudnemu okolju za vse otroke.

3 Predšolska vzgoja kot investicija v človeški kapital

3.1 Pričakovanja mednarodnih institucij do predšolske vzgoje

V nadaljevanju besedila analiziramo dokumente mednarodnih institucij *OECD*, *Svetovne banke* in *institucij EU*⁷ ter ugotavljamo, kaj pričakujejo od politik predšolske vzgoje držav članic EU in tudi drugih držav Evrope in sveta. Zanima nas zasnova predšolske vzgoje, ki jo promovirajo, in ugotavljamo, ali je vpisana v formalne cilje na tej ravni vzgoje in izobraževanja v Sloveniji in Srbiji. Ob tem pa nas zanima »ključ«, po katerem našteje mednarodne institucije presoja in ocenjuje kakovost predšolske vzgoje.⁸

Za našo obravnavo so tako relevantni zapisi iz dokumentov *OECD*, da predšolska vzgoja krepi človeški kapital, še posebno v državah z visokim deležem otrok iz socialno in kulturno manj spodbudnega okolja (*Early Childhood Education ...*, b. l.; *Synergies for Better ...*, 2013; *Starting Strong III ...*, 2012). V poročilih *OECD Starting Strong* (2001; 2006; 2012) pa zagovarjajo, da visokokakovostna predšolska vzgoja pozitivno vpliva na razvoj otrok v zgodnjem otroštvu, na njihovo kasnejšo šolsko uspešnost, socialno vključenost, pa tudi na uspešnost v življenju in na trgu dela (*Starting Strong V ...*, 2017, 41). Razvija temeljne življenjske spretnosti, kot so sodelovanje z vrstniki in odraslimi, zmožnost avtonomije, ustvarjalnost, reševanje problemov in vztrajnost, kar so spretnosti, ki so potrebne za odzivnost

7 Dokumente, ki opredeljujejo pričakovanja, povezana s predšolsko vzgojo, v EU sprejemata *Evropski parlament* in tudi *Svet EU*. Ne sprejemata sicer direktiv, ki bi bile povezane s tem področjem, temveč priporočila, saj področje vzgoje in izobraževanja v EU ni v neposredni pristojnosti *institucij EU*. To področje namreč v skladu s *Pogodbo o delovanju Evropske unije* (Prečiščena različica Pogodbe ..., 2016) spada med nacionalne pristojnosti, kar pomeni, da vsaka država članica sama odloča o vsem, kar zadeva njen vzgojno-izobraževalni sistem. Priporočila, ki jih sprejemajo *institucije EU*, torej za države članice niso pravno zavezujoča (*European Education Area ...*, b. l.). Prek različnih mehanizmov pa EU (so)financira projekte na ravni predšolske vzgoje – denimo prek *Evropskega socialnega sklada aPlus*, *Evropskega sklada za regionalni razvoj*, *Mehanizma za okrevanje in odpornost (NextGenerationEU)* itd. (ibid.).

8 V besedilu uporabljamo termin predšolska vzgoja v pomenu organiziranega varstva in oskrbe ter načrtne vzgoje in učenja otrok od konca porodniškega oz. starševskega dopusta staršev do vstopa otroka v šolo (Bahovec in Kodelja, 1996). Mednarodne institucije, ki jih obravnavamo v tem delu besedila, uporabljajo besedno zvezo predšolska vzgoja in varstvo (angl. *early childhood education and care*). Pri prevajanju besedil to besedno zvezo slovenimo kot predšolska vzgoja, saj besedna zveza vključuje vsebinsko varstvo in oskrbo ter tudi intencionalno vzgojo in učenje otrok.

na trgu dela (Starting Strong II ..., 2006, 37). Ob skrbi za dobro počutje otrok pa jim mora zagotavljati tudi možnosti za izboljševanje učnih dosežkov in podlago za vseživljenjsko učenje (Starting Strong V ..., 2017, 13).

Zato v *OECD* finančna vlaganja v predšolsko vzgojo pojmujejo kot trajno naložbo v vseživljenjsko učenje posameznic in posameznikov in s tem v človeški kapital. Države pozivajo, naj jo izdatneje financirajo, saj ocenjujejo, da je stopnja donosnosti finančnih naložb vanjo za prihodnji človeški kapital višja od stopnje donosnosti vloženih sredstev v druge ravni sistema vzgoje in izobraževanja (Heckman v Starting Strong II ..., 2006, 37). Pričakujejo, da bodo z večanjem deleža otrok, vključenih v intencionalno predšolsko vzgojo, države na dolgi rok povečale produktivnost in prilagodljivost delovne sile ter s tem prispevale k gospodarski rasti (Balázs idr., 2019, 3; Learning for All ..., 2020, 17). To pa so pričakovanja, ki se v pomembnem delu razlikujejo od tistih, ki jim tradicionalno sledi zasnova kakovostne predšolske vzgoje v svetu. V tej namreč ni poudarkov o njeni donosnosti, o naložbah v človeški kapital, o vzgoji, ki pripomore k odzivnosti na trgu dela, in ni zasnovana tako, da bi preverjala učne dosežke otrok, temveč spremlja učenje in napredek otrok na vseh področjih njihovega učenja in razvoja.

Finančne naložbe v predšolsko vzgojo promovirajo tudi v *Svetovni banki*, ki je od leta 2017 njen »največji mednarodni financer« (Learning for All ..., 2020). Leta 2023 je razvoju predšolske vzgoje v svetu prek razpisov namenila približno tri milijarde evrov (Early Learning Partnership, 2024).⁹ Podobno v tej mednarodni instituciji ocenjujejo, da so finančna vlaganja v kakovostno predšolsko vzgojo ena najpomembnejših naložb države, da »odpravi skrajno revščino v družbi, poveča skupno blaginjo in ustvarja človeški kapital, ki je potreben za diverzifikacijo in rast gospodarstva.« (Ibid.) Sledijo zasnovi, ki promovira spremljanje učnih dosežkov otrok že od prve sistemske ravni vzgoje in izobraževanja. Na tej podlagi ocenjujejo učinkovitost finančnih vložkov v predšolsko vzgojo. Ugotavljajo namreč, da učni dosežki otrok v ustanovah predšolske vzgoje pozitivno vplivajo na nadaljnjo šolsko uspešnost, kasnejše zaposlitvene možnosti in socialni status v odraslosti (Early Childhood Development ..., 2025). Od predšolske vzgoje zato pričakujejo, da bo nove generacije opremila s trdnimi temelji

⁹ *Svetovna banka* je za razvoj predšolske vzgoje od leta 2012 pa do leta 2023 namenila 93 državam več kot 39 milijard evrov nepovratnih sredstev (Early Learning Partnership, 2024).

za vseživljenjsko učenje in zmanjševala razlike med usvojenimi temeljnimi spretnostmi otrok iz revnejših in premožnejših družin (Quality Early Learning ..., 2022).

V dokumentih *institucij EU*, denimo v *Priporočilu Sveta EU z dne 22. maja 2019*, ki govori o visokokakovostnih sistemih predšolske vzgoje (Priporočilo Sveta ..., 2019), pa sicer privzemajo, da je otroštvo vrednota sama po sebi in da cilj predšolske vzgoje ne sme biti le priprava otrok na šolo in odraslost (ibid., 6); da je bistvena za zdravje in dobro počutje otrok; da pripomore k zmanjševanju socialnih neenakosti in ponuja izhod iz kroga prikrajšanosti otrok, ki se prenaša iz generacije v generacijo (ibid., 4). V tej zvezi *Svet EU* državam priporoča, naj izboljšujejo predšolske kurikulare, pri tem pa sledijo interesom otrok. Pripravljeni naj bodo tako, da bodo negovali njihovo dobro počutje, zadovoljili njihove potrebe in vzpostavljali podlago za razvoj potencialov slehernega od njih (ibid., 8). V *Svetu EU* ob tem države pozivajo, da pripravijo orodja za (samo)evalvacijo procesne kakovosti na predšolski sistemski ravni in v ustanovah predšolske vzgoje (ibid., 9). Predstavljena priporočila so skladna s pričakovanji tradicionalne zasnove kakovostne predšolske vzgoje.

Ob tem pa v istem dokumentu predšolsko vzgojo obravnavajo z vidika donosnosti naložb. Pišejo, da so vlaganja vanjo v primerjavi z drugimi ravni vzgoje in izobraževanja najdonosnejša, zlasti je tako s finančnimi vložki, namenjenimi prikrajšanim otrokom. Investicijo v predšolsko vzgojo tako tudi v *institucijah EU* obravnavajo kot »zgodnjo naložbo v človeški kapital z visoko donosnostjo.« (Ibid., 5; cf. Proposal for a Council ..., 2018) V tem kontekstu pa od predšolske vzgoje pričakujejo, da bo pri otrocih oblikovala trdno podlago za razvoj ključnih kompetenc za vseživljenjsko učenje (Priporočilo Sveta z ..., 2019, 2, 4 in 5) in da bo razvijala spretnosti otrok, kot so sodelovanje, iniciativnost, avtonomija, reševanje problemov, ustvarjalnost, logično razmišljanje, raziskovalne spretnosti in zmožnosti empatije, ustvarjanja okolja, v katerem se vsi počutijo sprejete, spretnosti pa so povezane z uporabo digitalnih orodij in novih tehnologij na način, ki je primeren starosti otrok (ibid., 8–9). Povzemajo namreč izsledke raziskav (Boivin idr., 2014; Duncan idr., 2007; Quirk idr., 2016; van Belle, 2016), da našteje spretnosti otrok pozitivno vplivajo na njihovo pripravljenost na šolo, kasnejšo uspešnost v njej, v odraslosti pa na uspešnost na trgu dela

(ibid., 2; Building a better ..., 2022, 12). Zato *institucije EU* spodbujajo države članice, da zbirajo podatke o učnih dosežkih otrok, učencev in učenk, dijakinj in dijakov. Na podlagi primerjave med učnimi dosežki otrok na vsej vzgojno-izobraževalni vertikali in dosežki otrok v mednarodnih raziskavah znanja in spretnosti bo mogoče oceniti dejansko dodano vrednost vlaganj v predšolsko vzgojo.

Institucije EU torej usmerjajo države v preverjanje učnih dosežkov otrok od predšolske ravni naprej, slednjo obravnavajo kot naložbo v človeški kapital in eksplicitno usmerjajo v iskanje rešitev, ki omogočajo doseganje čim višjih rezultatov na mednarodnih preverjanjih znanja in spretnosti, podobno kot to počneta *OECD* in *Svetovna banka*.

Predstavljena vsebina dokumentov obravnavanih mednarodnih institucij opozarja, da njihova zasnova predšolske vzgoje odpira razsežnosti, ki jih tradicionalna zasnova kakovostne predšolske vzgoje ni vključevala:

Prvič, predšolsko vzgojo ta zasnova prepoznavna kot zgodnjo naložbo v človeški kapital s kasnejšo visoko ekonomsko donosnostjo, kar smo z navedbami iz dokumentov dokazovali v uvodnem delu tega poglavja (Early Childhood Education ..., b. l.; Synergies for Better ..., 2013; Starting Strong III ..., 2012; Early Learning Partnership, 2024; Priporočilo Sveta z ..., 2019). Tradicionalna zasnova kakovostne predšolske vzgoje nikoli ni obravnavala kot naložbo v človeški kapital, tudi je niso prvenstveno zanimale informacije in znanje, ki so temelj za razvijanje spretnosti potrebnih v delovnem procesu (Priporočilo Sveta z ..., 2018, 7). Predšolske vzgoje ni presojala skozi prizmo učinkovitega sodelovanja na trgu dela in ustvarjanja ekonomske vrednosti v prihodnosti (The Changing Wealth ..., 2010). Usmerjena je bila v otrokovo optimalno učenje in razvoj, v njegovo dobro počutje v vrtcu in vzgojo, ki si prizadeva za razvoj kritične in avtonomne osebnosti (Côté-Leclaire idr., 2016; Jouppila, 2021; Kovač Šebart idr., 2017; Kovač Šebart in Hočevár, 2019; Nikkola idr., 2020; Roberts-Holmes in Moss, 2022).

Drugič, (že) predšolsko vzgojo zasnova mednarodnih institucij povezuje z ekonomijo znanja (Knowledge Management ..., 2000). Za zasnovo ekonomije znanja so informacije in znanje ključni dejavniki gospodarske rasti, konkurenčnosti in zaposlovanja. So podlaga za razvoj ustreznih spretnosti osebe, ki jih potem ta uporablja v delovnem procesu (Priporočilo Sveta ..., 2018, 7).

Zato mednarodne institucije usmerjajo k pridobivanju tistih informacij in znanj, ki vodijo k razvoju nekaterih spretnosti, ki so pomembne za razvoj ključnih kompetenc za vseživljenjsko učenje (Priporočilo Evropskega parlamenta ..., 2006, 13). Že od predšolske vzgoje pa pričakujejo, da bo vzpostavila trdne temelje za njihov razvoj (ibid.). Otroci se morajo v njej »naučiti učiti se« in »upravljati lastno učenje« – kar sta ključni kompetenci vseživljenjskega učenja. Predšolska vzgoja mora otroke naučiti, kako nadzorovati proces učenja, podpirati mora razvoj njihovih spretnosti za samouravnavanje učenja in vedenja ter jih naučiti uporabe strategij načrtovanja in reševanja problemov (Mastering the Art ..., 2023). Pri otrocih mora torej razvijati spretnosti in osebnostne lastnosti, ki so prepoznane kot močan napovednik pripravljenosti na šolo, uspešnost v njej in na trgu dela (Child-encyclopedia on ... b.l.). Vse navedeno pa je odmik od tradicionalne zasnove kakovostne predšolske vzgoje.

Tretjič, zasnova mednarodnih institucij uveljavlja zasnovo ključnih kompetenc na celotni vertikali sistema vzgoje in izobraževanja, s predšolsko vzgojo vred. Zasnova kompetenc je v mednarodnem strokovnem in političnem besednjaku že uveljavljena in nadomešča pojem in zasnovo znanja. Kompetence so opredeljene kot kombinacija znanja, spretnosti in odnosov (Priporočilo Evropskega parlamenta ..., 2006, 14). Znanje v tem kontekstu nastopa kot kompetenci podrejen koncept in je legitimno zgolj, če je v funkciji razvoja kompetenc. »Golo« znanje, ki ni v funkciji razvoja kompetenc, pa je razumljeno kot manj pomembno ali pa celo kot ovira pri vzgoji mladih za trg dela. Pri tej zasnovi tudi ni najpomembnejši cilj znanje, ki posameznika osvobaja omejitev, ki jih prinaša določen partikularni način mišljenja. Tudi ne znanje, ki širi posameznikova duhovna obzorja. Nimamo več opravka s prizadevanji, ki vodijo k neodvisnosti uma kot vrednote same po sebi, s čimer lahko posamezniki in posameznice kritično presojujejo svoj položaj v svetu ter na podlagi tega tudi avtonomno ravnaajo (Kodelja, 2005, 317). Vse naštetu vključujejo cilji tradicionalno zasnovane kakovostne predšolske vzgoje, ki v temelju stavi na celovit razvoj osebnosti, ne pa na vzgojo ljudi za trg dela.

Zasnovo kompetenc so že pred več kot dvajsetimi leti privzeli ministri za področje vzgoje in izobraževanja držav članic *OECD*. Utemeljili so, da so pred sistem vzgoje in izobraževanja postavljeni novi izzivi, ker se v hitro

spreminjajočem se gospodarstvu spreminja tudi »povpraševanje po spretnostih in kompetencah, ki so cenjene na trgu dela« (Investing in Competencies ..., 2001, 5). Temelje za razvoj nekaterih kompetenc, so zapisali, pa je najbolje razvijati že zgodaj v življenju (ibid., 6), enako tudi »temelje za nekatere prečne¹⁰ in socialne spretnosti, ki jih zahtevata ekonomija in družba znanja.« (Ibid.) Potrebo po vzgoji k novim, na trgu dela uporabnim kompetencam in spretnostim so v dokumentu utemeljili z izsledki raziskav, ki so potrdile, da delodajalci dajejo pri zaposlovanju prednost osebam, ki imajo za trg dela uporabne kompetence in ustrezne prečne spretnosti, kot so podjetnost, komuniciranje, zmožnost reševanja problemov, timskega dela in sprejemanja odločitev (Ackermann idr. v ibid., 5; Basto v ibid., 5).

V EU so že konec leta 2006, pet let po tem, ko je *OECD* prepoznal pomen kompetenc za trga dela (Investing in Competencies ..., 2001), sprejeli *Priporočilo Evropskega parlamenta in Sveta z dne 18. decembra 2006 o ključnih kompetencah za vseživljenjsko učenje* (2006). V priporočilu so opredelili ključne kompetence, ki naj jih razvijajo v vzgojno-izobraževalnih sistemih držav članic EU (ibid., 14). Dobro desetletje kasneje je *Svet EU* prepoznal predšolsko vzgojo kot prvo raven vseživljenjskega učenja in kot najučinkovitejše sredstvo za razvoj kompetenc (Priporočilo Sveta z ..., 2019, 1 in 4).

Ob zasnovi ključnih kompetenc je danes v politikah vzgoje in izobraževanja mednarodno uveljavljena tudi zasnova vseživljenjskega učenja. Od predšolske vzgoje mednarodne institucije v povezavi s tem pričakujejo podporo razvoju temeljnih spretnosti (npr. finomotorične spretnosti, spretnosti komuniciranja, osnovno razumevanje števil, spretnosti reševanja problemov) in prečnih spretnosti otrok, ki so temelj razvoja ključnih kompetenc za vseživljenjsko učenje (ibid., 4; Sklepi Sveta o ..., 2015, 18). Mednarodne

10 T. i. prečne spretnosti so »ključne za poklice prihodnosti« (Palmén, 2018). To so spretnosti, ki niso posebej povezane z določenim delom, nalogo, znanstveno disciplino ali področjem znanja in jih je mogoče uporabiti v najrazličnejših okoliščinah in delovnih okoljih (npr. organizacijske spretnosti) (Glossary of Curriculum ..., 2013). Mednje spadajo tiste, ki so povezane z informacijsko tehnologijo, državljanske spretnosti in spretnost podjetnosti (Razvijanje ključnih kompetenc ..., 2012, 3), pa tudi spretnosti »reševanja problemov, inovativnost, komuniciranje, sodelovanje in samoregulacija oz. samouravnavanje« (Reševanje avtentičnih problemov ..., 2022, 13). Tu opozarjamo le, da so t. i. prečne spretnosti povezane z uporabnim znanjem, to pa s standardiziranim vedenjem in odnosi ter pričakovanji, da obstajajo učne tehnike, ki spodbujajo njihov razvoj (21st Century Skills ..., 2008, 13; 15 Tips for Teaching ..., 2024). V kurikulumih morajo biti »opredeljene v obliki standardov in ocen« (21st Century Skills ..., 2008, 13), na njihovi podlagi pa je mogoče »spremljati in ustrezno izboljševati učna okolja« (ibid.).

institucije zato pozivajo vlade, da oblikujejo in sprejmejo na ključnih kompetencah temelječo strategijo vseživljenjskega učenja¹¹ od predšolske ravni naprej (Priporočilo Sveta o ..., 2018, 3; Financing Early Childhood ..., 2023; Early Childhood Development ..., 2020). Tradicionalna zasnova kakovostne predšolske vzgoje od te ni zahtevala razvoja ključnih kompetenc za vseživljenjsko učenje, tudi ni zahtevala razvijanja tistih spretnosti otrok, ki jih bodo v prihodnje potrebovali za prilagajanje na zahteve trga dela.

Četrtrič, zasnova mednarodnih institucij stavi na dodano vrednost predšolske vzgoje, ki jo merijo z dosežki otrok na izbranih področjih učenja in razvoja. Merjenje dosežkov otrok na izbranih področjih učenja in razvoja že v predšolski vzgoji postaja v politikah držav ključno za presojanje o tem, ali se sredstva, ki jih vlagajo vanjo, finančno obrestujejo. Če so finančni vložki zadostni ali po oceni financerjev celo visoki, dosežki otrok pa pokažejo, da so razlike med tistimi, ki so, in tistimi, ki niso bili vključeni v predšolsko vzgojo, premajhne, ocenjujejo, da je predšolska vzgoja premalo ali celo neučinkovita (Hočevar in Kovač Šebart, 2018).¹² To pomeni, da glede na finančna sredstva, ki so ji namenjena, ne prispeva dovolj k oblikovanju prečnih in

11 Zasnova vseživljenjskega učenja se vsebinsko pomembno razlikuje od zasnove vseživljenjskega izobraževanja. Pri slednji je osrednjega pomena izobraževanje kot proces, v katerem osebe usvajajo znanje, ki učinkuje tudi formativno pri doseganju ciljev avtonomne in kritične osebnosti (vpliva na človekov značaj, zmožnost kritične presoje, avtonomno delovanje ipd.) (Štefanc in Kovač Šebart, 2020, 28). Zasnova vseživljenjskega učenja pa v nasprotju s tem v ospredje postavlja vzajemno individualno konstrukcijo znanja med tistimi, ki naj bi poučevali, in tistimi, ki naj bi se učili, gradi na učenju »orodij vseživljenjskega učenja: kako si postaviti uresničljiv cilj, kako najučinkoviteje načrtovati pot in kako evalvirati svoj dosežek.« (Peršolja v ibid., 22) Pomembno je torej, da učeči se svoje učenje razumejo in so ga zmožni »samoregulirati«, da se naučijo učiti se, sama vsebina učenja pa je pri tem drugotnega pomena (Štefanc in Kovač Šebart, 2020, 21; cf. Biesta, 2010; 2013).

12 O merjenju ustreznosti finančnih naložb v predšolsko vzgojo govorijo izsledki raziskav *Učinkovitost sistema izobraževanja v Sloveniji* (Bole idr., 2016) in *Učinkovitost sistema izobraževanja v Sloveniji: osvežitve z rezultati najnovejših mednarodnih preizkusov znanja* (Bole in Rebec, 2017). Naročnik in financer obeh študij je bil *Sindikat vzgoje in izobraževanja*. V sindikatu so verjeli, da bodo izsledki raziskav pokazali, da je predšolska vzgoja v Sloveniji učinkovita glede na proračunska sredstva, ki so ji namenjena, in bi nadaljnje finančne racionalizacije področja vplivale na njeno kakovost (Zakaj je izobraževalno ..., 2017). Raziskavi sta proučevali korelacijo med rezultati učenk in učencev v mednarodnih raziskavah znanja in spretnosti, med tistimi, ki so kot otroci bili vključeni v vrtec, in tistimi, ki niso bili. Razlike med njimi v uspešnosti na mednarodnih raziskavah znanja in spretnosti so zelo majhne (več o tem Kovač Šebart in Hočevar, 2019). To je raziskovalce vodilo k sklepu, da v Sloveniji »izstopa relativna neučinkovitost izobraževanja predšolskih otrok« (Bole in Rebec, 2017, 10), saj so ob tem izdatki, ki jih Slovenija namenja za predšolsko vzgojo za posameznega otroka »relativno visoki glede na razvite države.« (Ibid., 7) Država je glede na proračunska sredstva, namenjena predšolski vzgoji, »krempko nad mediano razvitih držav.« (Ibid.) Vpliv vključenosti otrok v vrtec na kasnejše rezultate na mednarodnih raziskavah znanja in spretnosti pa je premajhen glede na finančna sredstva, ki so namenjena predšolski vzgoji (ibid.).

temeljnih spretnosti otrok, ki so temelj za razvoj ključnih kompetenc, s tem pa ne h kasnejši uspešnosti otrok v šoli in v odraslosti na trgu dela (Jensen idr., 2010). Da bi lahko na podlagi učnih dosežkov ugotavljali, kateri programi predšolske vzgoje dajejo boljše rezultate in so torej učinkovitejši, si v *Svetovni banki* prizadevajo, da bi s programom *Globalna primerljivost učnih dosežkov* (Global Comparability of Learning Outcomes – GCLO) uskladili obstoječa mednarodna, regionalna in državna ocenjevanja znanja in spretnosti ter izsledke povezali v svetovni nabor podatkov o učnih dosežkih otrok, učenk in učencev, dijakinj in dijakov (Systems Approach for ..., 2024). Zato so financirali pripravo merskih pripomočkov, ki to omogočajo in so dostopni na svetovnem spletu (Learning Data Compact ..., 2019).

Za zbiranje podatkov o dosežkih otrok v vrtcu, ki jih je mogoče povezati z raziskavami na višjih ravneh sistema vzgoje in izobraževanja, so v *OECD* pripravili in leta 2018 izvedli mednarodno raziskavo *IELS* (več o tem Hočevar in Kovač Šebart, 2018). Vanjo so bile vključene Združene države Amerike, Velika Britanija in Estonija (več o tem Kovač Šebart in Hočevar, 2019). V študiji so merili dosežke petletnih otrok na področjih socialno-čustvenih spretnosti¹³, spretnosti zgodnje pismenosti¹⁴, spretnosti porajajočega se matematičnega mišljenja¹⁵ in spretno-

13 Socialno-čustvene spretnosti so tiste, ki omogočajo otroku dobro interakcijo z drugimi ljudmi (denimo prijaznost, družabnost in empatija) in obvladovanje lastnih čustev (International Early Learning ..., 2018).

14 V mednarodni raziskavi *IELS* uporabljajo termin porajajoča se pismenost, ki je nastal v 60. letih prejšnjega stoletja. V okviru porajajoče se pismenosti so merili slušno razumevanje (otroci so odgovarjali na vprašanja o zgodbi, ki so jo poslušali, dopolnjevali stavke z manjkajočo besedo itd.) in fonološko zavedanje (prepoznavali so prve in zadnje zloge, rime itd.) (International Early Learning ..., 2018, 20). Novejši koncepti, to so koncepti zgodnje pismenosti, izhajajo iz socio-kulturnih pogledov na učenje in razvoj otrok in postavljajo v ospredje povezanost med razvojem govora in (zgodnjo) pismenostjo. Temeljijo na spoznanjih, da je za otroke v zgodnjem otroštvu pomembno, da v različnih kontekstih (formalnih in neformalnih) pridobivajo znanje in spretnosti, ki niso enake konvencionalni pismenosti (Marjanovič Umek idr., 2020, 13). Zgodnja pismenost se pojavi pred t. i. akademsko pismenostjo in se kaže v zgodnjih socialnih interakcijah med otroki in pomembnimi osebami v govorni kompetentnosti malčkov in otrok v zgodnjem otroštvu, njihovih grafomotoričnih spretnostih in izvršilnih funkcijah (ibid.). V obravnavani raziskavi so sledili konceptu zgodnje pismenosti, zato v besedilu uporabljamo ta termin.

15 V mednarodni raziskavi *IELS* uporabljajo termin porajajoča se matematična pismenost (angl. emerging numeracy). Merili so naslednja področja: poznavanje števil, štetje in delo s številkami (denimo primerjanje števil in njihovih položajev – npr. manjše, večje, prvo, ter primerjanje mer – npr. daljši, težji, več itd.); poznavanje različnih oblik, prostorov in vzorcev (International Early Learning ..., 2018, 20). Pri tem pa so postavili starostne mejnike, kaj naj bi pet let stari otroci dosegali. Tako so denimo preverjali, ali otroci, vključeni v raziskavo, poznajo števila in ali znajo šteti do 20 (ibid.). Novejši koncepti pa, ko govorijo o porajajočem se matematičnem mišljenju, vključujejo spretnosti,

sti samoregulacije.¹⁶ Dosežki otrok iz držav z različnimi sistemskimi in vsebinskimi rešitvami predšolske vzgoje omogočajo presojo o tem, v katerih državah dosegajo otroci najvišje rezultate na izbranih področjih učenja in razvoja in katere rešitve so najustreznejše (Early Learning and ..., 2020; International Early Learning ..., 2018).

Izsledki pravkar opisane mednarodne raziskave *IELS*, povezani z izsledki dveh drugih *OECD* mednarodnih raziskav, to sta *PISA* in *Študije o socialnih in čustvenih spretnostih* (Study on Social and Emotional Skills; v nadaljevanju *SSES*),¹⁷ omogočajo oceno vpliva programov predšolske vzgoje na zgodnjo pismenost, porajajoče se spretnosti matematičnega mišljenja, socialno-čustvene spretnosti in spretnosti samoregulacije petletnih otrok na njihovo kasnejšo bralno, matematično in naravoslovno pismenost ter na razvijanje socialnih in čustvenih spretnosti pri desetih in petnajstih letih kronološke starosti (Shuey in Kankaraš, 2018, 59; International Early Learning ..., 2018). Ob podatkih, kako je v posamezni državi predšolska vzgoja financirana, lahko resorne politike presojajo tudi o tem, ali so sistemske in vsebinske rešitve optimalne glede na finančne vložke in dosežke otrok v različnih mednarodnih raziskavah znanja in spretnosti (International Early Learning ..., 2018; Kakovost predšolske vzgoje ..., 2013, 4).

Tradicionalno zasnovana kakovostna predšolska vzgoja od vzgojnega procesa ne zahteva učinkovitosti, merjene z učnimi dosežki otrok. Dodana vrednost, ki ji namenja pozornost, je napredek otrok na različnih področjih učenja in razvoja, v sami vzgoji, ki spodbuja otroke h kritičnemu razmisleku o svetu, v katerega vstopajo, ter v postopnem vzpostavljanju svoje avtonomije.

Petič, zasnova mednarodnih institucij vključuje oblikovanje skupnih in poenotenih modelov sistemske evalvacije. Zasnovani so za vse ravni sistema vzgoje

ki so povezane z osnovnimi matematičnimi koncepti, kot so štetje, količinski odnosi, geometrijske oblike, prostorski odnosi, merjenje, vzorci itn. Predšolski otroci te koncepte raziskujejo v interakciji z okoljem (Sarama in Clements, 2009). V obravnavani raziskavi so njeni snovalci sledili konceptu porajajočih se spretnosti matematičnega mišljenja, zato v besedilu uporabljamo ta termin.

16 Spretnosti samoregulacije so spretnosti, ki omogočajo otroku, da nadzira in usmerja svoje misli, čustva in vedenje za doseganje določenih ciljev (International Early Learning ..., 2018).

17 *OECD* mednarodna raziskava *PISA* meri bralno, matematično in naravoslovno pismenost petnajstletnih učenk in učencev (Programme for International ..., 2018). Njegova mednarodna raziskava *SSES* pa meri socialne in čustvene spretnosti deset in petnajstletnih učencev in učenk (*OECD Survey on Social* ..., 2021, 12).

in izobraževanja, s predšolsko vzgojo vred (Developing indicators to ..., 2021; 22; Harmonized learning outcomes ..., 2024). Preverjajo učinkovitost sistemov vzgoje in izobraževanja, ki je merjena z dosežki otrok, učencev in učenk, dijakov in dijakinj na različnih področjih učenja. Preverjajo npr. matematično pismenost¹⁸ bralno pismenost¹⁹, tudi socialno-čustvene spretnosti ter spretnosti samouravnavanja učenja in vedenja oz. samonadzora (What PISA for ..., 2020; Measuring the quality ..., 2016; Measuring Early Learning ..., b. l.; What Matters Most ..., 2013). Na predšolski ravni tako merijo učne dosežke otrok, povezane s porajajočim se matematičnim mišljenjem, zgodnjo pismenostjo, socialno-čustvenimi spretnostmi in spretnostmi, povezanimi s samoregulacijo oz. samonadzorom vedenja in učenja. Ugotavljajo, da so to napovedniki otrokove šolske uspešnosti in njegove uspešnosti na trgu dela v odraslosti. Za potrebe ugotavljanja kakovosti sistema vzgoje in izobraževanja s skupnim in poenotenim modelom morajo države oblikovati enotne kazalnike kakovosti za celotno vzgojno-izobraževalno vertikalno, tudi postopke in merske pripomočke za ugotavljanje kakovosti (Systems Approach for ..., 2024; Developing indicators to ..., 2021, 4 in 18; Indicators of Education ..., b. l; European Report on ..., 2002, 74). Model omogoča ugotavljanje kakovosti oz. učinkovitosti posamezne in vseh ravni vzgojno-izobraževalnega sistema v državi, omogoča tudi primerjavo med dosežki otrok, učencev in učenk, dijakinj in dijakov med različnimi državami.

Za predšolsko vzgojo je skupni in poenoten model systemskega ugotavljanja kakovosti strokovno problematičen, saj njegova zasnova ne upošteva razlik med nalogami, cilji in procesi delovanja v ustanovah predšolske vzgoje in v šoli. Kakovosten vzgojni proces na predšolski ravni temelji na načrtovanju in izvajanju vzgojnega procesa na različnih področjih dejavnosti, ki

18 OECD (Program mednarodne primerjave ..., 2023) matematično pismenost opredeljuje kot spretnost matematičnega sklepanja ter preoblikovanja, uporabe in interpretacije matematike za reševanje problemov v različnih življenjskih situacijah. Vključuje koncepte, postopke, dejstva in orodja za opisovanje, pojasnjevanje ter predvidevanje pojavov (ibid., 15). Pri predšolskih otrocih pa OECD mednarodna raziskava IELS meri spretnosti porajajočega se matematičnega mišljenja (cf. op. 15).

19 OECD (Program mednarodne primerjave ..., 2023) bralno pismenost opredeljuje kot razumevanje, uporabo, razmišljanje o napisanem besedilu ter zavzetost ob njegovem branju, kar bralcu oz. bralki omogoča doseganje postavljenih ciljev, razvijanje lastnega znanja in potencialov ter sodelovanje v družbi (ibid., 15). Pri predšolskih otrocih pa OECD mednarodna raziskava IELS meri spretnosti zgodnje pismenosti (cf. op. 14).

niso razdeljena na posamezne učne predmete. Dejavnosti potekajo v kontekstu vsakdanjega življenja in dela vrtca, pri čemer organizacija prostora in časa otrokom omogoča, da izbirajo med različnimi dejavnostmi in vsebinami glede na svoje želje, interese, sposobnosti in razpoloženje. Pedagoške delavke in delavci pa aktivno spremljajo otroke ter na podlagi spoznanj, ki jih s tem pridobijo o posameznih otrocih in skupini kot celoti, načrtujejo in pripravljajo dejavnosti v območju njihovega bližnjega razvoja, s čimer omogočajo postopno širjenje znanja in spretnosti otrok (Kurikulum ..., 1999).

V petih točkah smo strnjeno predstavili razsežnosti zasnove vzgoje in izobraževanja v besedilu obravnavanih mednarodnih institucij, ki vključujejo tudi predšolsko vzgojo. Že na predšolski ravni jih zanima dodana vrednost pri razvoju tistih spretnosti otrok, ki so podlaga za razvoj ključnih kompetenc za vseživljenjsko učenje. Obdobje od rojstva do vstopa v šolo namreč prepoznavajo kot ključno za oblikovanje kognitivnih, čustvenih in socialnih spretnosti, ki so potrebne za otrokov uspeh v šoli, in kot obdobje, ki je »kritično za kasnejšo produktivnost na trgu dela« (Invest in Early ..., 2023). Ob tem pa ugotavljajo, da se finančni vložki v predšolsko vzgojo močno obrestujejo (The Heckman Curve, 2023), saj državi »vsak dodatni ameriški dolar, vložen v kakovostne programe predšolske vzgoje, prinese finančni donos med 6 in 17 dolarjev.« (Economic Benefits of Early ..., 2024) Zato je finančna donosnost v izhodišču presoje kakovosti predšolske vzgoje obravnavanih mednarodnih institucij.

Sledi primerjalna analiza, v kateri nas zanima, koliko in kako cilji zakonodajnih in programskih dokumentov predšolske vzgoje v Sloveniji in Srbiji odražajo predstavljena pričakovanja mednarodnih institucij. Pa tudi, kako sta zasnovana modela ugotavljanja in zagotavljanja kakovosti predšolske vzgoje v obeh državah, saj sta povezana z realizacijo zakonskih ciljev in ciljev programskega dokumenta predšolske vzgoje.

3.2 Izsledki primerjalne raziskave: formalna zasnova predšolske vzgoje Slovenije in Srbije v luči zahtev obravnavanih mednarodnih institucij

Z izsledki primerjalne raziskave odgovarjamo na vprašanja, ali so se po osamosvojitvi obeh držav obravnavani cilji spreminjali, in če so se, na kakšni

zasnovi je temeljilo njihovo spreminjanje oz. dopolnjevanje. Pa tudi, ali so danes cilji v formalnih dokumentih v vsaki od obeh držav zasnovani konceptualno koherentno in ali se glede tega državi razlikujeta. Odgovarjamo tudi na vprašanje, kako sta zasnovana modela ugotavljanja in zagotavljanja kakovosti predšolske vzgoje.

Uvodoma bomo nekoliko natančneje pojasnili, zakaj smo za primerjavo s Slovenijo izbrali Srbijo. Pomemben razlog je, da že leta plodno sodelujemo s kolegicami na Filozofski fakulteti v Beogradu, ki so najvidnejše strokovnjakinje za področje predšolske vzgoje v Srbiji. Skupaj spremljamo zakonske in programske rešitve, pa tudi njihovo implementacijo v praksi. Ključni razlog, da smo za primerjavo s Slovenijo izbrali Srbijo, pa je, da imata obe državi v pomembnem delu skupno zgodovino in torej skupno izhodišče predšolske vzgoje.

V nadaljevanju bomo opozorili na pomembnejše dokumente v njuni skupni zgodovini, ki so privedli do tega, da je bila predšolska vzgoja v obeh državah pred osamosvojitvijo Slovenije leta 1991 organizacijsko, sistemsko in programsko primerljiva.

Prvi od takih dokumentov je *Zakon o narodnih šolah* (1929) iz leta 1929, s katerim so v Kraljevini Jugoslaviji določili, da morajo v vseh večjih mestih in industrijskih središčih obvezno ustanavljati zabavišča, kakor so poimenovali ustanove predšolske vzgoje. Do sprejetja tega zakona so predšolsko vzgojo v skupni državi na območju Slovenije urejali predpisi iz avstro-ogrške monarhije (Pavlič, 1991, 120), na območju Srbije pa so veljali tisti iz Kraljevine Srbije (Kopas-Vukašinović, 2004, 45). Za območje Slovenije je veljala avstro-ogrška *Ministrska odločba z dne 22. 6. 1872* (Pavlič, 1991, 120), s katero so predpisali pogoje za ustanavljanje »zavodov za negovanje, odgoj in poučevanje otrok, ki še ne hodijo v šolo« (ibid.). V njej so bili določeni tudi izobrazbeni pogoji za strokovno osebje, ki v takratnih ustanovah predšolske vzgoje opravljajo delo z otroki. Z njo so bili prav tako predpisani cilji in vsebinski okvir vzgojnega dela (ibid.). Na območju Srbije pa je v tem obdobju veljal *Zakon o narodnih šolah* (Zakon o narodnim ..., 1904, v Kopas-Vukašinović, 2004, 45) iz leta 1904, ki je določal, da je zabavišče prva stopnja sistema narodnih (tj. ljudskih) šol. V zabavišče so vključevali otroke od četrtega do sedmega leta starosti (Kopas-Vukašinović, 2004, 28).

Predšolsko vzgojo sta v tem obdobju na območju Slovenije in Srbije vsebinsko družili programski zasnovi, ki sta se opirali na vzgojna načela Friedricha Fröbela (Batistič Zorec, 2003, 120; Stojanovic idr., 2018, 365). Otroci so se skladno z njunima zasnovama učili z opazovanjem in pogovori o predmetih in podobah, s pripovedovanjem povesti, z učenjem pesmi, gibalnimi igrami s petjem in brez njega. Opravljali so lahka vrtna dela in druga zanje primerna opravila (Pavlič, 19091, 92; Stojanovic idr., 2018, 364). Zasnovi sta promovirali veselo življenje in vzgajali »v pravo oblikovanje srca in volje« (Pavlič, 1991, 92) ter privajali otroke na »tiste kreposti, ki so v okras malčkom, a obenem podlaga za zdravo vzgojo ljudstva.« (Ibid.)

Z uvodoma omenjenim *Zakonom o narodnih šolah* (1929) so v Kraljevini Jugoslaviji ob tem, da so, kot smo že zapisali, morale šole v večjih mestih in industrijskih središčih kraljevine obvezno ustanavljati zabavišča, določili njihovo obvezno ustanavljanje tudi v manjših krajih, ko so to zahtevale občine ali starši otrok in je zanimanje za vpis otrok vanje izkazalo najmanj 50 staršev (Zakon o narodnih ..., 2029, 13. člen). Zakon je določil tudi formalne pogoje za ustanavljanje prekodnevniških oskrbovališč – zavetišč za dojenčke, malčke in otroke do četrtega leta starosti (ibid., 14. člen). Leta 1933 pa je *Ministrstvo za prosveto* Kraljevine Jugoslavije izdalo odlok, da morajo zabavišča v kraljevini delovati po posebnem programu (Devjak in Berčnik, 2018, 88). Za kraljevino enoten *Program in način dela v zabavišču* (Program i način ..., 1940, v Kopas-Vukašinović, 2004, 46) so sprejeli šele sedem let kasneje, tik pred začetkom druge svetovne vojne, zato se v praksi ni mogel uveljaviti (Kopas-Vukašinović, 2004, 46).

Po drugi svetovni vojni sta bili federativni republiki Slovenija in Srbija najprej del Federativne ljudske republike Jugoslavije (v nadaljevanju FLRJ), nato pa se je ta s spremembo ustave leta 1963 preimenovala v Socialistično federativno republiko Jugoslavijo (Razglašena ustava Federativne ... b. l.; v nadaljevanju SFRJ). Predšolska vzgoja je bila v celotnem obdobju obstoja federativne države prepoznana kot »družbena dejavnost za zdravo rast, normalen razvoj in socialistično vzgojo mladega rodu.« (Dolanc, 1970, 672) Dopolnjevala je družinsko oskrbo in vzgojo otrok, zasnovana pa je bila kot družbena pomoč, ki je razbremenjevala starše pri njihovih dolžnostih (ibid.; Batistič Zorec, 2003; Kopas-Vukašinović, 2004; Tomšič, 1980).

Ustanove za predšolske otroke v takratni republiki Sloveniji so se prva leta po drugi svetovni vojni imenovala domovi igre in dela (Bela knjiga o ..., 2011, 65), v takratni republiki Srbiji pa otroški vrt (dečji vrt) (Kopas-Vukašinić, 2004, 59). Ustanavljali so jih z namenom, da bi z ustrezno in smotno vzgojo pri otrocih v predšolskem obdobju oblikovali osnove za življenje v skupnosti in da bi ti privzeli tudi pravilen odnos do dela. Pri tem so se zavedali, da vključenost otrok v predšolske ustanove pozitivno vpliva na njihovo uspešnost v šoli in na produktivno vraščanje v kolektiv v kasnejšem življenju (Mrevlje, 2024).

Pomemben mejnik predšolske vzgoje v socialističnem obdobju je leto 1948, ko so v FLRJ z *Zvezno uredbo o ustanovitvi dečjih jasli in otroških vrtcev* (Zvezna uredba o ..., 1948, v Devjak idr., 2012) določili, da morajo lokalne skupnosti (lahko pa tudi delovne organizacije in državni organi) ustanoviti otroške jasli in otroške vrtce. Tako so preimenovali ustanove predšolske vzgoje. V jasli, ki so bile vzgojno-varstvene ustanove, so vključevali malčke do treh let starosti, v vrtce, ki so bili vzgojno-izobraževalne ustanove, pa otroke od tretjega leta starosti do vstopa v šolo (ibid., Kopas-Vukašinić, 2004, 58).

Naslednji pomemben mejnik v razvoju predšolske vzgoje pa je leto 1970, ko so v skupščini SFRJ sprejeli *Resolucijo o razvoju vzgoje in izobraževanja na samoupravnih osnovi* (1970; Rezolucija o razvoju ..., 1970, v Kopas-Vukašinić, 2004, 107), ki je organizacijsko združila jasli in vrtce v vzgojnovarstvene organizacije. Deset let kasneje so v republiki Sloveniji z *Zakonom o vzgojnovarstveni dejavnosti za predšolske otroke* (1980) tudi formalno uredili njihov status, jasli in vrtci pa so se že po sprejetju resolucije združevali, a brez pravne podlage (Dolanc, 1970, 673; Batistič Zorec, 2003, 141). V republiki Srbiji je združitev jasli in vrtcev od leta 1972 formalno urejal *Zakon o predšolski vzgoji in izobraževanju* (Zakon o predšolskom vaspitanju in obrazovanju, 1972, v Kopas-Vukašinić, 2004, 107), tudi v njej so ustanove predšolske vzgoje poimenovali predšolske vzgojno-izobraževalne organizacije (Kopas-Vukašinić, 2004, 107).

Sistem vzgoje in izobraževanja je bil v FLRJ in SFRJ vse do leta 1974 centraliziran (Okoliš, 2008, 121). Leta 1974 so na 10. kongresu Zveze komunistov Jugoslavije sprejeli *Resolucijo X. kongresa ZKJ: o nalogah Zveze*

komunistov Jugoslavije v socialistični samoupravni preobrazbi vzgoje in izobraževanja (1974), s katero so vzgojno-izobraževalni sistem decentralizirali (Kovač Šebart in Kovač, 2018, 114). Razpustili so vse vzgojno-izobraževalne organe in sistemski nadzor prenesli na republike (ibid.). V resoluciji pa so določili skupna izhodišča za sistemski razvoj vzgoje in izobraževanja na celotni sistemski vertikali v SFRJ (Kopas-Vukašinić, 2004, 96). Predšolsko vzgojo so deloma integrirali v sistem vzgoje in izobraževanja, deloma pa v sistem socialnega varstva. Z obveznim vključevanjem otrok v program priprave na šolo pa so želeli v vrtcih do vstopa v šolo zmanjšati učinke socialnih razlik med otroki in jim zagotoviti enake možnosti za šolsko uspešnost (ibid.).

V dokumentih so v obravnavanem obdobju uveljavili zasnovo razvoja vsestransko razvite osebnosti. Smotri in naloge predšolske vzgojne dejavnosti so bili tako zasnovani kot »vsestranska vzgoja, ki se uresničuje v mejah psihofizične zmogljivosti predšolskega otroka in ob upoštevanju posebnosti tega razvojnega obdobja.« (Dolanc, 1970, 679–680) Na predstavljenih izhodiščih so v republiki Sloveniji pripravili in sprejeli *Vzgojni program za varstvo in vzgojo predšolskih otrok* (1979), ki je pedagoškim delavcem in delavkam nalagal pospeševanje duševnega, osebnostnega in telesnega razvoja otrok ter pripravo otrok na vstop v šolo (ibid., 5). V republiki Srbiji pa so sprejeli *Program vzgojno-izobraževalne dejavnosti v ustanovah predšolske vzgoje* (Program vaspitno-obrazovne ..., 1975, v Kopas-Vukašinić, 2004, 108), v katerem je bil smoter vzgoje, podobno kot v programskem dokumentu v republiki Sloveniji, vsestransko razvita osebnost (Kopas-Vukašinić, 2004, 110). Vključenost v programa, ki sta bila zasnovana v skladu s pedagoškimi in znanstvenimi spoznanji in splošnimi cilji vzgoje v samoupravni socialistični družbi, je mladim generacijam zagotavljala možnosti za vsestranski telesni, intelektualni, socialni, emocionalni in moralni razvoj ter vzgojo ustvarjalne osebnosti. Vzpostavljala pa sta tudi temelj za uspešno nadaljnje šolanje (Vzgojni program za ..., 1979; Devjak idr., 2012, 40; Osnove programa predšolskega ..., v Kopas-Vukašinić, 2004, 130).

Sklenemo lahko, da imata Slovenija in Srbija dolgo skupno tradicijo zagotavljanja načrtne vzgoje v predšolskih ustanovah, ki smo jo tu bežno orisali. Te so že desetletja prepoznane kot ustanove, ki otroke varujejo in jih usmerjajo v celovito učenje in razvoj. V obeh državah je že več kot pol

stoletja uveljavljena sistemska ureditev predšolske vzgoje, ki združuje varstvo in intencionalno vzgojo v skupnem vrtcu za vse predšolske otroke. Taka ureditev pa je v državah Evrope še danes bolj izjema kot pravilo. Samo tretjina evropskih držav ima integriran sistem predšolske vzgoje (Key Data on ..., 2019; 2025), ki ga stroka tradicionalno prepozna kot kakovostnega (Study on the ..., 2014, 35; Integrated Early Childhood ..., 2021, 30).

3.3 Primerjalna analiza zakonskih in programskih ciljev ter modelov ugotavljanja in zagotavljanja kakovosti predšolske vzgoje v Sloveniji in Srbiji

V nadaljevanju, kot smo že napovedali, odgovarjamo na vprašanje, ali so cilji zakonov in programskih dokumentov ter modelov ugotavljanja in zagotavljanja kakovosti predšolske vzgoje v Sloveniji in Srbiji, zasnovani na tradicionalni zasnovi kakovostne predšolske vzgoje, ki temelji na načelu dobrobiti in dobrega počutja otroka ter vzgoji avtonomne, kritične in odgovorne osebnosti. Ob tem pa smo ugotavljali, ali so med cilji tudi taki, na katere so vplivala pričakovanja mednarodnih institucij (OECD, Svetovne banke, institucij Evropske unije) in so usmerjeni v vzgojo človeškega kapitala oz. oseb, ki se bodo znale hitro odzivati na potrebe trga dela. Analizirali pa smo tudi modela ugotavljanja in zagotavljanja kakovosti vrtcev v Sloveniji in Srbiji, ki pokazeta, kako je z doseganjem formalnih ciljev predšolske vzgoje v praksi. V tej zvezi nas je zanimalo, ali sta zasnovana kot skupni in poenoten model evalvacije kakovosti na celotni vzgojno-izobraževalni vertikali, ki smo ga predstavili v besedilu in ga promovirajo obravnavane mednarodne institucije.

Predvidevali smo, da obstajajo razlike v formalnih ciljih in modelih evalvacije kakovosti vrtcev obeh držav in da cilji predšolske vzgoje v Sloveniji in Srbiji vključujejo tudi pričakovanja mednarodnih institucij.

3.4 Cilji v dokumentih predšolske vzgoje v Srbiji in Sloveniji

3.4.1 Cilji krovnih zakonov sistema vzgoje in izobraževanja

Primerjava ciljev v krovnih zakonih, ki urejata celotno vertikalno vzgojno-izobraževalnega sistema (do visokošolske ravni) v Sloveniji in v Srbiji, je pokazala, da so številni v obeh zakonih vsebinsko primerljivi (Zakon o

organizaciji ..., 2023, 2. člen; Zakon o osnovama ..., 2023, 8. člen). Tako je s ciljema optimalni razvoj posameznika v krovnem zakonu v Sloveniji (Zakon o organizaciji ..., 2023, 2. člen) v krovni zakon v Srbiji pa je vpisan vsebinsko podoben cilj, tj. posameznikov celoviti razvoj (Zakon o osnovama ..., 2023, 8. člen). V obeh zakonih sta vsebinsko primerljiva cilja razvijanje sposobnosti za življenje v demokratični družbi (Zakon o organizaciji ..., 2023, 2. člen) ter razvijanje sposobnosti za življenje v demokratično organizirani in pravični družbi (Zakon o osnovama ..., 2023, 8. člen). Primerljiva sta tudi cilja spoštovanje različnosti, strpnost in razvijanje zavesti o enakopravnosti spolov (Zakon o organizaciji ..., 2023, 2. člen) ter razvijanje in spoštovanje rasne, nacionalne, kulturne, jezikovne, verske različnosti in enakosti spolov (Zakon o osnovama ..., 2023, 8. člen). Enako je s ciljema trajnostni razvoj in dejavno vključevanje v demokratično družbo, ki vključuje globlje poznavanje in odgovoren odnos do sebe, svojega zdravja, do drugih ljudi, do svoje in drugih kultur, do naravnega in družbenega okolja, do prihodnjih generacij (Zakon o organizaciji ..., 2023, 2. člen) ter razvijanje zavesti o pomenu trajnostnega razvoja, varstva in ohranjanja narave in okolja ter ekološke etike, zaščite in blaginje živali, razvijanja in udejanjanja zdravega načina življenja, zavedanja pomena lastnega zdravja in varnosti (Zakon o osnovama ..., 2023, 8. člen). Tudi cilja negovanje radovednosti, raziskovalnega duha, domišljije in intuicije in razvijanje neodvisnega mišljenja (Zakon o organizaciji ..., 2023, 2. člen) ter razvijanje samozavedanja, ustvarjalnih sposobnosti, kritičnega mišljenja, motivacije za učenje, sposobnosti timskega dela, sposobnosti samoocenjevanja, samoiniciativnosti in izražanja svojega mnenja (Zakon o osnovama ..., 2023, 8. člen) sta vsebinsko podobna. Nabor primerljivih ciljev se z doslej navedenimi še ne konča. Podobna sta še cilja ohranjanje in razvijanje slovenskega jezika, kulture in identitete matičnega naroda in predstavnikov manjšin (Zakon o organizaciji ..., 2023, 2. člen) ter spoštovanje in negovanje srbskega jezika in jezika manjšin, nacionalne kulture in kulture narodnih manjšin (Zakon o osnovama ..., 2023, 8. člen).

Nekatere cilje vključuje samo eden od obeh obravnavanih krovnih zakonov. V krovnem zakonu v Sloveniji sta dva taka cilja, in sicer omogočanje razvoja in doseganja čim višje ravni ustvarjalnosti čim večjemu deležu prebivalstva ter omogočanje vključevanja v procese evropskega povezovanja, vzgajanje

in izobraževanje s poudarkom na evropskih vrednotah (Zakon o organizaciji ..., 2023, 2. člen). Obravnavani zakon vključuje tudi tri cilje, ki se navezujejo na zagotavljanje enakih možnosti za vzgojo in izobraževanje. To so cilji zagotavljanja enakih možnosti za vzgojo in izobraževanje na območjih s posebnimi razvojnimi problemi; za otroke iz socialno manj spodbudnih okolij; za otroke, mladostnike in odrasle s posebnimi potrebami (ibid.). Vsebinsko podobnih ciljev ni v krovnem zakonu v Srbiji, so pa v njem med načeli vzgoje in izobraževanja vsebine, ki se z njimi ujemajo, saj govorijo o enakosti in dostopnosti uresničevanja pravice do vzgoje in izobraževanja na podlagi socialne pravičnosti in enakih možnosti brez diskriminacije ter o dostopnosti izobraževanja na vseh ravneh vzgojno-izobraževalnega sistema za vse otroke, učenke in učence, dijake in diakinje ter odrasle, tudi tiste s posebnimi potrebami (Zakon o osnovama ..., 2023, 7. člen). Med načeli krovnega zakona v Srbiji je tudi prizadevanje za zmanjševanje osipa na področju vzgoje in izobraževanja, predvsem oseb iz socialno šibkejših kategorij prebivalstva in iz nerazvitih območij ter oseb s posebnimi potrebami (ibid.). Oba krovna zakona torej vsebinsko vključujeta enakopravno obravnavo oseb iz robnih družbenih skupin in oseb s posebnimi potrebami. Doslej navedeni cilji so v obeh državah skladni s tradicionalno zasnovo ciljev predšolske vzgoje, vsebinsko pa so tudi medsebojno primerljivi.

Predstavili smo cilje in nekatera druga določila krovnih zakonov, ki so vsebinsko podobni, in sledijo zasnovi predšolske vzgoje, ki so jo tradicionalno privzemali v obeh državah. Se pa nekateri cilji v obeh krovnih zakonih vsebinsko razlikujejo, analiza pa pokaže, da sta tudi njihovi zasnovi različni.

Krovni zakon v Sloveniji vključuje cilja, ki sicer neposredno ne govorita o predšolski vzgoji, a se v zasnovi razlikujeta od ciljev v krovnem zakonu v Srbiji. Razlika obravnavanih ciljev je povedna in kaže, da so v Srbiji nekateri od njih oblikovani skladno z zasnovo, kakršno promovirajo mednarodne institucije. Poglejmo obravnavane cilje obeh držav: v krovnem zakonu v Sloveniji prvi cilj zavezuje državo, da zagotovi razmere, ki omogočajo kakovostno splošno izobrazbo in pridobivanje poklica vsemu prebivalstvu. S tem znanje, ki ga nove generacije usvajajo v sistemu vzgoje in izobraževanja, ni omejeno le na tisto, ki je neposredno uporabno oz. tu zasnove znanja ni zamenjala zasnova kompetenc. Drugi cilj pa je usmerjen v spodbujanje vseživljenjskega izobraževanja (Zakon o organizaciji ..., 2023, 2. člen) in ga

ne nadomešča zasnova vseživljenjskega učenja, o čemer smo že pisali v tem besedilu. Obeh vsebinsko podobnih ciljev ni v krovnem zakonu v Srbiji, so pa v njem trije drugi cilji: razvoj ključnih kompetenc za vseživljenjsko učenje, razvoj interdisciplinarnih kompetenc in strokovnih kompetenc v skladu z zahtevami stroke, potrebami trga dela, razvoja sodobne znanosti in tehnologije ter razvoj kompetenc za spoprijemanje s spreminjajočo se sodobno družbo in aktivno sodelovanje v njej (Zakon o osnovama ..., 2023, 8. člen). Vsi trije so oprti na kompetenčno zasnovo, ki jo promovirajo obravnavane mednarodne institucije. Ob tem so v krovnem zakonu v Srbiji še cilji povečevanja učinkovitosti uporabe vseh virov vzgoje in izobraževanja ter povečevanja učinkovitosti vzgoje in izobraževanja ter nenehno izboljševanje rezultatov vzgoje in izobraževanja (ibid.). To so cilji, ki v ospredje postavljajo učinkovitost, ki je merjena z učnimi dosežki in povezana z uspešnostjo vključevanja na trg dela. V krovnem zakonu v Sloveniji ni vsebinsko podobnih ciljev ali drugih določil, ki bi se opirali na to zasnovo.

Predstavljena primerjava ciljev pokaže, da so v Srbiji v nasprotju s Slovenijo med cilje krovnega zakona že vključeni taki, ki so oprti na zasnovo razvoja ključnih kompetenc za vseživljenjsko učenje. Razlike v ciljih med obema krovnama zakonoma je sicer mogoče interpretirati z zastarelostjo tistih v krovnem zakonu v Sloveniji, saj se niso pomembno spreminjali od leta 1996. V tem kontekstu bi denimo lahko utemeljevali, da cilji ne upoštevajo novejših strokovnih spoznanj, kar je pogosta kritika, ki vzpostavlja opozicijo med preživeto tradicijo in sodobnim na področju vzgoje in izobraževanja. A ne gre za to, temveč za razliko v zasnovah, ki prinašata različne vsebinske razmisleke o osrednjih ciljih in namenih predšolske vzgoje. Ta razlika pa ne temelji na nasprotju novo : staro, temveč je konceptualne narave. Krovni zakon v Sloveniji pri opredeljevanju ciljev vzgoje in izobraževanja upošteva razvoj avtonomnega posameznika, doseganje kakovostne splošne izobrazbe, ki vključuje akumulirane sadove človeškega uma. Opira se na zalogo znanja, ki ni vedno neposredno uporabno, in odpira vrata v abstraktno vednost, kar ustvarja možnosti za razvoj kritičnosti in avtonomije osebe. Nekateri cilji, ki jih vključuje krovni zakon v Srbiji, pa so posledica zasnove, ki vzgojo in izobraževanje novih generacij presoja skozi razvoj kompetenc za vseživljenjsko učenje in tudi skozi premisleke o oblikovanju človeškega kapitala za trg dela. V tem je pomembna razlika v zasnovah dela

ciljev, ki v sistemskih in vsebinskih rešitvah, tudi v vzgojnem procesu samem, različno formativno učinkujejo. V Sloveniji so cilji krovnega zakona zasnovani koherentno, v Srbiji pa ne. Cilji so v slednji zasnovani na dveh zasnovah, ki vsaka vodita k različnim rešitvam in razumevanju predšolske vzgoje in nista preprosto kar združljivi.

3.4.2 Cilji področnih zakonov predšolske vzgoje

Primerjalni pregled ciljev področnih zakonov, ki urejata delovanje vrtcev, to sta v Sloveniji *Zakon o vrtcih* (2021, 4. člen) in v Srbiji *Zakon o predšolski vzgoji in izobraževanju* (Zakon o predšolskom ..., 2021, 4. člen), pokaže, da so njuni cilji vsebinsko povsem primerljivi.

V področnem zakonu v Sloveniji je cilj razvijanje sposobnosti otrok na različnih področjih učenja in razvoja (Zakon o vrtcih, 2021, 4. člen), v področnem zakonu v Srbiji pa je vsebinsko podoben cilj spodbujanje celovitega razvoja otrok in njihovih potencialov (Zakon o predšolskom ..., 2021, 4. člen). Vsebinsko sta cilja, ki sta usmerjena v razvoj otrokovih sposobnosti za razumevanje in sprejemanje sebe in drugih ter razvijanje otrokovih sposobnosti za dogovarjanje, upoštevanje različnosti in sodelovanje v skupinah (Zakon o vrtcih, 2021, 4. člen), primerljiva s ciljem zagotavljanja možnosti in spodbud za razvoj otrokovih sposobnosti, širjenja izkušenj in graditev spoznanj o sebi, drugih ljudeh in svetu (Zakon o predšolskom ..., 2021, 4. člen).

V področnem zakonu v Srbiji je tudi cilj podpora vzgojni funkciji družine (ibid.), ki ga med cilji področnega zakona v Sloveniji sicer ni (Zakon o vrtcih, 2021, 4. člen), je pa v njem predvidena pomoč družini pri celoviti skrbi za otroka, ki je v zakonu opredeljena kot ena od temeljnih nalog vrtca (ibid., 2. člen). V področnem zakonu v Srbiji je zapisano tudi, da je cilj predšolske vzgoje podpora nadaljnji vzgoji in izobraževanju (Zakon o predšolskom ..., 2021, 2. člen), ki se začne v vrtcu z enoletnim obveznim programom priprave na šolo kot delom rednega programa predšolske vzgoje (ibid., 22. člen). V področnem zakonu v Sloveniji vsebinsko podobnega cilja ni, saj je »priprava na šolo« konceptualno vpeta v celotno institucionalno predšolsko vzgojo, zato programi le-te ustrezajo razvojni stopnji otroka in niso le priprava na naslednjo stopnjo šolanja (Bela knjiga o ..., 1995, 95).

Primerjava ciljev, opredeljenih v področnih zakonih v Sloveniji in Srbiji, je pokazala, da so v obeh državah naravnani na razvoj vseh otrokovih potencialov zaradi otroka samega in na vključevanje otrok v skupnost. Ni pa v njiju ciljev, ki bi bili zasnovani kompetenčno in na pričakovanih obravnavanih mednarodnih institucij.

Glede na nekatere cilje v krovnem zakonu v Srbiji, ki so oprti na kompetenčno zasnovo in vključujejo prizadevanja za razvijanje ključnih kompetenc za vseživljenjsko učenje, promovirajo pa tudi izboljševanje učnih dosežkov otrok, učencev in dijakov »na vseh ravneh vzgoje in izobraževanja« (Zakon o osnovama ..., 2023, 8. člen), smo pričakovali, da bomo operacionalizacijo podobnih ciljev srečali tudi v njihovem področnem zakonu za vrtce. A smo se zmotili. Izkazalo se je, da to ni tako. Čeprav so bili cilji kompetenčne paradigme v krovni zakon v Srbiji vključeni leta 2017 in čeprav je bil področni zakon sprejet istega leta le nekoliko kasneje, vanj niso vključili ciljev te paradigme.

V nadaljevanju besedila bomo predstavili ter analizirali razlike in podobnosti med cilji programskih dokumentov obeh držav, ki usmerjata strokovno delo v vrtcih, ter tudi njihovo skladnost s cilji krovnega in področnega zakona v obeh državah.

3.4.3 Cilji programskih dokumentov

Programska dokumenta v Sloveniji in Srbiji, ki operacionalizirata in usmerjata delovanje vrtcev v obeh državah, se v mnogih splošnih ciljih kljub različni terminologiji, ki upošteva različne teoretske paradigme, vsebinsko bistveno ne razlikujeta (Kurikulum ..., 1999, 10; Years ..., 2019, 12).

V programskem dokumentu v Sloveniji je med splošnimi cilji, ki predstavljajo najširše smernice za delovanje javnih vrtcev, opredeljen cilj večjega omogočanja individualnosti, drugačnosti in izbire (Kurikulum ..., 1999, 10), v dokumentu v Srbiji pa si podobno prizadevajo za cilj omogočanja priložnosti in možnosti za zadovoljstvo otrok, ki so vključeni v program (Years ..., 2019, 12). Vsebinsko podobna sta tudi cilja uravnotežene ponudbe različnih področij in dejavnosti in hkratno omogočanje poglobljenosti na določenih področjih dejavnosti (Kurikulum ..., 1999, 10) ter cilj zagotavljanja možnosti spoznavanja in raziskovanja različnih področij spoznanj

človeštva (Years ..., 2019, 13). Vsebinsko podobna sta tudi cilja večja avtonomnost ter strokovna odgovornost vrtcev in strokovnih delavk in delavcev (Kurikulum ..., 1999, 10) in izražanje avtonomije strokovnih delavcev in delavk vrtca (Years ..., 2019, 13). Podobno je s ciljem izboljšanje informiranja in sodelovanja s starši (Kurikulum ..., 1999, 10), ki je primerljiv s ciljem o možnosti izbire in aktivnega sodelovanja družine v vzgojnem procesu (Years ..., 2019, 13).

Oba dokumenta vključujeta tudi cilj, ki govori o procesni kakovosti vrtcev. V Sloveniji je to cilj povečanje vloge evalvacije (kritičnega vrednotenja) pri načrtovanju življenja in dela v vrtcu (Kurikulum ..., 1999, 10), v Srbiji pa cilj vzpostavljanja sodelovanja vseh, ki se ukvarjajo s predšolsko vzgojo pri raziskovanju in vzpostavljanju kakovosti predšolske vzgoje (Years ..., 2019, 13). Cilja sicer vsebinsko nista primerljiva, a oba opozarjata na potrebo po evalvaciji kakovosti vzgojnega procesa v vrtcih. Programski dokument v Srbiji vključuje tudi cilj zagotavljanje enakih možnosti za učenje in razvoj vseh otrok v skladu z njihovo dobrobitjo (ibid., 12), ki ga v programskem dokumentu v Sloveniji ni (Kurikulum ..., 1999). Je pa podobna vsebina vključena v *načelo enakih možnosti in upoštevanja različnosti med otroki ter načelo multikulturalizma*, ki se uresničuje z zagotavljanjem enakovrednih pogojev za optimalni razvoj vsakega od njih (ibid., 12). Oba obravnavana dokumenta sta torej zasnovana na zagotavljanju enakih možnosti otrok. V dokumentu v Srbiji kot cilju, v Sloveniji pa kot načelu predšolske vzgoje.

V programski dokument v Srbiji je vključen tudi cilj, ki ga programski dokument v Sloveniji ne vključuje. To je razvijanje dispozicij za vseživljenjsko učenje (Years ..., 2019, 12), ki je operacionalizirana verzija že obravnavanega cilja krovnega zakona v Srbiji (Zakon o osnovama ..., 2023, 8. člen). V programskem dokumentu v Srbiji je cilj pospremljen z utemeljitvijo, da sledenje in doseganje tega cilja vzpostavljata podlago za razvoj otrokovih ključnih kompetenc za vseživljenjsko učenje, ki so pomembne za kontinuiteto vzgoje in izobraževanja (Years ..., 2019, 3). Pri tem se vsebina programskega dokumenta opira na že omenjena *Priporočila Evropskega parlamenta in Sveta z dne 18. decembra 2006 o ključnih kompetencah za vseživljenjsko učenje* (2006, 13, v ibid., 3), ki so: sporazumevanje v prvem jeziku, sporazumevanje v tujih jezikih, razvijanje matematične kompetence

ter osnovne kompetence v znanosti in tehnologiji; digitalna kompetenca, socialne in državljanske kompetence ter kompetenca kulturne zavesti in izražanja, navedeni pa sta tudi kompetenci samoiniciativnost in podjetnost ter učenje učenja (Years ..., 2019, 3). Programski dokument tako vključuje zasnovo razvoja ključnih kompetenc otrok od predšolske ravni naprej, privzema pa tudi zasnovo vseživljenjskega učenja. Oboje je, kot smo predstavili v začetku tega poglavja, skladno s pričakovanji mednarodnih institucij. Skladno pa je tudi z vsebino ciljev krovnega zakona v Srbiji. Primerjalna analiza ciljev programskih dokumentov v obeh državah pokaže, da so si številni od njih vsebinsko podobni, da so v programskem dokumentu v Sloveniji vsi, v programskem dokumentu v Srbiji pa večina od njih, oprti na zasnovo optimalnega učenja in razvoja otrok v vrtcu. Pomembna razlika med splošnimi cilji programskih dokumentov pa je, da dokument v Srbiji, v nasprotju s področnim zakonom in skladno s cilji krovnega zakona, vključuje cilj razvoja ključnih kompetenc za vseživljenjsko učenje predšolskih otrok, ki v ospredje vzgojnega procesa postavlja razvoj določenih spretnosti otrok, ki jih promovirajo obravnavane mednarodne institucije. Pri tem se zastavlja vprašanje, ali bodo v programski dokument in v krovni zakon vpisani cilji kompetenčne zasnove in merjenja učnih dosežkov otrok v praksi postopoma preglasili cilje iz zasnove, ki je vpisana v rešitve področnega zakona in jo utemeljujejo najvidnejše strokovnjakinje na področju predšolske vzgoje v tej državi.

3.5 Modela ugotavljanja in zagotavljanja kakovosti javnih vrtcev v Sloveniji in Srbiji

3.5.1 Model evalvacije kakovosti javnih vrtcev v Sloveniji

V Sloveniji je v *Zakonu o organizaciji* (2023) že od leta 2008 člen, ki določa, da merila in postopke za ugotavljanje in zagotavljanje kakovosti vrtcev na nacionalni ravni predlaga *Svet za kakovost in evalvacijo*, sprejme pa jih pristojni minister (ibid., 20.a člen; cf. *Zakon o spremembah ...*, 2008, 6. člen). Od takrat zakon opredeljuje tudi, da je ravnatelj vrtca odgovoren »za zagotavljanje in ugotavljanje kakovosti s samoevalvacijo in pripravo letnega poročila o samoevalvaciji« (Zakon o organizaciji ..., 2023, 49. člen). Letno poročilo o samoevalvaciji vrtca pa sprejme *Svet zavoda* (ibid., 48. člen).

Svet za kakovost in evalvacijo pa po dostopnih informacijah doslej ministru še ni predlagal v potrditev meril in postopkov za ugotavljanje in zagotavljanje kakovosti vrtcev na državni ravni, kar od leta 2008 predvideva *Zakon o spremembah in dopolnitvah Zakon o organizaciji* (2008, 6. člen; cf. *Zakon o organizaciji ...*, 2023, 20.a člen). Javni vrtci kakovosti svojega dela tako ne vrednotijo po enem modelu ugotavljanja in zagotavljanja kakovosti.²⁰

Leta 2017 so na kolegiju ministrice resornega ministrstva sprejeli razvojnodelovni dokument *Nacionalni okvir za ugotavljanje in zagotavljanje kakovosti na področju vzgoje in izobraževanja* (2017, v nadaljevanju *Nacionalni okvir*). Z njim usmerjajo razvojne procese za vzpostavitev skupnega in poenotenega modela ugotavljanja in zagotavljanja kakovosti na sistemski ravni in v vzgojno-izobraževalnih ustanovah (Ugotavljanje in zagotavljanje ..., 2024).²¹ Utemeljujejo, da potrebo po ugotavljanju in zagotavljanju

20 V Sloveniji je bilo konec 90. let prejšnjega in v začetku tega stoletja oblikovanih več modelov ugotavljanja in zagotavljanja kakovosti vrtcev (več o tem Kovač Šebart in Hočvar, 2019). Za strokovno najustreznjerega velja model, ki so ga pripravile Ljubica Marjanovič Umek in sodelavke (2002). Ob procesni ravni vključuje še strukturno in posredno raven ugotavljanja in zagotavljanja kakovosti vrtcev. Na strukturni ravni model vključuje t. i. vhodne kazalnike kakovosti, ki opisujejo objektivne pogoje in možnosti, v katerih poteka predšolska vzgoja (npr. velikost igralnice, število otrok v oddelku, razmerje med številom odraslih in otrok v oddelku, strokovno usposobljenost pedagoških delavk in delavcev). Na posredni ravni pa vključuje naslednje kazalnike kakovosti: sodelovanje med odraslimi v vrtcu, sodelovanje vrtca s starši, z drugimi vrtci ter poklicni razvoj in zadovoljstvo zaposlenih. Na procesni ravni ugotavlja kakovost na štirih področjih: načrtovanje kurikuluma, njegovo izvajanje, rutinske dejavnosti in otrok v procesu izvajanja kurikuluma. Za vsa našeta področja so oblikovani tudi kazalniki kakovosti. Na področju otrok v procesu izvajanja kurikuluma so denimo pripravljene in natančneje strukturirane procesne kazalniki kakovosti na področju gibanja, govora in komunikacije, čustvenega in socialnega razvoja ter miselnih dejavnosti otrok (ibid., 50-51). Med njimi so interakcija med otroki in pedagoškimi delavkami oz. delavci v oddelku ter drugimi zaposlenimi vrtcu (npr. nasmeh, dotik, prijem; pripovedovanje v višini otrokovih oči; spodbujanje otrok k »delitvi« izkušenj, občutij, idej); načini, kako otroci oblikujejo skupine in se vanje vključujejo (npr. izbira otrok pri vključevanju v skupino; ponudba dejavnosti, ki v skupine »privabijo« vse otroke; menjava vlog v skupinski dejavnosti); izbira vsebin in vrst dejavnosti, namenjenih otrokom (npr. načrtovane in proste dejavnosti; dejavnosti v majhnih skupinah, v celotnem oddelku, individualne dejavnosti) (ibid.). Pripravljene pa so tudi merski pripomočki in vprašalniki za starše, za vodstvene delavce in delavke ter za pedagoške delavke in delavce, ki vključujejo samoevalvacijo vseh opredeljenih ravni kakovosti (Marjanovič Umek idr., 2002; 2005).

21 V *Nacionalnem okviru* (2017) piše, da bo model ugotavljanja in zagotavljanja kakovosti na področju vzgoje in izobraževanja, ki je opredeljen v njem, dopolnjen po reviziji programa »Vzpostavitev, dopolnitev in pilotni preizkus modela ugotavljanja in zagotavljanja kakovosti na področju vzgoje in izobraževanja«, ki ga je leta 2014 začela izvajati Šola za ravnatelje. Pa tudi po tistem, ko bodo vzpostavili »koordinacijsko – analitično središče« za ugotavljanje in zagotavljanje kakovosti pri resornem ministrstvu (Uradu za razvoj izobraževanja), ki bo odgovorno za pripravo skupne evalvacijske ocene vzgojno-izobraževalnega sistema (ibid., 38). Dokument določa, da bo model »tudi pilotno preizkušen, po zaključku projekta, avgusta 2018, pa se bo postopoma implementiral v vse slovenske vrtce in šole.« (Ibid., 15) Modela v času pisanja tega besedila niso implementirali v

kakovosti na področju vzgoje in izobraževanja narekuje povečana občutljivost izobraževalnih politik za sistemsko učinkovitost (Nacionalni okvir ..., 2017, 4). Tudi v Sloveniji bo namreč visokokakovostni sistem vzgoje in izobraževanja, če bo dovolj učinkovit, pomembno vplival na zaposljivost, socialno kohezijo ter splošni ekonomski in družbeni uspeh v Evropi, s tem pa tudi na širša skupna prizadevanja držav sveta (ibid.).

Vsebina *Nacionalnega okvira* (ibid.) je primerljiva s tisto iz dokumentov mednarodnih institucij, ki smo jo predstavili v uvodnem delu drugega poglavja besedila: *OECD* (Quality Assurance and ..., 2022), *Svetovne banke* (Promoting Quality Early ..., 2024) in *institucij EU* (Council Recommendation of ..., 2019). Določa tri obvezne načine izvajanja, spremljanja in evalviranja kakovosti področja vzgoje in izobraževanja, to so: samoevalvacija vzgojno-izobraževalnih ustanov, zunanja evalvacija vzgojno-izobraževalnih ustanov in evalvacija sistema vzgoje in izobraževanja (Nacionalni okvir ..., 2017, 21). V dokumentu je opredeljeno tudi obvezno področje samoevalvacije ustanov na vseh ravneh sistema, to je področje dosežkov učenja in poučevanja. Vključuje tri obvezna podpodročja samoevalvacije (dosežki otrok, učencev in dijakov; profesionalni razvoj vzgojiteljev, učiteljev in drugih strokovnih delavcev zaposlenih v vzgoji in izobraževanju²² ter razvoj socialne klime v oddelku oz. razvijanje varnega in spodbudnega učnega okolja²³) (ibid., 6, 7 in 27).²⁴ V javnih vrtcih bodo

vzgojno-izobraževalno prakso (Ugotavljanje in zagotavljanje ..., 2025). Na resornem ministrstvu pa so nam odgovorili, da v praksi še vedno izvajajo projekte za ugotavljanje in zagotavljanje kakovosti sistema vzgoje in izobraževanja (E-mail MVI, 28. 2. 2025).

- 22 Profesionalni razvoj pedagoških delavk in delavcev vrtca je v modelu, ki so ga zasnovale Marjanovič Umek in sodelavke (2002), umeščen na posredno raven samoevalvacije kakovosti vrtca. Ta se nanaša na subjektivne pogoje in možnosti, v katerih poteka predšolska vzgoja v vrtcih, npr. vključenost zaposlenih v izobraževanje, njihovo zadovoljstvo z delom, napredovanje na delovnem mestu in sodelovanje s starši. Otrok nanje sicer nima vpliva, a pomembno vplivajo na procesno kakovost vrtca in s tem na otroka samega (ibid., 40).
- 23 V besedilu privzemamo besedno zvezo varno in spodbudno učno okolje, ki jo uporabljamo namesto besedne zveze ugodna/spodbudna socialna klima oz. ozračje. Na *Pedagoški fakulteti Univerze v Ljubljani* so na javni predstavitvi strokovnih stališč in predlogov za nacionalni program (Javna predstavitve mnenj ..., 2023) obravnavali tudi tematiko ustvarjanja varnega in spodbudnega učnega okolja za optimalen razvoj posameznika in posameznice. Vodja delovne podskupine za to področje je povedala, da so v zvezi s tem opredelili tri sklope strateških ciljev, ki vključujejo celostni razvoj, inkluzivne skupnosti in ustvarjalno ozračje. Splošni cilji obravnavanega področja so promocija zdravega življenja v skupnosti, dobri medsebojni odnosi, kakovostno učenje ter prožno znanje za izzive sedanjosti in prihodnosti (ibid.).
- 24 Ob obveznem področju samoevalvacije vrtcev se bodo ti lahko prostovoljno odločili tudi za samoevalvacijo izbirnega področja. V *Nacionalnem okviru* (2017) je nekaj predlogov za izbirno področje

skladno s sprejeto zasnovo obvezno samoevalvirali dosežke otrok, lahko tudi ob pomoči zunanjih strokovnjakov, ob tem pa bodo odgovorni tudi za samoevalvacijo kakovosti procesov, rezultatov in učinkov delovanja ustanove (ibid., 9). Dokument načrtuje enotne kazalnike kakovosti²⁵ ter pripravo pripomočkov in baz podatkov za vrtce, šole, vzgojitelje in učitelje, ki bodo na voljo za (samo)evalvacijo v ustanovah na različnih ravneh vzgoje in izobraževanja v Sloveniji, bodo pa tudi mednarodno primerljivi.

Nacionalni okvir (ibid.) upošteva pričakovanja mednarodnih institucij tudi v zahtevah po oblikovanju skupnih kazalnikov kakovosti in mednarodni primerljivosti instrumentov in mehanizmov za ugotavljanje in zagotavljanje kakovosti (Systems Approach for ..., 2024; Developing indicators to ..., 2021, 4 in 18; Indicators of Education ..., b. l.; European Report on ..., 2002, 74). V dokumentu so naštet tudi podatkovni viri²⁶ za samoevalvacijo javnih vrtcev na podpodročju »dosežki otrok, učencev in dijakov« (ibid., 27). Kot nosilca in upravljalca baz podatkov sta predvidena *Državni izpitni center* in *Andragoški center Slovenije*. Evalvacija kakovosti tako že na predšolski ravni vključuje preverjanje dosežkov predšolskih otrok na posamičnih področjih učenja in razvoja ter omogoča njihovo primerjavo v ustanovah, državi in v mednarodnem prostoru.

S skupnim in poenotenim modelom evalvacije kakovosti vzgoje in izobraževanja se v Sloveniji prvič srečamo v razvojnodolovnem dokumentu (*Nacionalni okvir za ... 2017*, 38), ki so ga sprejeli na kolegiju ministrice, da bi z njim usmerili razvojne procese njegovega vzpostavljanja. Za v besedilu obravnavano problematiko je pomembno, da načrtovani model ugotavljanja

samoevalvacije. To so »vodenje razreda, uporaba učnih strategij za razvijanje kritičnega in logičnega mišljenja/razmišljanja, sodelovanje s starši, skrb za zdravje in ozaveščen odnos do okolja, sodelovanje šole z okoljem ter vodenje in upravljanje šole.« (Ibid., 27) Predlogi za izbirno področje so pripravljeni za šolo, jih je pa mogoče vsebinsko aplicirati tudi na javne vrtce.

25 V okviru projekta *Zasnova in uvedba sistema ugotavljanja ter zagotavljanja kakovosti vzgojno-izobraževalnih organizacij (vrtcev in šol) – KVIZ*, ki je potekal v letih 2008–2014, vodila ga je *Šola za ravnatelje*, financiran pa je bil iz sredstev *Evropskih strukturnih skladov* in resornega ministrstva, so kazalnike kakovosti opredelili kot opise, ki konkretizirajo zastavljene sistemske, procesne, ciljne in vsebinske razsežnosti, ki jih otroci, učenci in dijaki dosegajo v vzgojno-izobraževalnem procesu (Brejc idr., 2019, 9).

26 Možni podatkovni viri so nabori (baze) podatkov, ki so uradni viri zajemanja podatkov. V *Nacionalnem okviru* so to: »NPZ, Matura, OECD PIAAC, OECD PISA, IEA TIMSS, IEA TIMSS Adv, IEA PIRLS, IEA SITES/ICILS, ESLC, IEA ICCS.« (Ibid., 27) V procesu samoevalvacije pa lahko vzgojno-izobraževalne ustanove uporabljajo tudi druge podatke (*Nacionalni okvir za ...*, 2017, 21).

in zagotavljanja kakovosti ne upošteva specifik predšolske vzgoje v primerjavi z drugimi ravnmi vzgoje in izobraževanja. Te specifikke zahtevajo samostojni model ugotavljanja in zagotavljanja kakovosti vrtcev (Marjanovič Umek, 2002, 12). Vzgojni proces v njih se namreč skladno s tradicionalno zasnovo kakovostne predšolske vzgoje razlikuje od pouka v šolah, razlike med njimi pa so tudi v ciljih, nalogah in dejavnostih. V nasprotju z njo, ki vzgojno delo evalvira s spremljanjem napredka otrok na različnih področjih učenja in razvoja, temelji zasnova obravnavanega skupnega in poenotenega modela evalvacije kakovosti na preverjanju učnih dosežkov otrok, učencev oz. učenk in dijakov oz. dijakinj. Zasnova predšolske vzgoje v *Kurikulumu* (1999) preverjanja učnih dosežkov ni predvidevala. Skupni in poenoteni model evalvacije kakovosti tako dopolnjuje in spreminja zasnovo evalvacije predšolske vzgoje in v prvi vrsti usmerja iz evalvacije procesne kakovosti k evalvaciji učnih dosežkov. S tem pa se zasnova predšolske vzgoje odmika tudi od osrediščenosti na celovit razvoj otroka, k usvajanju kompetenc za vseživljenjsko učenje, ki so povezane s trgom dela. To pa spreminja tudi vzgojni proces v vrtcu.

Izsledki raziskav v nordijskih državah, kjer je bila predšolska vzgoja tradicionalno zasnovana podobno kot v Sloveniji, že opozarjajo, da preverjanje učnih dosežkov v vrtcih vpliva na vzgojno prakso, ki postaja podobna pouku v šoli (Otterstad in Braathe, 2016; Paananen idr., 2015; Paananen, 2017; Roberts-Holmes in Moss, 2021; Vallberg-Roth, 2014). Ann-Christine Vallberg-Roth (2014), ugotavlja, da je v nordijskih državah v vrtcih tendenca usvajanja vsebin, ki otroke pripravljajo na šolo, prilagojene pa so temu, kar bodo otroci potrebovali v času šolanja in v življenju (ibid., 16). Dejavnost se usmerja s celovitega na spodbujanje kognitivnega razvoja ter na vrednotenje znanja in spretnosti s pomočjo vnaprej opredeljenih in starostno normiranih učnih dosežkov, ki naj bi jih otroci dosegli v vrtcu (ibid., 25). Avtorica opozarja, da vzgojno delo v vrtcu in njegova vsebina postajata strukturirana na enak način kot v šoli, pedagoške delavke in delavci pa »občutijo učni pritisk« (ibid., 5), zato v vzgojni proces vnašajo šolski način dela in v okviru posameznih področij dejavnosti otroke poučujejo, da bi izboljšali njihove učne dosežke (ibid.; Otterstad in Braathe, 2016, 3028). V nasprotju s tradicionalno uveljavljeno prakso v teh državah zdaj oddelke v vrtcih »oblikujejo starostno homogeno« (Otterstad in Braathe, 2016, 3027). Pedagoški delavci in delavke pa organizirajo čas v vrtcu in urejajo

prostor tako, da sta jim omogočena nadzor nad učenjem otroka in preverjanje njegovih učnih dosežkov (Kumpulainen, 2018; Paananen idr., 2015; Vallberg-Roth, 2014; Carlbaum in Rönnerberg, 2024; Korsvold in Nygård, 2022). Izsledki raziskav tako opozarjajo, da prihaja do postopnega pošolanja vrtcev, v katerem vzgojni proces vsaj deloma postaja podoben pouku v šoli (Paananen idr., 2015; Vallberg-Roth, 2014; Korsvold in Nygård, 2022; Otterstad in Braathe, 2016). Tudi evalvacija kakovosti predšolske vzgoje je vse bolj usmerjena v učne dosežke otrok (Paananen idr., 2015).

Podobno ugotavljajo na Finskem, kjer imajo s Slovenijo primerljivo tradicijo kakovostne predšolske vzgoje in tudi podobne sistemske rešitve. Učne dosežke so v vrtcu začeli sistemsko preverjati leta 1998. V zadnjem desetletju pa je v sistemsko evalvacijo kakovosti predšolske vzgoje vključeno preverjanje prečnih in socialnih spretnosti otrok, ki so prepoznane kot temeljne za razvoj ključnih kompetenc za vseživljenjsko učenje (ibid.; Finnish National Agency ..., 2025; Pedagogy in ECEC, 2017, 11). Strokovnjakinje in strokovnjaki na področju predšolske vzgoje ugotavljajo, da je v vrtcih opazen trend oz. premik od usmerjenosti vzgojnega procesa k igri, učenju in negi, k razvijanju temeljnih in prečnih spretnosti otrok. Predšolska vzgoja je tako vse bolj osredotočena na razvoj spretnosti, ki so pomembne za uspešnost otrok v kasnejšem šolanju in življenju, dosežki predšolskih otrok na kasnejših ravneh šolanja pa postajajo ključni kazalnik kakovosti predšolske vzgoje (Vallberg-Roth, 2014; 2017; Otterstad in Braathe, 2016; Paananen idr., 2015; Paananen, 2017; Roberts-Holmes in Moss, 2021).

Vračamo se k obravnavi skupnega in poenotenega modela evalvacije kakovosti vzgoje in izobraževanja v Sloveniji. O njem pišejo tudi v predlogu *Nacionalnega programa vzgoje in izobraževanja za obdobje 2023–2033* (2024; v nadaljevanju Nacionalni program).²⁷ Od resornega ministrstva namreč pričakujejo, da bo sprejelo ukrepe za njegovo izvajanje v praksi (ibid., 43). Ob tem predlagajo sprejetje ukrepov za spremljanje procesne kakovosti vrtca (ibid., 46).

²⁷ Delovna skupina za pripravo nacionalnega programa je 1. 7. 2024 končni predlog predala ministru za vzgojo in izobraževanje (Ministrstvo predstavilo predlog ..., 2024). Vodja delovne skupine je ob predaji končne verzije dokumenta napovedal, da bo dokument septembra obravnaval državni zbor, ministrstvo pa bo v prihodnjega pol leta pripravilo akcijske načrte uresničevanja ukrepov, kjer bodo opredelili tudi, kdo in do kdaj je odgovoren za njihovo udejanjanje (ibid.). V času pisanja tega besedila (februar 2025) dokumenta v državnem zboru še niso obravnavali.

Tudi v *Izhodiščih za prenovo kurikulumuma za vrtce* (2022, v nadaljevanju *Izhodišča za prenovo*) pričakovanja usmerjajo h krepitvi procesno-razvojnega načrtovanja pedagoškega dela z otroki (ibid., 13) in k spremljanju procesne kakovosti v povezavi s strukturno kakovostjo vrtca (ibid.). Ne opredelijo se proti skupnemu in poenotenemu modelu evalvacije kakovosti, ki vključuje predšolsko raven, kar bi bilo strokovno koherentno, če drži odločitev, da naj prenova ohrani doslej uveljavljeno zasnovo kurikulumuma. V zvezi z učnimi dosežki je med cilji prenove kurikulumuma za vrtce zapis, da je treba vrtce »zaščititi pred preveliko usmerjenostjo na dosežke/rezultate malčkov/otrok« (ibid., 16). Vključujejo pa tudi opozorilo pred nevarnostjo, ki jo prinaša preverjanje dosežkov otrok, to je popredmetenje področij dejavnosti v vrtcu in njegovo pošolanje (ibid.). Očitno, da je pri snovalkah dokumenta prevladala odločitev, da ne nastopijo proti preverjanju učnih dosežkov otrok in ga zato omenijo med cilji prenove.

Ob tem je v *Izhodišča za prenovo* (2022) vpisana tudi kompetenčna zasnova. V dokumentu namreč predlagajo, naj v prenovljeni kurikulum vključijo novo poglavje/podpoglavje, v katerem bodo posebej obravnavane medpodročne dejavnosti, med njimi »digitalne kompetence« (ibid., 20). Termin kompetence je s tem prvič vpisan v uradni dokument za predšolsko vzgojo, ki ga je sprejel najvišji strokovni organ v Republiki Sloveniji. Tudi v predlogu *Nacionalnega programa* (2024) opozarjajo na potrebo po razvoju kompetenc učenje učenja, podjetnosti²⁸ in digitalnih kompetenc

28 V Sloveniji so v okviru projekta *Izdelava predloga Programa uvajanja podjetništva v redni šolski sistem za obdobje 2007–2013* (2006), ki ga je naročila Javna agencija Republike Slovenije za podjetništvo in tuje investicije, izvedla pa Ekonomska fakulteta Univerze v Ljubljani, že leta 2006 pripravili *Predlog strategije uvajanja podjetništva v redni šolski sistem 2007–2013* (2006) od vrtcev dalje. Avtorji in avtorice dokumenta ugotavljajo, da niso našli izdelanih programov uvajanja poslovnih in podjetniških vsebin v obliki igre na predšolski ravni, čeprav so v medijih zasledili predstavitev primerov podjetniških iger, ki so jih razvijale posamezne pedagoške delavke oz. delavci (ibid., 30). Zapišejo, da naj pozitivne vrednote podjetništva in temeljne lastnosti podjetnega ravnanja, aktivnega odnosa do razvijanja lastne kariere in osebnih zmožnosti postanejo ena temeljnih kompetenc, ki jih razvija vzgojno-izobraževalni sistem od predšolske ravni naprej. Za doseg tega cilja so predlagali spoznavanje poslovnega sveta in razvijanje podjetnosti otrok z igro oziroma z igro vlog (ibid., 59). Cilje in podjetniške vsebine so v dokumentu tudi opredelili in predstavili primere dobre prakse razvijanja podjetnosti (ibid., 54–56). Predlagane rešitve se v javnih vrtcih niso uveljavile. Javni vrtec Ivana Glinška iz Maribora pa je vključen v mednarodni projekt *Spodbujanje podjetniških spretnost predšolskih otrok prek prehrane* (angl. Fostering entrepreneurial skills in pre-schoolers through nutrition – GRIZBIZ project). Cilj projekta je spodbujati razvoj podjetniških spretnosti predšolskih otrok (Podjetništvo, 2023). Niso pa na spletu dostopni podatki o tem, ali je učenje podjetništva zaživel v zasebnem vrtcu, katerega ustanoviteljica je v intervjuju za časopis *Finance* pred leti povedala: »Želimo si tudi vpeljati

na celotni vzgojno-izobraževalni vertikali, torej tudi v vrtcih. V *Izhodiščih za prenovno* (2022) pričakujejo še, da bodo v prenovljenem kurikulumu za vrtce posebej poudarili pomen stalnega spodbujanja pragmatičnih in socialnih veščin, čustvenega doživljanja in izražanja otrok ter učenja empatije in samoregulacije (ibid.). To so spretnosti, ki jih proučuje *OECD* raziskava *IELS*.

Analiza dokumentov, ki so jih v Sloveniji sprejemali od leta 2017 in pomenijo podlago za spreminjanje sistemskih in vsebinskih rešitev predšolske vzgoje, kaže, da se njihova vsebina pomembno razlikuje od tiste v veljavni zakonodaji in kurikulumu, ki je oprta na tradicionalno zasnovo kakovostne predšolske vzgoje. Resorna politika se intenzivno odziva na pričakovanja v besedilu obravnavanih mednarodnih institucij od leta 2017. Novejši dokumenti tako vključujejo namero po preverjanju učnih dosežkov otrok v vrtcu, načrtujejo skupni in poenoteni model evalvacije kakovosti sistema vzgoje in izobraževanja, govorijo pa tudi o razvoju spretnosti otrok, ki so prepoznane kot podlaga za razvoj ključnih kompetenc za vseživljenjsko učenje. Vsega navedenega ni v ciljnih krovnega in področnega zakona, ki urejata področje predšolske vzgoje v Sloveniji, tudi ne v ciljnih ter v celotnem besedilu *Kurikuluma* (1999). Če bi našo primerjalno analizo sklenili z obravnavo veljavnih dokumentov, bi imeli vtis, da pričakovanja mednarodnih institucij na politiko predšolske vzgoje v Sloveniji nimajo nobenega vpliva.

Novejši dokumenti, ki bodo podlaga za spreminjanje zakonov in katerih rešitve so morda že v prenovljenem in sprejetem kurikulumu, pa kažejo povsem drugačno sliko. Slovenija je globoko in nereflektirano zakorakala v spreminjanje predšolske krajine po vzoru pričakovanj mednarodnih institucij, čemur je z veliko verjetnostjo botrovalo tudi črpanje finančnih sredstev *institucij EU*.

učenje podjetništva v vrtce, med otroke nad tremi leti. Projekt se imenuje Mali podjetnik, z njim pa želimo doseči, da bi otroci svoje sanje tudi uresničili, kar v današnjem svetu ni težko. Povezali bi se z obrtniki, naredili osnovno raziskavo trga, oblikovali izdelek, postavili spletno stran in začeli prodajati.» (Flajšer v Kupec, 2014)

3.5.2 Model evalvacije kakovosti javnih vrtcev v Srbiji

Krovni zakon Srbije določa, da se spremljanje kakovosti vzgojno-izobraževalnih ustanov izvaja kot samoevalvacija in zunanja evalvacija (Zakon o osnovama ..., 2023, 49. člen). Pri tem vrednotijo doseganje ciljev in standardov glede na učne dosežke otrok, učencev in dijakov. Določilo člena velja za vse ravni sistema vzgoje in izobraževanja na douniverzitetni ravni, tudi vrtce. V področnem zakonu tega člena krovnega zakona ne upoštevajo in ga ne operacionalizirajo. V njem je določeno, da mora program predšolske vzgoje vključevati oblike in področja spremljanja ter samovrednotenja dela v vrtcih (Zakon o predškolskom ..., 2021, 16. člen). *Pravilnik o standardih kakovosti dela v ustanovah* (Pravilnik o standardima ..., 2024, v nadaljevanju Pravilnik o standardih) pa opredeljuje področja spremljanja in samovrednotenja kakovosti dela v vrtcih. To so vzgojno delo, podpora otrokom in družini, strokovni razvoj zaposlenih, upravljanje in organizacija. Opredeljuje tudi področja spremljanja in samovrednotenja z opisnimi kazalniki kakovosti (ibid., 1. Poglavlje).²⁹ Področni zakon (Zakon o predškolskom ..., 2021) in *Pravilnik o standardih* (2024) pa ne vključujeta preverjanja in evalvacije učnih dosežkov otrok (Zakon o predškolskom ..., 2021).

Evalvacija kakovosti predšolske vzgoje v Srbiji je zasnovana koherentno in skladno s cilji področnega zakona, pa tudi skladno s kontekstualno strategijo načrtovanja njenega programskega dokumenta (Starting Strong: Curricula ..., 2004, 14).³⁰ V Srbiji tako evalvirajo procesno kakovost vrtcev z analizo dokumentov, ki jih pedagoške delavke in delavci pridobijo z dnevnim dokumentiranjem vzgojnega procesa in otrokove dejavnosti v vrtcu. Cilj dokumentiranja je oblikovanje osebnih map otrok, ki pedagoškim delavcem in delavkam v oddelku dajejo informacije za

29 Kot primer opisnega kazalnika kakovosti navajamo: fizično okolje v vrtcu podpira otrokovo učenje in razvoj; prostor je strukturiran tako, da podpira samostojno dejavnost otrok v majhnih in večjih skupinah (Pravilnik o standardima ..., 2024, 1. poglavje). Pri tem dodajamo, da so tudi v modelu ugotavljanja in zagotavljanja kakovosti vrtcev, ki so ga oblikovale Marjanović Umek in sodelavke (2002, 2005) opredeljeni podobni opisni kazalniki kakovosti (ibid.).

30 Kontekstualno strategijo kurikularnega načrtovanja »določa dialog med otroki in vzgojitelji ter okoljem, ki jih obkroža. Njegova vsebina lahko izhaja iz predloga enega ali več otrok, iz predloga pedagoške delavke oz. delavca, iz dogodka v naravi ali iz novic.« (Starting Strong: Curricula ..., 2004, 14)

skupno refleksijo vseh pedagoških in strokovnih delavcev ter delavk vrtca, otrok in staršev o tem, kako spreminjati in izboljševati vzgojno prakso in njeno procesno kakovost (ibid. 44). Živka Krnjaja in Dragana Pavlović Breneselović (2018), soavtorici zasnove ocenjevanja kakovosti, pri tem opozarjata na pomen dialoga med vsemi udeleženi v vzgojnem procesu, ki zahteva refleksijo celotnega okvira, v katerem poteka predšolska vzgoja, in to v razmerju do ključnih vrednot, ki jih spoštujejo vrtci. Evalvacija kakovosti vrtcev v Srbiji poteka s spremljanjem ključnih kontekstualnih razsežnosti vzgojnega procesa (Years ..., 2019, 12). To so učno okolje, kakovost odnosov v njem, sodelovanje med vsemi osebami, ki so vključene v vzgojni proces, podpora razvoju otrokovih dispozicij za učenje, inkluzivnost, upoštevanje razlikosti med otroki, prizadevanje za demokratične vrednote ter sodelovanje z družino in lokalno skupnostjo (ibid.).

Primerjalna analiza je pokazala, da v Sloveniji evalvacija kakovosti v vrtcih ne poteka po zakonsko določenem modelu evalvacije, tudi ne po kakem od modelov evalvacije, ki bi ga prevladujoče uveljavljali v praksi. Od leta 2017 pa dokumenti, ki bodo podlaga za sprejemanje zakonskih rešitev, napovedujejo oblikovanje skupnega in poenotenega modela evalvacije kakovosti, ki ga promovirajo v besedilu obravnavane mednarodne institucije. Zasnovan je na pričakovanju po preverjanju dosežkov otrok, učencev oz. učenk in dijakov oz. dijakinj na celotni vzgojno-izobraževalni vertikali, z vrtci vred. Omogoča njihovo primerljivost v ustanovah, državi in v mednarodnem okolju.

V Srbiji so model evalvacije kakovosti vrtcev, v nasprotju s cilji krovnega systemskega zakona na področju vzgoje in izobraževanja, zasnovali na kontekstualni samoevalvaciji, ki ocenjuje kakovost vrtca glede na procesne razsežnosti vzgojnega procesa (Years ..., 2019, 12). Zavračajo preverjanje učnih dosežkov otrok, pa tudi sleherno spremljanje napredka na različnih področjih učenja in razvoja otrok v skladu z vnaprej opredeljenimi kazalniki oz. normami in standardi. Vprašanje je, kako dolgo bo taka rešitev lahko kljubovala tisti, ki jo vključuje krovni zakon Srbije. Sredstva za razvoj predšolske vzgoje je Srbija pridobila od *institucij EU* in *Svetovne banke*. Slednja ji je v pogajanjih za sredstva ponudila model

evalvacije kakovosti vrtcev, ki temelji na merjenju učnih dosežkov otrok, a so snovalke programskega dokumenta ob podpori strokovnih združenj ta model zavrnile (Krnjaja, 2023).

4 Sklep

Besedilo, ki ga bomo tu sklenili, je namenjeno razmislekom o dveh razsežnostih zasnove kakovosti javnih vrtcev v Sloveniji. V prvem poglavju nas je zanimalo, kako na procesno kakovost vzgojnega dela vplivajo ravnanja pedagoških delavcev in delavk. Ta so, da jih lahko opredelimo kot strokovno dopustna, načrtovana in izvedena strokovno avtonomno, a v skladu z zakonom in kurikularnim dokumentom vrtca. Pedagoške delavke in delavci morajo zakone in vrtčevski kurikulum poznati in razumeti ter na tej podlagi premisliti svoja strokovna ravnanja. Denimo, kako zagotavljati v vzgojnem procesu objektivnost, kritičnost in pluralnost, kar otroke varuje pred indoktrinacijo, s čimer je v javnem vrtcu spoštovana tudi pravica staršev do vzgoje in izobraževanja otrok v skladu z njihovim verskim in filozofskim prepričanjem. Če to vedo in razumejo, lahko ustrezno strokovno presojujejo tudi, ali so zahteve, ki jih nanje naslavljajo starši, utemeljene ali ne. Na tej podlagi pa lahko strokovno suvereno in odgovorno sprejemajo odločitve in jih tudi utemeljujejo.

Problem, ki ga pomenijo v javnih vrtcih vzgojna ravnanja, ki niso v skladu z zakonom in *Kurikulumom* (1999), smo v besedilu predstavili s primerom obravnave družine. Tematiko v obeh starostnih obdobjih otrok v javnem vrtcu vključuje področna dejavnost *Družba* (ibid., 51–54). S tem primerom pokažemo, kako je mogoče strokovno ustrezno obravnavati tudi druge tematike, ki jih vsebujejo kurikularni cilji in primeri dejavnosti kurikularnega dokumenta. Seveda ob upoštevanju specifik vsake od njih.

V besedilu smo predstavili tudi sporočila in zahteve, ki zadevajo družino in jih javnost in politika v daljšem časovnem obdobju neutemeljeno naslavljata na pedagoške delavce in delavke v Sloveniji. Menimo, da vplivajo na prakso v javnih vzgojno-izobraževalnih ustanovah, četudi niso utemeljene. V tej zvezi smo opozorili na omejitve zahtevam, ki jih lahko starši v imenu pravice, da zagotovijo svojim otrokom takšno vzgojo in izobraževanje, ki sta v skladu z njihovim verskim in filozofskim prepričanjem, naslavljajo na pedagoške delavke in delavce ter pri tem upravičeno pričakujejo, da jim bodo v javnih vrtcih ugodili. Starši sicer lahko verjamejo, da mora javni vrtec ugoditi vsaki njihovi zahtevi glede vzgoje otroka in vsebin, ki so del vzgojnega procesa, a to seveda ni res. Omejitve poseganja v strokovno

avtonomna ravnanja pedagoških delavcev in delavk pa so postavljene tudi drugim, denimo ravnatelju oz. ravnateljici, ki je sicer odgovoren oz. odgovorna za zakonitost dela v vrtcu, ne sme pa posegati v vzgojna ravnanja in v vzgojni proces, če je delo pedagoške delavke oz. delavca strokovno ustrezno, kar vključuje njegovo skladnost z zakonom in kurikularnim dokumentom.

Da pedagoški delavci in delavke v praksi tega vselej ne vedo in/ali ne razumejo, smo ponazorili z izsledki dveh raziskav (Tuš Špilak, 2014; Lukan, 2024), ki se navezujejo na obravnavo družine in družinskih oblik ter opozarjajo na njihova strokovno neustrezna ravnanja v praksi javnih vrtcev v Sloveniji. V prvi raziskavi (Tuš Špilak, 2014) je denimo le 32,3 odstotka vanjo vključenih pedagoških delavk in delavcev, odgovorilo pritrdilno na vprašanje, ali so pri obravnavi družine in družinskih oblik omenili družino s starši istega spola (ibid., 130). Preostali so odgovarjali, da te družinske oblike otrokom v vzgojnem procesu ne omenjajo, ker verjamejo, da tega kurikulum ne predvideva, čeprav to ne drži. Odgovarjali so tudi, da te družinske oblike ne omenjajo, ker tematika ne zadeva otrok v njihovem oddelku, da so vrtčevski otroci premajhni in te vsebine ne bi razumeli. Pa tudi, da se obravnava izognejo, ker o njej nimajo informacij in znanja, ker verjamejo, da si starši tega ne želijo in bodo imeli z njimi sicer težave, in da to storijo le, če jim tako naroči ravnateljica oz. ravnatelj vrtca (ibid., 130–134). Skoraj 70 odstotkov neustreznih odgovorov opozarja, da pedagoški delavci in delavke niso strokovno suvereni in ne poznajo razsežnosti zahtev, ki jih pred njih postavljata zakonodaja in *Kurikulum* (1999). Pri čemer je vprašanje preverjalo samo omembo te družinske oblike, ne pa tudi njene obravnave, ki bi bila enakovredna obravnavi drugih družinskih oblik, zato odgovori toliko bolj zbujajo skrb. Je pa res, da je od raziskave minilo že desetletje in da sta se v tem času spremenili tudi zakonski opredelitvi družine in zakonske zveze, zato je mogoče pričakovati, da bi bili podatki danes drugačni.

Problematiko strokovnih vzgojnih ravnanj, ki so (ne)skladna z zakonom in kurikularnim dokumentom, smo v besedilu predstavili še na hipotetičnem primeru vzgojne prakse. Primer je opisoval ravnanje pedagoške delavke, ki je v javnem vrtcu izvajala predhodno načrtovano obravnavo družine, v procesu obravnave so otroci narisali tudi svojo družino. Pri tem je enega od otrok v oddelku, ki mu je pred leti umrl oče in je narisal samo sebe in mamo, spodbudila, naj na risbo doda katerega od še živčih članov družine.

Ali je takšno ravnanje strokovno ustrezno, so odgovarjale pedagoške delavke in delavci javnih vrtcev v Sloveniji (Lukan, 2024). Izsledki, ki so splošljivi na vse pedagoške delavce in delavke v njih, govorijo o strokovni (ne) ustreznosti izbire odgovorov, vključenih v raziskavo v povezavi z ravnanjem pedagoške delavke v opisani hipotetični situaciji. Odgovori so pokazali, da je strokovno ustrezna ravnanja v hipotetičnem primeru vzgojne prakse prepoznala večina od njih, in sicer 73,0 odstotka. Hkrati pa je strokovno neustrezne odgovore za ta hipotetični primer izbralo 27,0 odstotka vključenih v raziskavo, kar je skoraj tretjina (ibid., 227). V besedilu smo predstavili argumente za strokovno ustrezne in strokovno neustrezne odgovore z vidika njihove skladnosti z zakonom in kurikularnim dokumentom.

Prvo poglavje besedila smo sklenili s kratko analizo *Priročnika za mame, očete in učitelje za zaščito otrok pred LGBTQIA+ ideologijo* (Primc, 2024). Je namreč zadnji, a ne edini primer besedila, ki pedagoškim delavkam in delavcem v imenu zahtev po prepovedi indoktrinacije v javnih vzgojno-izobraževalnih ustanovah s svojo vsebino v resnici vanjo usmerja in sugerira ravnanja, ki v njih formalno niso dopustna. Pokazali smo, da avtor besedila očitno ne pozna pravnih in kurikularnih rešitev predšolske in šolske ravni sistema vzgoje in izobraževanja. Ne pozna interpretacij razsodb *Evropskega sodišča za človekove pravice*, ki zadevajo obravnavano pravico staršev, čeprav so razsodbe javno dostopne in zlahka dosegljive – tudi na spletu. Če pa vse naštetto pozna in razume, zavestno zavaja javnost, usmerja k vzgojnemu ravnanjem pedagoških delavcev in delavk, ki niso skladna z zakonom in kurikularnim dokumentom, ter vrši nedopusten pritisk na njih s sporočili partikularne narave, ki jih v javnih vrtcih v Sloveniji ne smejo upoštevati, kot to avtor predlaga v priročniku. Na vprašanje, zakaj obravnavani priročnik zlahka ocenimo kot besedilo, ki poziva k indoktrinaciji, odgovorjamo v celotnem prvem poglavju besedila.

V njem pokažemo, da imajo starši pravico, da zagotovijo svojemu otroku takšno vzgojo in izobraževanje, ki sta v skladu z njihovim verskim in filozofskim prepričanjem, tudi v času, ko prevzame odgovornost za otroka javni vrtec ali šola, ki zato ne sme indoktrinirati. Pri tem denimo javni vrtec otrok ne indoktrinira, če so vzgojni proces in vzgojna ravnanja, ki vodijo k doseganju kurikularnih ciljev, izvajani skladno z načeli objektivnosti, kritičnosti in pluralnosti. Njihovo spoštovanje pri vzgojnem delu lahko prinaša

otrokom odgovore na etična vprašanja, zaradi katerih »etično« ni več v območju samoumevnosti. Razlike v odgovorih namreč implicirajo refleksijo, ki pogosto pripelje do etičnih dilem. Z drugimi besedami, otrok bo lahko v javnem vrtcu in šoli moralno pretresen prav zaradi spoštovanja navedenih meril (Kovač Šebart in Krek, 2009, 158; Krek in Kovač Šebart, 1999, 129). Ob tem pa razsodbe *Evropskega sodišča za človekove pravice* (Folgerø and others v. Norway, 2007; Perovy v. Russia, 2020) ne govorijo o tem, da v javnih vzgojno-izobraževalnih ustanovah ne bi smeli posredovati informacij ali znanja, ki je neposredno ali posredno verske ali filozofske narave (Guide on Article 2, 2022, 16), torej vsebin, o katerih starši nimajo enakih partikularnih prepričanj. Staršem otrok tako obravnavana pravica ne zagotavlja, da bi v javnih vzgojno-izobraževalnih ustanovah lahko utemeljeno nasprotovali obravnavi nekaterih informacij ali vsebin, če te vodijo k doseganju ciljev kurikularnega dokumenta in upoštevajo zahteve zakona, saj bi sicer to lahko pomenilo, da institucionalna vzgoja in izobraževanje sploh ne bi bila izvedljiva (Kjeldsen, Busk Madsen and Pedersen v. Denmark, 1976, odstavek 53; cf. Folgerø and others v. Norway, 2007).

Prvo poglavje besedila je namenjeno tudi podpori pedagoškim delavkam in delavcem, saj jim na enem mestu daje vpogled v vsebino in interpretacije zakonodaje in *Kurikuluma* (1999), skladno s katerima so v javnih vrtcih dolžni vzgojno delovati. Ob tem jim je lahko argumentacija v besedilu v pomoč tudi pri premisleku in utemeljevanju, ali so neka vzgojna ravnanja strokovno ustrezna in dopustna ali ne. Z besedilom pa si lahko pomagajo tudi pri soočanju z neutemeljenimi pričakovanji javnosti, politike, civilne družbe, vodstva vrtca ali staršev. Iskanje odgovorov na taka pričakovanja je lahko stresno za pedagoškega delavca oz. delavko, zato je strokovna podpora dobrodošla.

V drugem poglavju besedila smo obravnavali pričakovanja mednarodnih institucij (OECD, Svetovne banke, institucij EU), ki so povezana z razumevanjem ciljev in nalog kakovostne predšolske vzgoje. Pokazali smo, da jo te institucije obravnavajo kot pomemben dejavnik razvoja gospodarstva in jo presojujejo z vidika naložbe v človeški kapital. Kot nekaj, kar se z leti finančno obrestuje in se kaže v odzivnosti posameznik in posameznikov na trgu dela ter v večji prilagodljivosti in produktivnosti delovne sile. Pri vzgoji »za trg dela« obravnavane institucije od predšolske vzgoje pričakujejo, da

razvija temelje za razvoj ključnih kompetenc za vseživljenjsko učenje, skladno s tem pa ocenjuje dosežke otrok že na tej sistemski ravni. Merjenje dosežkov otrok na izbranih področjih učenja in razvoja že v predšolski vzgoji postaja v politikah držav odločilno pri ocenah, ali se sredstva, ki jih vlagajo vanjo, finančno obrestujejo. Ali torej dovolj prispevajo k razvoju prečnih in temeljnih spretnosti otrok, ki so temelj za razvoj ključnih kompetenc, s čimer prispevajo k uspešnosti v šoli in na trgu dela (Jensen idr., 2010).

V besedilu smo predstavili tudi izsledke primerjalne analize med Slovenijo in Srbijo, ki odgovarjajo na vprašanje, ali po osamosvojitvi državi sledita konceptualno podobnim ciljem krovnega zakona sistema vzgoje in izobraževanja, področnega zakona predšolske vzgoje in programskega dokumenta javnih vrtcev. Primerjalno pa smo obravnavali tudi modela ugotavljanja in zagotavljanja kakovosti vrtcev, saj sta povezana z evalvacijo doseganja zakonskih in kurikularnih oz. programskih ciljev predšolske vzgoje. Odgovarjali smo torej na vprašanje, ali predšolska vzgoja v obeh državah sledi enaki ali različni zasnovama ciljev, vključenih v ključne dokumente za področje predšolske vzgoje. Pri tem nas je zanimalo, ali na cilje, ki usmerjajo predšolsko vzgojo, in na modela evalvacije kakovosti vplivajo pričakovanja obravnavanih mednarodnih institucij, ki v izhodišče zasnove postavljajo naložbe v človeški kapital, vzgojo ljudi za trg dela, v tej zvezi pa z učnimi dosežki povezano presojo njene kakovosti oz. učinkovitosti.

Pokazali smo, da so cilji krovnega zakona in programskega dokumenta v Srbiji deloma povezani s pričakovanji mednarodnih institucij. V Sloveniji so cilji v vseh veljavnih dokumentih skladni s tradicionalno zasnovo kakovostne predšolske vzgoje, modela evalvacije kakovosti vrtcev, ki bi bil zakonsko določen in/ali uveljavljen v praksi, pa v Sloveniji (še) ni.

Z novejšimi dokumenti, ki še niso implementirani v zakonodajo in kurikulum, pa je drugače. Vzgojno delo v javnih vrtcih v Sloveniji že usmerjajo glede na pričakovanja mednarodnih institucij in napovedujejo oblikovanje skupnega in poenotenega modela evalvacije kakovosti (Nacionalni okvir za ..., 2017; Nacionalni program ..., 2024). Zasnovan je na preverjanju dosežkov otrok, učencev in dijakov na celotni vzgojno-izobraževalni vertikalni, z vrtci vred. Preverjanju dosežkov otrok pa eksplicitno ne nasprotujejo niti v *Izhodiščih za prenovo kurikuluma za vrtce* (2022), kar bi morali, če bi

koherentno sledili odločitvi, ki so jo sprejeli, naj prenova kurikuluma ne spreminja njegove zasnove. Pričakujejo tudi, da bodo pri prenovi v njem posebej poudarili pomen stalnega spodbujanja pragmatičnih in socialnih veščin, čustvenega doživljanja in izražanja otrok ter učenja empatije in samoregulacije (ibid., 14), torej temeljnih in t. i. prečnih spretnosti, ki jih proučuje *OECD* mednarodna raziskava *IELS*. Pa tudi to, da bo obravnaval medpodročne dejavnosti, med njimi »digitalne kompetence« (ibid., 20). S tem se termin kompetenca prvič pojavi v formalnih dokumentih, relevantnih za področje predšolske vzgoje v Sloveniji. Tudi predlog *Nacionalnega programa vzgoje in izobraževanja za obdobje 2023–2033* (2024) vključuje zapis o potrebi po razvijanju kompetenc učenje učenja, podjetnosti in digitalnih kompetenc na vseh ravneh vzgoje in izobraževanja, torej tudi v vrtcih. Kompetenčna logika, kot kažejo novejši dokumenti, počasi, a zanesljivo prodira tudi na področje predšolske vzgoje v Sloveniji.

Ocenjujemo, da bodo pričakovanja *OECD*, *Svetovne banke* in *institucij EU* v prihodnje v Sloveniji in Srbiji pomembno zaznamovala cilje in zasnovo predšolske vzgoje ter evalvacijo njene kakovosti. V obeh imamo torej opravka s tem, na kar je že pred skoraj dvema desetletjema opozarjala Andreja Barle Lakota (2007): da se bo politika vzgoje in izobraževanja, kar zadeva kakovost, vedno bolj ukvarjala »samo še z merjenjem tudi tega, kar je včasih težko ali nemogoče kvantitativno meriti« (ibid., 37). Z mednarodnimi raziskavami so namreč razvili številne strategije, kako meriti kakovost vzgojno-izobraževalnih sistemov prek učnih dosežkov otrok in učencev, »posredno pa so se s tem oblikovali standardi in kazalniki, ki so (vsaj nekoliko) povežali nacionalne sisteme v navidezno skupnost.« (Barle Lakota, 2011, 68–69) Ob tem je avtorica dodala, da so kazalniki kakovosti preveč instrumentalni in premalo naravnani na temeljno poslanstvo vzgoje in izobraževanja. Pa tudi, da se pri njihovi pripravi sploh niso zastavljala vprašanja, kdo definira standarde, kako se oblikujejo mednarodno primerljivi kazalniki in kaj pomenijo (ibid., 69). V besedilu deloma odgovarjamo prav na ta nepostavljena vprašanja. Predšolsko vzgojo v Sloveniji in Srbiji, sicer na različne načine in v različnem obsegu, pričakovanja mednarodnih institucij postopoma vodijo neposredno v službo kapitala in zahtev trga dela, s čimer se v obeh državah odmika od tradicionalno zasnovane predšolske vzgoje.

Dodajamo, da je ob koncu pisanja tega besedila *Strokovni svet za splošno izobraževanje Republike Slovenije* prvič po letu 1999 sprejel prenovljen kurikulum za vrtce. Pripravljali so ga v okviru kurikularne preнове vzgojno-izobraževalnega sistema, ki so jo financirali s sredstvi *Evropske unije*. Slovenija jih je pridobila z načrtom za okrevanje in odpornost po epidemiji covid-19. Glede na priporočila za prenovu kurikuluma in priporočil finančerja preнове nas ne bo presenetilo, če bodo prenovljeni kurikulum za vrtce pomembno zaznamovala pričakovanja mednarodnih institucij.

Summary

The monograph explores two key dimensions of quality design in public preschool institutions (hereinafter referred to as preschools) in Slovenia. The first chapter examines the process quality of preschools, with a particular focus on how educational practices implemented by preschool educators align—or fail to align—with legal frameworks and curriculum guidelines. Specifically, it addresses the extent to which public preschools uphold an objective, critical, and pluralistic educational process that safeguards children against indoctrination, while also respecting parents' rights to ensure that education and teaching are in conformity with their own religious and philosophical convictions. The issue is illustrated through an example of handling a family in preschools. The second chapter addresses the expectations of international institutions (OECD, World Bank, EU institutions) that are associated with understanding the aims and objectives of quality preschool education. These institutions see it as an investment in human capital, as something that pays off financially over time and contributes to greater flexibility and responsiveness of individuals to the demands of the labour market. The policies in EU Member States and other countries around the world are implementing the expectations of these international institutions, changing the traditional concept of quality preschool education, which is focused on the comprehensive learning and development of children and their progress in various areas of learning and development.

Literatura in viri

- 15 Tips for Teaching Soft Skills.* (2024). Dostopno na <https://www.reality-works.com/blog/15-tips-for-teaching-soft-skills-online-or-in-the-classroom/?v=ce774d9cab3a> (pridobljeno 26. 3. 2024).
- 21st century skills, education & competitiveness.* (2008). Dostopno na <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED519337.pdf> (pridobljeno 26. 3. 2024).
- 24kul: za kulturo življenja.* (b.l.). Dostopno na <http://24kul.si/> (pridobljeno 6. 12. 2024).
- Aigboje, J. O., Easter. A. in Ibhafidon, H. (2022). Re-inventing Early Childhood Education for Global Competitiveness. *Lasu International Journal of Arts and Social Science Education*. Dostopno na <https://lijas-sur.org/wp-content/uploads/2022/05/128-134-Aigboje-RE-INVENTING-EARLY-CHILDHOOD-EDUCATION-FOR-GLOBAL-COMPETITIVENESS-1.pdf> (pridobljeno 28. 9. 2022).
- Bahovec, D. E. in Kodelja, Z. (1996). *Vrtci za današnji čas*. Ljubljana: Center za kulturološke raziskave pri Pedagoškem inštitutu in Društvo za kulturološke raziskave.
- Balázs, É., Botev, J. in Turner, D. (2019). *Policy Drivers of Human Capital in the OECD's Quantification of Structural Reforms. Economics Department Working Papers No. 1576*. Organisation for Economic Cooperation and Development. Dostopno na <https://www.oecd-ilibrary.org/docserver/b8fe3b7b-en.pdf?expires=1665215341&id=id&accname=guest&checksum=F75C74DF16161083378120B1AC5828CA> (pridobljeno 22. 11. 2021).
- Barle Lakota, A. (2007). Aktualizacija kakovosti – zarota evalvativne države? *Vodenje v vzgoji in izobraževanju*, 5, št. 2, str. 29–40.
- Barle Lakota, A. (2011). Vlečenje za lase v nebesa. V: M. Brejc (ur.), A. Koren (ur.) in M. Zavašnik Arčnik (ur.). *Ugotavljanje in zagotavljanje kakovosti: teorija in praksa uvajanja samoevalvacije v šole in vrtce*. Kranj: Šola za ravnatelje, str. 67–77.
- Batistič Zorec, M. (2003). *Razvojna psihologija in vzgoja v vrtcih*. Ljubljana: Inštitut za psihologijo osebnosti.
- Bela knjiga o vzgoji in izobraževanju v Republiki Sloveniji.* (1995). Ljubljana: Ministrstvo za šolstvo in šport.

- Bela knjiga o vzgoji in izobraževanju v Republiki Sloveniji.* (2011). Ljubljana: Ministrstvo za šolstvo in šport.
- Bell, D. (1973). *The Coming of the Post-Industrial Society: A Venture in Social Forecasting.* Middlesex: Penguin.
- Biesta, G. (2010). *Good Education in an Age of Measurement. Ethics, Politics, Democracy.* London/New York: Routledge.
- Biesta, G. (2013). *The beautiful risk of education.* New York: Paradigm Publishers.
- Bittlingmayer, U. H., Boutiuc, F. A., Heinemann, L. in Kotthoff, H. G. (2016). Jumping to Conclusions - The PISA Knee-Jerk: Some Remarks on the Current Economic-Educational Discourse. *European Education*, 48, št. 4, str. 294–305.
- Boivin, M., Desrosiers, H., Lemelin, J.P. in Forget-Dubois, N. (2014). Assessing the predictive validity and early determinants of school readiness using a population-based approach. V: M. Boivin (ur.) in K. L. Bierman (ur.). *Promoting school readiness and early learning: Implications of developmental research for practice.* New York: The Guilford Press, str. 46–72.
- Bole, V. in Rebec, P. (2017). *Učinkovitost sistema izobraževanja v Sloveniji: osvežitve z rezultati najnovejših mednarodnih preizkusov znanja.* Ljubljana: EIPF, Ekonomski inštitut, d. o. o.
- Brejc, M., Bezjak, S., Cankar, G., Grašič, S., Jurič, A., Kranjc, T., Krapše, T., Rupnik Vec, T. in Slivar, B. (2019). *Področja in standardi kakovosti v vrtcih in šolah.* Ljubljana: Šola za ravnatelje.
- Building a better understanding of the impact of Early Childhood Education and Care.* (2022). Dostopno na https://employment-social-affairs.ec.europa.eu/building-better-understanding-impact-early-childhood-education-and-care_en (pridobljeno 22. 1. 2025).
- Campbell and Cosans v. The United Kingdom. (1982). Dostopno na [https://hudoc.echr.coe.int/fre#{%22itemid%22:\[%22001-57455%22\]}](https://hudoc.echr.coe.int/fre#{%22itemid%22:[%22001-57455%22]}) (pridobljen 8. 3. 2025).
- Carlbaum, S. in Rönnerberg, L. (2024). Transforming Nordic early childhood education and care in times of marketisation, privatisation and commercialisation. *Education Inquiry*, 15, št. 1, str. 1–10.
- Case »Relating to certain aspects of the laws on the use of languages in education in Belgium« (MERITS).* (1968). Dostopno na <https://hudoc.echr>.

- coe.int/eng#%22itemid%22:[%22001-57525%22]} (pridobljen 9. 3. 2025).
- Child-encyclopedia on Early Childhood Development.* (b. 1.). Dostopno na <https://www.child-encyclopedia.com/> (pridobljeno 22. 11. 2025).
- Civilna iniciativa v DZ vložila podpise za referendum o družinskem zakonu.* (2012). <https://www.mladina.si/108928/civilna-iniciativa-v-dz-vlozila-podpise-za-referendum-o-druzinskem-zakoniku> (pridobljeno 9. 10. 2024).
- Côté-Lecaldare, M., Joussemet, M. in Dufour, S. (2008). How to Support Toddlers' Autonomy: A Qualitative Study with Child Care Educators. *Early Education and Development*, 27, št. 6, str. 822–840.
- Council Recommendation of 22 May 2019 on High-Quality Early Childhood Education and Care Systems.* Dostopno na: [https://eur-lex.europa.eu/legal-content/EN/TXT/PDF/?uri=CELEX:32019H0605\(01\)](https://eur-lex.europa.eu/legal-content/EN/TXT/PDF/?uri=CELEX:32019H0605(01)) (pridobljeno 13. 1. 2018).
- Craig Riddell, W. (2008). Education, credentials, and immigrant earnings. *Canadian Journal of Economics*, 4, št. 1, str. 186–196.
- Devjak, T. in Berčnik, S. (2018). *Vzgoja predšolskega otroka*. Ljubljana: Pedagoška fakulteta.
- Devjak, T., Skubic, D., Polak, A. in Kolšek V. (2012). *Predšolska vzgoja: od starega k novemu*. Ljubljana: Pedagoška fakulteta.
- Developing indicators to support the implementation of education policies.* (2021). Dostopno na https://www.oecd.org/en/publications/developing-indicators-to-support-the-implementation-of-education-policies_b9f04dd0-en.html (pridobljeno 16.9. 2024).
- Dolanc, A. (1970). Varstvo in vzgoja predšolskih otrok. V: Schmidt (ur.), V. Melik (ur.) in F. Ostanek (ur.). *Osnovna šola na Slovenskem 1869–1969*. Ljubljana: Slovenski šolski muzej, str. 663–693.
- Družinski zakonik.* (2011). Dostopno na https://www.dz-rs.si/wps/portal/Home/zakonodaja/izbran?uid=C12565D400354E68C12578B200249AE0&db=kon_zak&mandat=VI&tip=doc (pridobljeno 22. 2. 2023).
- Družinski zakonik.* (2016). Dostopno na <http://www.pisrs.si/Pis.web/pregledPredpisa?id=ZAKO7556> (pridobljeno 22. 2. 2023).
- Družinski zakonik.* (2022). Dostopno na <https://pisrs.si/pregledPredpisa?id=ZAKO7556> (pridobljeno 22. 2. 2023).

- Družinski zakonik*. (2024). Dostopno na: <https://pisrs.si/pregledPredpisa?id=ZAKO7556> (pridobljeno 22. 2. 2025).
- Duncan, G. J., Dowsett, C. J., Claessens, A., Magnuson, K., Huston, A. C., Klebanov, P., Pagani, L. S., Feinstein, L., Engel, M., Brooks-Gunn, J., Sexton, H., Duckworth, K. in Japel, C. (2007). School readiness and later achievement. *Developmental Psychology*, 43, št. 6, 1428–1446.
- Early Childhood Development*. Dostopno na <https://www.unicef.org/early-childhood-development> (pridobljeno 21. 2. 2024).
- Early Childhood Education and Care – Network*. (b. l.). Dostopno na <https://www.oecd.org/education/school/ecec-network.htm> (pridobljeno 12. 8. 2022).
- Early Learning and Child Well-being: A Study of Five-Year-Olds in England, Estonia, and the United States*. (2020). Dostopno na <https://www.oecd-ilibrary.org/sites/3990407f-en/index.html?itemId=/content/publication/3990407f-en> (pridobljeno 18. 3. 2024).
- Early Learning Partnersip*. (2024). Dostopno na <https://www.worldbank.org/en/programs/early-learning-partnership/about-us> (pridobljeno 18. 9. 2024).
- Economic Benefits of Early Childhood Development Investments*. (2024). Dostopno na <https://ecdpeace.org/work-content/economic-benefits-early-childhood-development-investments> (pridobljeno 3. 3. 2025).
- E-mail MIV*. (28. 2. 2025). Osebni arhiv.
- European Education Area: Quality education and training for all*. (b. l.). Dostopno na <https://education.ec.europa.eu/> (pridobljeno 21. 2. 2024).
- European Report on Quality Indicators of Lifelong Learning*. (2002). Dostopno na https://ruepep.org/wp-content/uploads/2012/04/report_en1.pdf (pridobljeno 21. 2. 2024).
- Evidenca zavodov in programov*. (b. l.). Dostopno na <https://paka3.mss.edus.si/registriweb/SeznamVrtci.aspx> (pridobljeno 10. 10. 2023).
- Evropska konvencija o varstvu človekovih pravic*. (2021). Dostopno na https://www.echr.coe.int/documents/d/echr/convention_slv (pridobljeno 9. 2. 2022).
- Financing Early Childhood Education and Childcare across Levels of Government*. (2023). Dostopno na <https://www.oecd.org/tax/federalism/Item4a-financing-early-childhood-education-and-childcare.pdf> (pridobljeno 18. 12. 2023).

- Finnish National Agency for Education*. (b. l.). Dostopno na <https://www.oph.fi/en> (pridobljeno 3. 1. 2025).
- Folgerø and Others v. Norway*. (2007). Dostopno na <https://hudoc.echr.coe.int/app/conversion/pdf/?library=ECHR&id=002-2665&filename=002-2665.pdf&TID=thkbhnilzk> (pridobljeno 1. 2. 2023).
- Glossary of Curriculum Terminology*. (2013). Paris: UNESCO.
- Gorenc, M. (2021). Kurikulum in moja avtonomija. V: M. Željeznov Seničar (ur.). *Sodobni izzivi vrtca*. Dostopno na https://books.mib.si/media/filer_public/84/7d/847db432-4394-48c3-8d94-4a46db-b9ad0a/vvz2021.pdf (pridobljeno 12. 5. 2024).
- Guide on Article 2 of Protocol no. 1 to the European Convention on Human Rights*. (2022). Dostopno na https://www.echr.coe.int/documents/guide_art_2_protocol_1_eng.pdf (pridobljeno 1. 2. 2023).
- Hall, A. J. (1988). *Liberalism*. London: Paladin Grafton Books.
- Harmonized Learning Outcomes*. (b. l.). Dostopno na <https://hpatrinos.com/2021/03/15/hlo-harmonized-learning-outcomes/> (pridobljeno 23. 1. 2025).
- Haydon, G. (1987). (ur.). *Education and Values*. London: Institute of Education. University of London.
- Heckman, J. J. (2012). *The Case for Investing in Disadvantaged Young Children. European Expert Network on Economics of Education (EE-NEE)*. Dostopno na http://www.education-economics.org/dms/EE-NEE/Policy_Briefs/PolicyBrief1-2012.pdf (pridobljeno 6. 6. 2021).
- Heckman, J. J. (2020). *Invest in Early Childhood Development: Reduce Deficits, Strengthen the Economy*. Dostopno na <https://heckmanequation.org/resource/invest-in-early-childhood-development-reduce-deficits-strengthen-the-economy/> (pridobljeno 23. 7. 2022).
- Hill, R. (2017). Counter-Extremism in British Schools: Ensuring Respect for Parents' Rights Over Their Children's Religious Upbringing. *British Journal of Educational Studies*, 67, št. 1, str. 115–129.
- Hmelak, M. in Lepičnik Vodopivec, J. (2015). *Izbrane teme predšolske pedagogike: izzivi predšolske pedagogike na začetku 21. stoletja*. Koper: Univerza na Primorskem, Znanstveno-raziskovalno središče, Univerzitetna založba Annales.

- Hočevar, A. in Kovač Šebart, M. (2018). Skrb za učinkovitost predšolske vzgoje ali »mehki inženiring« delovne sile prihodnosti?. *Sodobna pedagogika*, 69, št. 4, str. 6–29.
- Indicators of Education Systems Programme (INES)*. (b. l.) Dostopno na <https://www.oecd.org/en/about/programmes/ines.html> (pridobljeno 18. 2. 2025).
- Integrated early childhood development services*. (2021). Dostopno na <https://www.child-encyclopedia.com/pdf/complet/integrated-early-childhood-development-services> (pridobljeno 18. 2. 2025).
- International Early Learning and Child Well-being Study – IELS: Technical Report*. (2018). Dostopno na <http://www.oecd.org/education/school/international-early-learning-and-child-well-being-study.htm> (pridobljeno 16. 12. 2019).
- International Human Rights Law*. (2023). Dostopno na <https://www.ohchr.org/en/instruments-and-mechanisms/international-human-rights-law> (pridobljeno 13. 2. 2022).
- Invest in Early Childhood Development: Reduce Deficits, Strengthen the Economy*. (2023). Dostopno na <https://heckmanequation.org/resource/invest-in-early-childhood-development-reduce-deficits-strengthen-the-economy/> (pridobljeno 3. 3. 2025).
- Investing in Competencies for All*. (2001). Dostopno na <https://www.oecd.org/innovation/research/1870557.pdf> (pridobljeno 8. 8. 2022).
- Izdelava predloga programa uvajanja podjetništva v redni šolski sistem za obdobje 2007–2013*. (2006). Dostopno na https://skupnost.sio.si/pluginfile.php/446200/mod_page/content/1/Slovenski_dokumenti/Glas_idr_Strategija_uvajanja_podjetnistva_v_solsti_sistem_2006.pdf (pridobljeno 13. 2. 2019).
- Izhodišča za prenovo kurikuluma za vrtce*. (2022). Dostopno na https://www.zrss.si/pdf/izhodisca_za_prenovo_KZV.pdf (pridobljeno 8. 8. 2022).
- Izjava Sveta krščanskih cerkva in Islamske skupnosti v RS o postopkih uveljavljanja odločitve Ustavnega sodišča o ureditvi zakonske zveze in skupni posvojitvi otrok*. (2022). Dostopno na <https://www.druzina.si/clanek/vsak-otrok-ima-pravico-do-oceta-in-mame> (pridobljeno 30. 1. 2025).

- Janžekovič Žmauc, I. (2014). Do Slovenian Preschool Teachers Have Sufficient Autonomy and what are Their Expectations? *British Journal of Education, Society & Behavioural Science*, 4, št. 9, str. 1171–1183. Dostopno na <https://journaljesbs.com/index.php/JESBS/article/view/619/1238> (pridobljeno 12. 5. 2024).
- Janžekovič Žmauc, I. (2019). *Odnos vzgojiteljic in vzgojiteljev predšolskih otrok do svoje strokovne avtonomije in do spodbujanja avtonomije otrok v vrtcu*. Doktorska disertacija. Ljubljana: Univerza v Ljubljani, Pedagoška fakulteta. Dostopno na http://pefprints.pef.uni-lj.si/5626/1/Janzekovic_Zmauc_DOKT_DISERT_9.1.2019_TISK.pdf (pridobljeno 13. 2. 2022).
- Javna predstavitev mnenj o vrtcih in razvoju predšolske vzgoje v Sloveniji*. (2023). Dostopno na <https://www.gov.si/novice/2023-10-27-javna-predstavitev-mnenj-o-vrtcih-in-razvoju-predsolske-vzgoje-v-sloveniji/> (pridobljeno 18. 6. 2024).
- Jensen S. A., Broström, S. in Hansen, O. H. (2010). Critical perspectives on Danish early childhood education and care: between the technical and the political. *Early Years*, 30, št. 3, str. 243–254.
- Jeznik, K. in Gregorčič Mrvar, P. (2023). Šolska svetovalna služba v primežu prikritega kurikuluma. *Družboslovne razprave*, 39, št. 103, str. 63–85.
- Jouppila, K. (2021). *Supporting the Development of Critical Thinking in Early Childhood Education*. Dostopno na <https://www.theseus.fi/bitstream/handle/10024/502597/Critical%20Thinking%20in%20Early%20Childhood.pdf?sequence=5> (pridobljeno 17. 6. 2022).
- Kakovost predšolske vzgoje in izobraževanja*. (2013). Bruselj: Generalni direktorat za notranjo politiko. Dostopno na https://www.europarl.europa.eu/meetdocs/2009_2014/documents/cult/dv/esstudyqualchildhoodedcare/esstudyqualchildhoodedcaresl.pdf (pridobljeno 15. 9. 2023).
- Key Data on Early Childhood Education and Care in Europe*. (2019). Luxembourg: Publications Office of the European Union.
- Kjeldsen, Busk Madsen and Pedersen v. Denmark*. (1976). Dostopno na [https://hudoc.echr.coe.int/eng#{%22itemid%22:\[%22001-57509%22\]}](https://hudoc.echr.coe.int/eng#{%22itemid%22:[%22001-57509%22]}) (pridobljeno 21. 2. 2021).

- Kovač Šebart, M. (2013). Kaj v javno vzgojno-izobraževalno ustanovo pri-
naša zahteva po spoštovanju vrednotnega okvira človekovih pra-
vic? *Sodobna pedagogika*, 64, št. 2, str. 32–47.
- Kovač Šebart, M. (2019). Zdravi razum kot mesto boja za univerzalnost.
Sodobna pedagogika, 70, št. 2, str. 10–30.
- Kovač Šebart, M. in Hočevar, A. (2018). Ugotavljanje in zagotavljanje ka-
kovosti vrtcev v Sloveniji – sistemska analiza in podatki o stanju.
Sodobna pedagogika, 69, št. 4, str. 106–123.
- Kovač Šebart, M. in Hočevar, A. (2019). *Delusions of Preschool Education:
Does Anyone Care about the Process Quality Anymore?* Hamburg:
Verlag Dr. Kovač.
- Kovač Šebart, Hočevar, A. in Lukan, M. (2023). *Shaping knowledge: economic
interests and the quality of education*. Hamburg: Verlag Dr. Kovač.
- Kovač Šebart, M., Hočevar, A. in Štefanc, D. (2017). Analiza stanja na
področju predšolske vzgoje z vidika zagotavljanja pravičnosti in
enakih možnosti v vzgojno-izobraževalnem sistemu Republike
Slovenije. *Sodobna pedagogika*, 68, št. 3, str. 84–103.
- Kovač Šebart, M. in Kovač, M. (2018). *Knowledge, Values, Equity: Contem-
porary Tendencies in Education*. Hamburg: Verlag dr. Kovač.
- Kovač Šebart, M. in Krek, J. (2009). *Vzgojna zasnova javne šole*. Ljubljana:
Center za študij edukacijskih strategij, Pedagoška fakulteta.
- Kovač Šebart, M. in Kuhar, R. (2015). Med formalnim okvirom in stro-
kovno avtonomijo: predšolska vzgoja in pluralizacija družinskega
življenja. *Sodobna pedagogika*, 66, št. 1, str. 88–103.
- Kovač Šebart, M. in Kuhar, R. (2017). The Pluralisation of Family Life:
Implications for Preschool Education. *Center for Educational Po-
licy Studies Journal*, 7, št. 3, str. 155–171.
- Krek, J. in Kovač Šebart, M. (1999). Državljska vzgoja, vrednote in iz-
kustvo zloma iluzije. *Sodobna pedagogika*, 50, št. 4, str. 118–139.
- Krnjaja, Ž. (2023). *E-mail in Viber 11. in 12. 7. 2023*. Osebni arhiv.
- Krnjaja, Ž. in Pavlovič Breneselović, D. (2018). Potenciali modela kolabo-
rativne evalvacije pri razvijanju kakovosti prakse v otroškem vrtcu
v Srbiji. *Sodobna pedagogika*, 69, št. 4, str. 88–104.
- Kroflič, R. (1997a). *Med poslušnostjo in odgovornostjo*. Ljubljana: Vija.
- Kroflič, R. (1997b). *Avtoriteta v vzgoji*. Ljubljana: Znanstveno in publici-
stično središče.

- Kroflič, R. (2001). Temeljne predpostavke, načela in cilji kurikula za vrtce. V: L. Marjanovič Umek (ur.). *Otrok v vrtcu: Priročnik h kurikulu za vrtce*. Maribor: Obzorja, str. 7–25.
- Kroflič, R. (2002). *Izbrani pedagoški spisi: Vstop v kurikularne teorije*. Ljubljana: Zavod Republike Slovenije za šolstvo.
- Kumpulainen, K. (2018). *A principled, personalised, trusting and child-centric ECEC system in Finland*. Dostopno na <https://researchportal.helsinki.fi/en/publications/a-principled-personalised-trusting-and-child-centric-ecec-system-> (pridobljeno 21. 2. 2024).
- Kupec, B. (2019). *Jana Fleišer, vrtec Dobra teta: Podjetništva bi morali učiti že otroke v vrtcih*. Dostopno na <https://www.finance.si/8805090/Jana-Fleiser-vrtec-Dobra-teta-Podjetnistva-bi-morali-uciti-ze-otroke-v-vrtcih> (pridobljeno 13. 2. 2023).
- Kurikulum za vrtce*. (1999). Ljubljana: Ministrstvo za šolstvo in šport.
- Lautsi and Others v. Italy*. (2011). Dostopno na <https://hudoc.echr.coe.int/app/conversion/pdf/?library=ECHR&id=001-104040&filename=001-104040.pdf> (pridobljeno 21. 2. 2021).
- Learning Data Compact – UNESCO, UNICEF and the World Bank unite to end the learning data crisis*. (2019). Dostopno na <https://www.unicef.org/partnerships/learning-data-compact> (pridobljeno 14. 1. 2025).
- Learning for All: Investing in People's Knowledge and Skills to Promote Development. World Bank Group Education Strategy 2020*. (2020). Dostopno na <https://openknowledge.worldbank.org/handle/10986/27790> (pridobljeno 28. 9. 2022).
- Lee-Hammond, L. (2012). *Big Expectations for Little Kids: The Crisis in Early Childhood Education*. Dostopno na https://www.researchgate.net/publication/273766840_Big_Expectations_for_Little_Kids_The_Crisis_in_Early_Childhood_Education (pridobljeno 8. 3. 2024).
- Lepičnik Vodopivec, J. (2023). Pogled na spodbudno učno okolje v vrtcu. *Vzgoja*, 25, št. 97, str. 15–16.
- Lukan, M. (2020). Poznavanje in razumevanje kurikularnih rešitev obravnave spola med dijaki in dijakinjami programa predšolske vzgoje. *Sodobna pedagogika*, 71, št. 3, str. 116–133.

- Lukan, M. (2024). *Strokovna avtonomija in njeno udejanjanje v vrtcih v Sloveniji*. Doktorska disertacija. Ljubljana: Univerza v Ljubljani, Filozofska fakulteta.
- Mahnič, Ž. (2015). *Magnetogram seje delovnih teles*. Dostopno na <https://www.dz-rs.si/wps/portal/Home/seje/evidenca?mandat=IX&type=magdt&uid=CCD55BAA25124D16C12589350033EF17> (pridobljeno 11. 5. 2021).
- Mahon, M. in McBride, S. (2009). *Standardizing and disseminating knowledge: the role of the OECD in global governance*. Dostopno na <https://www.cambridge.org/core/journals/european-political-science-review/article/abs/standardizing-and-disseminating-knowledge-the-role-of-the-oecd-in-global-governance/E59BABE5182280BB318CAF2E1DE89060> (pridobljeno 11. 5. 2023).
- Marentič Požarnik, B., Kalin, J., Šteh, B. in Valenčič Zuljan, M. (2005). *Učitelji v prenovi – njihova strokovna avtonomija in odgovornost*. Ljubljana: Znanstveni inštitut Filozofske fakultete.
- Marjanovič Umek, L. (2010). Govorna kompetentnost malčkov in otrok kot napovednik zgodnje in kasnejše pismenosti. *Sodobna pedagogika*, 61, št. 1, str. 28–64.
- Marjanovič Umek, L., Fekonja, U. in Bajec, K. (2005). *Pogled v vrtec*. Ljubljana: Državni izpitni center.
- Marjanovič Umek, L., Fekonja, U. in Hacin Beyazoglu, K. (2020). *Zgodnja pismenost otrok: razvoj, spremljanje in spodbujanje*. Ljubljana: Založba Univerze v Ljubljani.
- Marjanovič Umek, L., Fekonja U., Kavčič, T. in Poljanšek, A. (2002). *Kakovost v vrtcih*. Ljubljana: Znanstveni inštitut Filozofske fakultete v Ljubljani.
- Markovič, E. (2022). *Mojca Belcl Magdič o ideologiji spola: »Znanstveno je nemogoče, da se nekdo rodi v napačnem telesu.«* Dostopno na <https://www.iskreni.net/mojca-belcl-magdic-o-ideologiji-spola-znanstveno-je-nemogoce-da-se-nekdo-rodi-v-napacnem-telesu/> (pridobljeno 11. 12. 2022).
- Mastering the Art of Early Education Through Competency-Based Learning*. (2023). Dostopno na <https://www.teachertrainingasia.com/teaching-blog/1417-Mastering-the-Art-of-Early-Education->

- Through-Competency-Based-Learning-blog.php (pridobljeno 5. 1. 2025).
- Mažgon, J. (2008). *Razvoj akcijskega raziskovanja na temeljnih postavkah kvalitativne metodologije*. Ljubljana: Znanstvenoraziskovalni inštitut Filozofske fakultete.
- Measuring Early Learning and Quality Outcomes (MELQO)*. (b. l.). Dostopno na [https://www.unicef.org/tanzania/media/1836/file/Measuring%20Early%20Learning%20and%20Quality%20Outcomes%20\(MELQO\)%20.pdf](https://www.unicef.org/tanzania/media/1836/file/Measuring%20Early%20Learning%20and%20Quality%20Outcomes%20(MELQO)%20.pdf) (pridobljeno 4. 3. 2025).
- Measuring the quality of early learning programs*. (2016). Dostopno na <https://documents1.worldbank.org/curated/pt/474431473958525937/pdf/108285-REVISED-PUBLIC-ELP-GN-MeasuringQuality-CEP.pdf> (pridobljeno 4. 3. 2025).
- Medveš, Z. (2018). Vzgoja med etičnim diskurzom in zdravo pametjo. *Sodobna pedagogika*, 69, št. 1, str. 44–69.
- Ministrstvo predstavilo predlog nacionalnega programa vzgoje in izobraževanja*. (2024). Dostopno na <https://www.24ur.com/novice/slovenija/ministrstvo-predstavilo-predlog-nacionalnega-programa-vzgoje-in-izobrazevanja.html> pdf (Pridobljeno 1. 7. 2024).
- Möderndorfer vložil nov predlog zakona o partnerski zvezi*. (2016). Dostopno na <https://old.delo.si/novice/politika/moderndorfer-vlozil-nov-predlog-zakon-o-partnerski-zvezi.html> (pridobljeno 15. 6. 2020).
- Mrevlje, M. (2024). *Moderni vrtci v socialističnih časih*. Dostopno na <https://www.dnevnik.si/novice/ljubljana/moderni-vrtci-v-socialisticnih-casih-2705343/> (pridobljeno 15. 1. 2025).
- Nacionalni okvir za ugotavljanje in zagotavljanje kakovosti na področju vzgoje in izobraževanja*. (2017). Ljubljana: Ministrstvo za izobraževanje, znanost in šport. Dostopno na https://www.eqavet-nrp-slo.si/wp-content/uploads/2018/05/Nacionalni_okvir_Kakovost_Feb_2017-7.pdf (pridobljeno 19. 8. 2023).
- Nacionalni programa vzgoje in izobraževanja za obdobje 2023–2033*. (2024). Dostopno na <https://www.gov.si/assets/ministrstva/MVI/Dokumenti/Nacionalni-program-vzgoje-in-izobrazevanja-za-obdobje-2023-2033-predlog.pdf> (pridobljeno 30. 6. 2024).

- Nemec, B. in Kranjc, M. (2011). *Razvoj in učenje predšolskega otroka*. Ljubljana: Grafenauer založba.
- Nikkola, T., Reunamo, J. in Ruokonen, I. (2022). Children's Creative Thinking Abilities and Social Orientations in Finnish Early Childhood Education and Care. *Early Child Development and Care*, 192, št. 6, str. 872–886.
- OECD *Survey on Social and Emotional Skills: Technical Report*. (2021). Dostopno na <https://www.oecd.org/education/ceri/social-emotional-skills-study/sses-technical-report.pdf> (pridobljeno 12. 6. 2022).
- Okoliš, S. (2008). *Zgodovina šolstva na Slovenskem*. Ljubljana: Slovenski šolski muzej. Dostopno na <https://stanko-okolis.si/wp-content/uploads/2018/05/Zgodovina-%C5%A1olstva-na-Slovenskem.pdf> (pridobljeno 13. 1. 2025).
- Otterstad, A. M. in Braathe, H. J. (2016). Travelling Inscriptions of Neo-liberalism in Nordic Early Childhood: Repositioning Professionals for Teaching and Learnability. *Global Studies of Childhood*, 6, št. 1, str. 80–97.
- Paananen, M. (2017). *Imaginaries of Early Childhood Education: Societal Roles of Early Childhood Education in a Transnational Era of Accountability*. Helsinki: University of Helsinki.
- Paananen, M., Kumpulainen, K. in Lipponen, L. (2015). Quality Drift Within a Narrative of Investment in Early Childhood Education. *European Early Childhood Education Research Journal*, 23, št. 5, str. 690–705.
- Palmén, M. (2018). *Developing careers through transversal competencies*. Dostopno na <https://epale.ec.europa.eu/en/blog/developing-careers-through-transversal-competencies> (pridobljeno 1. 5. 2019).
- Pavlič, Z. (1991). *Predšolske ustanove na Slovenskem: 1834–1945*. Ljubljana: Zavod Republike Slovenije za šolstvo in šport.
- Peček, M. (1998). *Avtonomnost učiteljev nekdanj in sedaj*. Ljubljana: Znanstveno in publicistično središče.
- Pedagogy in ECEC: Nordic Challenges and Solutions*. (2017). Dostopno na <https://norden.diva-portal.org/smash/get/diva2:1093973/full-text01.pdf> (pridobljeno 11. 12. 2022).
- Perovy v. Russia*. (2020). European Court of Human Rights. Dostopno na <https://hudoc.echr.coe.int/eng#{%22fulltext%22:%22Perovy%20v.%20Russia%22,%22documentcollectionid%22>

- 22:[%22GRANDCHAMBER%22,%22CHAMBER%22],%22itemid%22:[%22001-205133%22]] (pridobljeno 9. 9. 2023).
- Peters, M. (2001). National Education Policy Constructions of the 'Knowledge Economy': Towards a Critique. *Journal of Educational Enquiry*, 2, št. 1, str. 1–22.
- Podjetništvo*. (2023). Dostopno na <https://vrtec-ivanaglinska.si/projekti/podjetnistvo/> (pridobljeno 21. 6. 2024).
- Poročilo o izidu referendumu o Zakonu o spremembah in dopolnitvah Zakona o zakonski zvezi in družinskih razmerjih*. (2016). Dostopno na <http://www.pisrs.si/Pis.web/pregledPredpisa?id=DRUG4229> (pridobljeno 1. 6. 2022).
- Poročilo k Predlogu Zakona o partnerski zvezi*. (2015). Dostopno na <http://www.dih.si/files/uploads/Zakon-o-partnerski-zvezi.pdf> (pridobljeno 12. 1. 2025).
- Pravilnik o standardima kvaliteta rada ustanove*. (2024). Dostopno na <https://www.paragraf.rs/propisi/pravilnik-standardima-kvaliteta-rada-ustanove.html> (pridobljeno 13. 1. 2025).
- Prečiščena različica pogodbe o Evropski uniji*. (2016). Dostopno na <https://eur-lex.europa.eu/legal-content/SL/TXT/HTML/?uri=CELEX:12016M/TXT> (pridobljeno 11. 2. 2024).
- Predlog Družinskega zakonika*. (2009). Dostopno na <http://vrs-3.vlada.si/MANDAT08/VLADNAGRADIVA.NSF/18a6b9887c33a0bd c12570e50034eb54/AE73854639734860C125768500522F75?> (pridobljeno 18. 2. 2022).
- Predlog Družinskega zakonika*. (2016). Dostopno na https://www.iusinfo.si/download/razno/DZak_VG__12_12_16_.pdf (pridobljeno 13. 12. 2022).
- Predlog strategije uvajanja podjetništva v redni šolski sistem 2007–2013*. (2006). Dostopno na https://skupnost.sio.si/pluginfile.php/446200/mod_page/content/1/Slovenski_dokumenti/Glas_idr_Strategija_uvajanja_podjetnistva_v_solsti_sistem_2006.pdf (pridobljeno 1. 10. 2022).
- Predlog Zakona o partnerski zvezi*. (2015). Dostopno na <http://www.dih.si/files/uploads/Zakon-o-partnerski-zvezi.pdf> (pridobljeno 7. 3. 2022).
- Predlog Zakona o spremembah in dopolnitvah Zakona o zakonski zvezi in družinskih razmerjih (ZZZDR)*. (2014). Dostopno na <https://imss.dz-rs.si/IMiS/>

- ImisAdmin.nsf/ImisnetAgent?OpenAgent&2&DZ-MSS-01/666af3f2c1683bada1e871e1c58baf5f0008f2a29c240b8c-09f0e4c03caad9ad (pridobljeno 1. 10. 2022).
- Primc, A. (2010). *Za naše otroke gre*. Dostopno na <http://24kul.si/spostuj-mo-naravo> (pridobljeno 17. 11. 2024).
- Primc, A. (2024). *Priročnik za mame, očete in učitelje za zaščito otrok pred LGBTQIA+ ideologijo*. Ljubljana: Gibanje za otroke in družine.
- Priporočilo Evropskega parlamenta in Sveta z dne 18. decembra 2006 o ključnih kompetencah za vseživljenjsko učenje*. (2006). Dostopno na <https://eur-lex.europa.eu/LexUriServ/LexUriServ.do?uri=OJ:L:2006:394:0010:0018:sl:PDF> (pridobljeno 13. 4. 2023).
- Priporočilo Sveta z dne 22. maja 2018 o ključnih kompetencah za vseživljenjsko učenje*. (2018). Dostopno na [https://eur-lex.europa.eu/legal-content/SL/TXT/PDF/?uri=CELEX:32018H0604\(01\)](https://eur-lex.europa.eu/legal-content/SL/TXT/PDF/?uri=CELEX:32018H0604(01)) (pridobljeno 13. 4. 2023).
- Priporočilo Sveta z dne 22. maja 2019 o visokokakovostnih sistemih predšolske vzgoje*. (2019). Dostopno na <https://op.europa.eu/sl/publication-detail/-/publication/38e20eca-876b-11e9-9f05-01aa75ed71a1> (pridobljeno 13. 4. 2023).
- Program mednarodne primerjave dosežkov učencev in učenk*. (2023). Dostopno na https://www.pei.si/wp-content/uploads/2023/12/Porocilo_PISA22_FINAL.pdf (pridobljeno 3. 3. 2025).
- Programme for International Student Assessment – PISA*. (2018). Dostopno na <https://www.oecd.org/pisa/> (pridobljeno 3. 12. 2018).
- Promoting Quality Early Learning for All Children Across Europe and Central Asia*. (2024) Dostopno na <https://www.worldbank.org/en/news/video/2024/05/21/promoting-quality-early-learning-for-all-children-across-europe-and-central-asia> (pridobljeno 19. 10. 2024).
- Proposal for a COUNCIL RECOMMENDATION on Key Competences for LifeLong Learning*. (2018). Dostopno na <https://www.eumonitor.eu/9353000/1/j9vvik7m1c3gyxp/vkl58h3b5hm0> (pridobljeno 11. 12. 2024).
- Quality Assurance and Improvement in the Early Education and Care Sector*. (2022). Dostopno na https://www.oecd.org/en/publications/quality-assurance-and-improvement-in-the-early-education-and-care-sector_774688bf-en.html (pridobljeno 12. 1. 2025).

- Quality Early Learning: Nurturing Children's Potential.* (2022). Dostopno na <https://www.worldbank.org/en/topic/education/publication/quality-early-learning-nurturing-children-s-potential> (pridobljeno 12. 10. 2024).
- Quirk, R., Grimm, M. J., Furlong, K., Nylund-Gibson, S. in Swami, S. (2016). The association of Latino children's kindergarten school readiness profiles with grade 2–5 literacy achievement trajectories. *Journal of Educational Psychology*, 108, št. 6, str. 814–829.
- Razglasena ustava Federativne ljudske republike Jugoslavije.* (b. l.). Dostopno na <http://zgodovina.si/razglasena-ustava-federativne-ljudske-republike-jugoslavije/> (pridobljeno 19. 1. 2025).
- Razvijanje ključnih kompetenc v šolah v Evropi.* (2012). Dostopno na <https://eurydice.sio.si/publikacije/Razvijanje-klju%C4%8Dnih-kompetenc-v-%C5%A1olah-v-Evropi-izzivi-in-prilo%C5%BEnosti-za-politiko-SI-HI.pdf> (pridobljeno 13. 10. 2018).
- Resolucija X. kongresa ZKJ: o nalogah Zveze komunistov Jugoslavije v socialističnem samoupravnem preobraževanju vzgoje in izobraževanja. (1974). *Vzgoja in izobraževanje*, 5, št. 3, str. 137–141.
- Reševanje avtentičnih problemov in razvijanje prečnih veščin po konceptu projekta ATS STEM.* (2022). Dostopno na https://www.zrss.si/pdf/Razvijanje_precnih_vescin_STEM.pdf (pridobljeno 22. 6. 2024).
- RKC laže in zavaja/državljeni plačujemo to/kje so dinosavri.* (2015). Dostopno na <https://www.had.si/blog/2015/12/14/rkc-laze-in-zavaja-drzavljeni-pa-placujemo-to/> (pridobljeno 19. 1. 2025).
- Roberts-Holmes, G. in Moss, P. (2021). *Neoliberalism and Early Childhood Education: Markets, Imaginaries and Governance*. London: Routledge.
- Sarama, J. in Clements, D. H. (2009). *Early Childhood Mathematics Education Research. Learning Trajectories for Young Children*. New York: Routledge.
- Shuey, E. in Kankaraš, M. (2018). *The Power and Promise of Early Learning. OECD Education Working Papers*. Dostopno na <https://www.oecd.org/officialdocuments/publicdisplaydocumentpdf/?cote=EDU/WKP%20%282018%2922&docLanguage=En> (pridobljeno 23. 9. 2021).

- Sklep o nedopustnosti razpisa zakonodajnega referenduma o Zakonu o spremembah Družinskega zakonika (DZ-B, EPA 190-IX).* (2022). Dostopno na <https://pisrs.si/pregledPredpisa?id=SKLE12995> (pridobljeno 13. 1. 2025).
- Sklep o zavrnitvi razpisa zakonodajnega referenduma o Zakonu o spremembah in dopolnitvah Zakona o zakonski zvezi in družinskih razmerjih.* (2015). Dostopno na <https://www.uradni-list.si/glasilo-uradni-list-rs/vsebina/2015-01-0770?sop=2015-01-0770> (pridobljeno 15. 5. 2022).
- Sklepi Sveta o vlogi predšolske vzgoje in osnovnošolskega izobraževanja pri spodbujanju ustvarjalnosti, inovativnosti in digitalne kompetence.* (2015). Dostopno na <https://eur-lex.europa.eu/legal-content/SL/ALL/?uri=CELEX%3A52015XG0527%2804%29> (pridobljeno 11. 8. 2024).
- Splošna deklaracija človekovih pravic.* (2018). Dostopno na <https://www.gov.si/assets/ministrstva/MZZ/Dokumenti/multilateralamednarodno-pravo/bf55533011/Splosnadeklaracija-clovekovih-pravic.pdf> (pridobljeno 17. 9. 2022).
- Starši na referendumu zaščitite otroke! Izjava Komisije Pravičnost in mir pri SŠK.* (2015). Dostopno na <https://katoliska-cerkev.si/media/datoteke/2015/IZJAVA%20OB%20REFERENDUMU%20O%20NOVELI%20ZAKONA.pdf> (pridobljeno 12. 1. 2025).
- Starting Strong: Curricula and Pedagogies in Early Childhood Education and Care: Five Curriculum Outlines.* (2004). Paris: OECD Publishing.
- Starting Strong: Early Childhood Education and Care.* (2001). Dostopno na https://www.oecd.org/en/publications/starting-strong_9789264192829-en.html (pridobljeno 15. 1. 2025).
- Starting Strong II: Early Childhood Education and Care.* (2006). Paris: OECD Publishing.
- Starting Strong III: A Quality Toolbox for Early Childhood Educators.* (2012). Dostopno na <http://www.oecd.org/education/school/starting-strongiiiaqualitytoolboxforearlychildhoodeducatorsc.htm> (pridobljeno 3. 7. 2013).
- Starting Strong V: Transitions from Early Childhood Education and Care to Primary Education.* (2017). Dostopno na https://www.oecd.org/en/publications/starting-strong-v_9789264276253-en.html (pridobljeno 15. 2. 2025).

- Statistični urad Republike Slovenije*. (b. l.). Strokovni delavci za vzgojo in izobraževanje, vodstveni, svetovalni in drugi strokovni delavci v vrtcih po spolu, delovnem mestu, vrsti lastnine in izobrazbi, Slovenija, letno. Dostopno na <https://pxweb.stat.si/SiStat/Data/pxweb/sl/Data/Data/0952611S.px/> (pridobljeno 3. 5. 2024).
- Stojanovic, A., Kovacevic Z. in Bogavac, D. (2018). From obsolete to contemporary preschool education (experiences in Serbia). *Early Years*, 38, št. 4, str. 363–377. DOI: 10.1080/09575146.2018.1444584
- Storey, A. (2000). *The World Bank, Neo-Liberalism, and Power: Discourse Analysis and Implications for Campaigners Development in Practice*. Dostopno na <https://www.jstor.org/stable/4029563> (pridobljeno 23. 6. 2024).
- Study on the effective use of early childhood education and care in preventing early school leaving: Final Report*. (2014). Dostopno na https://archive.erisee.org/sites/default/files/Study%20on%20the%20effective%20use%20of%20ECEC%20in%20preventing%20early%20school%20leaving_FINAL%20REPORT_0.pdf (pridobljeno 12. 7. 2024).
- Synergies for Better Learning: An International Perspective on Evaluation and Assessment*. (2013). Paris: OECD Publishing.
- Systems Approach for Better Education Results (SABER)*. (2024). Dostopno na <https://www.worldbank.org/en/topic/education/brief/systems-approach-for-better-education-results-saber> (pridobljeno 23. 1. 2025).
- Šimenc, M. (2009). Državlјanska vzgoja, filozofija za otroke in vprašanje participacije. *Sodobna pedagogika*, 60, št. 5, str. 10–24.
- Štefanc, D. in Kovač Šebart, M. (2020). Nekaj razmislekov o razmerju med formativnim spremljanjem in ocenjevanjem znanja. *Sodobna pedagogika*, 71, št. 1, str. 10–31.
- Švab, A. (2010). Kdo se boji (raznovrstnosti) družin?. *Socialno delo*, 49, št. 5/6, str. 341–349.
- The Changing Wealth of Nations: Measuring Sustainable Development in the New Millennium (Environment and Sustainable Development)*. (2010). Franklin St, Chicago: World Bank Publications.
- The Heckman Curve*. (2023). Dostopno na <https://heckmanequation.org/resource/the-heckman-curve/> (pridobljeno 3. 3. 2025).

- Ti. Kr./STA. (2015). *Kdo lahko sestavlja družino?* Dostopno na <https://old.delo.si/novice/slovenija/kdo-lahko-sestavlja-druzino.html> (pridobljeno 19. 2. 2025).
- Tiskovno sporočilo Ustavnega sodišča o odločbi št. U-I-486/20, Up-572/18 in U-I-91/21, Up-675/19 z dne 16. 6. 2022.* (2022). Dostopno na <https://www.us-rs.si/tiskovno-sporocilo/> (pridobljeno 8. 7. 2022).
- Tomšič, V. (1980). *Ženska v razvoju socialistične samoupravnne Jugoslavije*. Ljubljana: Delavska enotnost.
- Trtnik Herlec, A. in Urh, B. (2006). *Udejanjanje otrokovih pravic v kontekstu šole*. Dostopno na <https://solazaravnatelje.si/ISBN/961-91444-6-5.pdf> (pridobljeno 30. 5. 2023).
- Tuš Špilak, N. (2010). Obravnavanje istospolnih družin v slovenskih vrtcih. *Socialno delo*, 49, št. 5/6, str. 351–360.
- Tuš Špilak, N. (2014). *Heteronormativnost vzgojnega procesa: obravnavanje istospolnih družin v vrtcih v Sloveniji*. Doktorska disertacija, Ljubljana: Univerza v Ljubljani, Fakulteta za družbene vede. Dostopno na http://dk.fdv.uni-lj.si/doktorska_dela/pdfs/dr_tus-spilak-nina.pdf (pridobljeno 18. 9. 2022).
- Ugotavljanje in zagotavljanje kakovosti v vzgoji in izobraževanju.* (2024). Dostopno na <https://www.gov.si teme/ugotavljanje-in-zagotavljanje-kakovosti-v-vzgoji-in-izobrazevanju/> (pridobljeno 8. 3. 2025).
- UI-II-1/15.* (2015). Dostopno na [https://www.us-rs.si/odlocitve?page=1&vr\[0\]=R05&vr\[1\]=R04&vr\[2\]=R25&vr\[3\]=R10&vr\[4\]=R10&vr\[5\]=R03&vr\[6\]=R06&vr\[7\]=R06&vr\[8\]=R10&vr\[9\]=R07&vr\[10\]=R03&vr\[11\]=R05&vr\[12\]=R12&vr\[13\]=R12&vr\[14\]=R13&vr\[15\]=R10&vr\[16\]=R01&vr\[17\]=R18&vr\[18\]=R18&v=U-II](https://www.us-rs.si/odlocitve?page=1&vr[0]=R05&vr[1]=R04&vr[2]=R25&vr[3]=R10&vr[4]=R10&vr[5]=R03&vr[6]=R06&vr[7]=R06&vr[8]=R10&vr[9]=R07&vr[10]=R03&vr[11]=R05&vr[12]=R12&vr[13]=R12&vr[14]=R13&vr[15]=R10&vr[16]=R01&vr[17]=R18&vr[18]=R18&v=U-II) (pridobljeno 17. 3. 2023).
- U-I-486/20-14.* (2022). Dostopno na <https://www.us-rs.si/wp-content/uploads/2022/07/U-I-486-20-Up-572-18-Odlocba.pdf> (pridobljeno 17. 3. 2023).
- Up-572/18.* (2022). Dostopno na <https://www.us-rs.si/wp-content/uploads/2022/07/U-I-486-20-Up-572-18-Odlocba.pdf> (pridobljeno 17. 3. 2023).
- U-I-847/21-21.* (2024). Dostopno na <https://www.us-rs.si/wp-content/uploads/2024/11/U-I-418-20-U-I-847-21.pdf> (pridobljeno 12. 12. 2024).

- U-I-418/20*. (2024). Dostopno na <https://www.us-rs.si/wp-content/uploads/2024/11/U-I-418-20-U-I-847-21.pdf> (pridobljeno 12. 12. 2024).
- Uradni list Republike Slovenije, št. 33/94, MP, št. 7/94*. (1994). Dostopno na https://www.uradni-list.si/_pdf/1994/Mp/m1994033.pdf (pridobljeno 13. 8. 2024).
- Uradni list Republike Slovenije, št. 100*. (2024). Dostopno na https://www.uradni-list.si/_pdf/2024/Ur/u2024100.pdf (pridobljeno 13. 8. 2024).
- Ustava Republike Slovenije*. (2013). Dostopno na <https://www.uradni-list.si/glasilo-uradni-list-rs/vsebina/2013-01-1777> (pridobljeno 21. 12. 2021).
- Ustava Republike Slovenije*. (2021). Dostopno na <http://pisrs.si/Pis.web/pregledPredpisa?id=USTA1> (pridobljeno 21. 12. 2021).
- Ustavno sodišče: Nedopustnost razpisa referendumu o družinskem zakoniku ni neustavna*. (2023). Dostopno na <https://www.iusinfo.si/medijsko-sredisce/novica/4/303394> (pridobljeno 12. 1. 2023).
- Vallberg-Roth, A.-C. (2014). Nordic Comparative Analysis of Guidelines for Quality and Content in Early Childhood Education. *Nordic Early Childhood Education Research*, 8, št. 1, str. 1–35.
- Vallberg-Roth, A.-C. (2017). (Meta)Theoretical gateways in studies on assessment and documentation in preschool – a research review with a Scandinavian focus. *Nordisk barnehageforskning*, 14.
- Valsamis v. Greece*. (1996). Dostopno na [https://hudoc.echr.coe.int/fre#{%22itemid%22:\[%22002-9053%22\]}](https://hudoc.echr.coe.int/fre#{%22itemid%22:[%22002-9053%22]}) (pridobljeno 21. 2. 2021).
- van Belle, J. (2016). *Early Childhood Education and Care (ECEC) and its long-term effects on educational and labour market outcomes*. San Francisco: RAND Corporation.
- Vendramin, V. (2020). *Nekaj epistemoloških zapiskov o raziskovanju spola v edukaciji*. Dostopno na <https://www.pei.si/ISBN/978-961-270-324-0/978-961-270-324-0.221-228.pdf> (pridobljeno 10. 9. 2024).
- Verein Gemeinsam Lernen v. Austria*. (1995). European Court of Human Rights. Dostopno na [https://hudoc.echr.coe.int/eng#{%22itemid%22:\[%22001-2278%22\]}](https://hudoc.echr.coe.int/eng#{%22itemid%22:[%22001-2278%22]}) (pridobljeno 10. 9. 2023).
- Vezovnik, A. (2015). Slovenski predlog Družinskega zakonika in njegovi politični argumenti. *Teorija in praksa*, 52, št. 6, str. 1191–1211.

- Vonta, T., Jurman, D., Režek, M. in Rutar, S. (2009). *Primeri dejavnosti za malčke in dojenčke*. Ljubljana: Pedagoški inštitut. Dostopno na <https://www.dlib.si/stream/URN:NBN:SI:DOC-C6EC7CDP/a29e859f-aea9-4c75-a935-ac9a6f54b4a1/PDF> (pridobljeno 19. 7. 2024).
- Vzgojni program za vzgojo in varstvo predšolskih otrok*. (1979). Ljubljana: Zavod SR Slovenije za šolstvo.
- What Matters Most for Early Childhood Development: A Framework Paper*. (2013). Dostopno na <https://openknowledge.worldbank.org/entities/publication/254fa2bb-64e4-5077-a3bb-c5ace35f989b/full> (pridobljeno 4. 2. 2025).
- What PISA for Development results tell us about education access and learning levels in developing countries*. (b. l.) Dostopno na <https://blogs.worldbank.org/en/education/what-pisa-development-results-tell-us-about-education-access-and-learning-levels> (pridobljeno 4. 3. 2025).
- Years of Ascent: Preschool Curriculum Framework*. (2019). Dostopno na https://www.researchgate.net/publication/355483894_Years_of_Ascent_Preschool_Curriculum_Framework_Serbia_DRAFT_1c_Years_of_Ascent (pridobljeno 2. 11. 2021).
- Zakaj je izobraževalno delo vredno manj?* (2017). Dostopno na https://www.sviz.si/datot/govor-glavni-tajnik_za-spletno-stran.pdf (Pridobljeno 6. 10. 2017).
- Zakon o narodnih šolah. (1929). *Učiteljski tovariš*, 69, št. 37. Dostopno na <http://www.dlib.si/?URN=URN:NBN:SI:DOC-7V2PJUGC> (pridobljeno 1. 12. 2023).
- Zakon o organizaciji in financiranju vzgoje in izobraževanja*. (2023). Dostopno na <http://www.pisrs.si/Pis.web/pregledPredpisa?id=ZAKO445> (pridobljeno 22. 8. 2024).
- Zakon o osnovama sistema obrazovanja i vaspitanja*. (2023). Dostopno na https://www.paragraf.rs/propisi/zakon_o_osnovama_sistema_obrazovanja_i_vaspitanja.html (pridobljeno 22. 8. 2023).
- Zakon o partnerski zvezi*. (2016). Dostopno na <http://www.pisrs.si/Pis.web/pregledPredpisa?id=ZAKO7434> (pridobljeno 21. 12. 2022).
- Zakon o predškolskom vaspitanju i obrazovanju*. (2021). Dostopno na <https://www.paragraf.rs/propisi/zakon-o-predskolskom-vaspitanju-i-obrazovanju.html> (pridobljeno 3. 2. 2022).

- Zakon o spremembah in dopolnitvah Družinskega zakonika.* (2022). Dostopno na <http://www.pisrs.si/Pis.web/pregledPredpisa?id=ZAKO8658> (pridobljeno 21. 12. 2022).
- Zakon o spremembah in dopolnitvah Zakona o organizaciji in financiranju vzgoje in izobraževanja.* (2008). Dostopno na <http://www.pisrs.si/Pis.web/pregledPredpisa?id=ZAKO445> (pridobljeno 22. 8. 2024).
- Zakon o spremembah in dopolnitvah Zakona o vrtcih.* (2008). Dostopno na <https://www.uradni-list.si/glasilo-uradni-list-rs/vsebina/2017-01-2525?sop=2017-01-2525> (pridobljeno 26. 1. 2023).
- Zakon o spremembah in dopolnitvah Zakona o vrtcih.* (2017). Dostopno na <https://www.uradni-list.si/glasilo-uradni-list-rs/vsebina/2017-01-2525?sop=2017-01-2525> (pridobljeno 26. 1. 2023).
- Zakon o šolski inšpekciji.* (2005). Dostopno na <http://pisrs.si/Pis.web/pregledPredpisa?id=ZAKO460> (pridobljeno 31. 8. 2023).
- Zakon o vrtcih.* (2021). Dostopno na <http://pisrs.si/Pis.web/pregledPredpisa?id=ZAKO447> (pridobljeno 16. 8. 2023).
- Zakon o vzgojnovarstveni dejavnosti za predšolske otroke.* (1980). Dostopno na <https://www.iusinfo.si/zakonodajna-knjiznica/zakon/Z710B5GA/clen/4> (pridobljeno 23. 1. 2025).
- Zakon o zakonski zvezi in družinskih razmerjih.* (1976). Dostopno na <http://www.uradni-list.si/1/objava.jsp?urlid=200469&stevilka=3093> (pridobljeno 21. 1. 2022).
- Zakon o zdravljenju neplodnosti in postopkih oploditve z biomedicinsko pomočjo.* (2000). Dostopno na <https://www.uradni-list.si/glasilo-uradni-list-rs/vsebina/2000-01-3307> (pridobljeno 21. 12. 2024).
- Zaviršek, D. in Sobočan, A. M. (2012). *Mavrične družine grejo v šolo: perspektive otrok, staršev in učiteljic.* Ljubljana: Fakulteta za socialno delo.
- Žan Mahnič: *Poslanska pobuda za prepoved vključevanja LGBT vsebin in teorije spola v vzgojno-izobraževalne ustanove.* (2025). Dostopno na <https://www.sds.si/novica/zan-mahnic-poslanska-pobuda-za-prepoved-23404> (pridobljeno 12. 2. 2025).

Imensko kazalo

A

Aigboje, J. O. 7
Ackermann, S. F. 64

B

Bahovec, D. E. 28, 30, 59
Balázs, É. 60
Barle Lakota, A. 98
Basto, P. 64
Batistič Zorec, M. 71–72
Belcl Magdič, M. 11
Bell, D. 7
Berčnik, S. 71
Biesta, G. 65
Bittlingmayer, U. H. 7
Boivin, M. 61
Bole, V. 65
Braathe, H. J. 85–86
Brejc, M. 84

C

Carlbaum, S. 86
Clements, D. H. 67
Côté-Lecaldare, M. 62
Craig Riddell, W. 7

D

Devjak, T. 71–73
Dolanc, A. 71–73
Duncan, G. J. 61

F

Flajšer, J. 88

G

Gorenc, M. 17
Gregorčič Mrvar, P. 48

H

Hall, A. J. 21
Haydon, G. 19
Heckman, J. J. 7, 60
Hill, R. 25
Hmelak, M. 43
Hočevár, A. 28, 62, 65–66, 82

J

Janžekovič Žmauc, I. 17
Jensen, S. A. 66, 97
Jeznik, K. 48
Jouppila, K. 62

K

Kankaraš, M. 67
Kmet, P. 17
Kodelja, Z. 24, 28, 30, 52, 59, 63
Kopas-Vukašinović, E. 70–73
Koren, A. 17
Korsvold, T. 7, 86
Kovač Šebart, M. 7, 20–22, 24–30,
32–33, 39–40, 42–43, 52–53, 62,
65–66, 73, 82, 96
Kovač, M. 73
Kranjc, M. 40
Krek, J. 20–22, 24–25, 27–28, 43, 53,
96
Krnjaja, Ž. 89, 91
Kroflič, R. 17, 19, 25, 34
Kuhar, R. 26, 30, 32–33, 39–40, 42
Kumpulainen, K. 86
Kupec, B. 88

J

Lee-Hammond, L. 7
Lepičnik Vodopivec, J. 40, 43

Lukan, M. 6, 24, 28–30, 35–36, 41, 45,
47–50, 95

M

Mahnič, Ž. 11
Mahon, M. 6
Marentič Požarnik, B. 17
Marjanovič Umek, L. 28, 66, 82–83,
85, 89–90
Mažgon, J. 26
McBride, S. 6
Medveš, Z. 20
Möderndorfer, J. 13–14
Moss, P. 7, 62, 85–86
Mrevlje, M. 72

N

Nemec, B. 40
Nikkola, T. 62
Nygård, M. 7, 86

O

Okoliš, S. 72
Otterstad, A. M. 85–86

P

Paananen, M. 85–86
Palmén, M. 64
Pavlič, Z. 70–71
Pavlović Breneselović, D. 89
Peršolja, M. 65
Peček, M. 34
Peters, M. 7
Primc, A. 11, 50–51, 54–57, 95

Q

Quirk, R. 61

R

Rebec, P. 65
Roberts-Holmes, G. 7, 62, 85–86
Rönnberg, L. 86

S

Sarama, J. 67
Shuey, E. 67
Sobočan, A. M. 30
Stojanovic, A. 71
Storey, A. 6

Š

Šimenc, M. 27
Štefanc, D. 65
Švab, A. 42

T

Tomšič, V. 71
Trtnik Herlec, A. 57
Tuš Špilak, N. 9–11, 30, 35, 45–46,
50, 94

U

Urh, B. 57

V

Vallberg-Roth, A.-C. 7, 85–86
van Belle, J. 61
Vendramin, V. 48
Vezovnik, A. 11–12
Vonta, T. 40

D

Zaviršek, D. 30