

Vključevanje študentov v razvoj inovativnih izobraževalnih modelov

Prejeto 02.09.2020 / Sprejeto 20.11.2020

Znanstveni članek

UDK 378.147-057.875

KLJUČNE BESEDE: aktivna participacija, študenti, model inovativnega učenja, družbene spremembe, kakovosten študij, interkulturno izobraževanje

POVZETEK – Študij je vedno odvisen od časa in prostora, v katerem poteka, ter načina organizacije dela profesorjev. Postmoderna družba je družba nenehnih sprememb, ki zahtevajo prilagajanje le-tako s strani posameznikov kot organizacij. Zato je tudi študij, še posebej kakovost njegove izvedbe, močno odvisen tako od širših družbenih dogajanj kot tudi osebe (profesorja), ki je neposredno odgovorna za njegovo izvedbo. Kot protiputež profesorju je študent, torej oseba, željna novega znanja in dokazovanja svojih sposobnosti, spretnosti in znanja. Kot primer avtorji navajajo proces vključevanja študentov v razmislek in razvoj novih pristopov oz. modelov, ki sledijo družbenim spremembam in od njih hkrati terjajo nenehno prilagajanje in izpopolnjevanje. Tako v članku na podlagi relevantne literature in mednarodnih priporočil za interkulturno izobraževanje avtorji predstavijo poskus oblikovanja interkulturnega pristopa k vzgoji predšolskih otrok. Model je še vedno v nastajanju, strukturno pa temelji na štirih stebrih izobraževanja v 21. stoletju, ki so jim bile dodane nove vsebine in drugačen pogled na predšolsko vzgojo.

Received 02.09.2020 / Accepted 20.11.2020

Scientific paper

UDC 378.147-057.875

KEYWORDS: active participation, students, innovative educational model, social changes, quality study, intercultural education

ABSTRACT – Academic studies depend on the time and the space in which they are carried out, and on how professors organise their work. The post-modern society is a society of constant change to which individuals and organisations have to adapt. That is why higher education, especially its implementation, strongly depends on broader social events and the person (professor) that is directly responsible for its implementation. The professor's counterpoint is the student, the person with the desire for new knowledge and the intent to prove his or her skills, abilities and knowledge. As an example, the authors present the process of the integration of students into the consideration and development of new approaches or models that follow social changes and, at the same time, require continuous adaptation and improvement. So, on the basis of relevant literature and international recommendations for intercultural education, the authors of the article present the example of the development of an intercultural approach to educating preschool children, which has been created in close cooperation with a student of the preschool education programme. The model is still in progress, but is based on the four pillars of education in the 21st century which we have supplemented with new content and a different take on preschool education.

1 Uvod

Resnik Planinc, Ilc Klun in Puklek Levpušček (2015, str. 5) izpostavljajo v letu 1988 sprejeto Resolucijo o evropski dimenziji v izobraževanju, ki poudarja spodbujanje zavesti o evropski identiteti, pripravo mladih na aktivno vlogo v družbi itd. "Zavedanje o globalni dinamiki in aktivno sodelovanje pri razvoju trajnostne družbe je pogojeno z vključitvijo izobraževanja za trajnostni razvoj v kurikulum ter dejavnosti v vrtcih in osnovnih šolah. Ključnega pomena je, da otroci že v zgodnjih letih primarne in sekundarne

socializacije ponotranjijo vrednote trajnostnega načina življenja in razvijejo spoštljiv odnos do okolja in etnične/kulturne raznolikosti.” (Vah Jevšnik in Toplak, 2011, str. 39). Državljeni v novem tisočletju potrebujejo znanje, vedenje in veščine, ki so zahtevane v njihovih etničnih in kulturnih skupnostih ter tudi zunaj njihovih kulturnih meja. Pričakovano je, da sodelujejo v gradnji nacionalne državljanske kulture, ki vključuje demokratične ideale in vrednote, skladne z Univerzalno deklaracijo človekovih pravic (Banks, 2001). Pričakovati je, da bodo razvili ključne kompetence za aktivno državljanstvo, pri čemer je osnovno izhodišče, kot poudarja Leleux (1997), da bi v jutrišnji družbi lahko vsak živel skupaj z drugimi, osmišljal svojo eksistenco z avtonomnimi dejavnostmi in s kulturo v širšem pomenu (športno, estetsko, etično, politično ...) ter sprejel iniciative, ki se nalagajo. Zdi se, da bi izobraževanje (humanistika) moralo biti bolj usmerjeno na svoje prvo poslanstvo, da vednost in kulturo naredi dostopno vsem in da razvija človeške kompetence, ki so potrebne za osebni razvoj in za sposobnost za avtonomno in svobodno dejavnost, družbeno sodelovanje in javno participacijo.

Referenčni okvir, ki ga je postavila Evropska komisija (Ključne kompetence za vseživljenjsko učenje – Evropski referenčni okvir 2007), izpostavlja osem ključnih kompetenc, za našo problematiko pa so v tem trenutku najpomembnejše tri, in sicer *sporazumevanje v maternem jeziku* in *sporazumevanje v tujih jezikih* (ki si na splošno deli osnovne sposobnosti s sporazumevanjem v maternem jeziku, hkrati pa sem uvrščamo tudi posredovanje in medkulturno razumevanje) in kot najpomembnejše še *medosebne, medkulturne in družbene kompetence*. Slednje pokrivajo vse vrste vedenj, ki jih ima posameznik pri učinkovitem in konstruktivnem sodelovanju v svojem družbenem in delovnem okolju, še posebej v naraščajočih raznolikih družbah. Prav tako so te sposobnosti pomembne pri reševanju konfliktov, ki iz tega izhajajo. Družbene sposobnosti omogočajo posamezniku, da intenzivno sodeluje in se udejstvuje v družbenem življenju. Ob tem je v Strategiji vseživljenjskega učenja v Sloveniji (2007) zapisano, da je pomembno, da pri razvijanju kompetenc prodremo tudi do globljih “plastí”, ki zadevajo osebnostne lastnosti, kot so: (avtentična) osebnost, identiteta, pojmovanja in prepričanja (npr. v različnih kulturah, narodih ...) ter zmožnosti.

2 Metodologija

Namen članka je s pregledom relevantne literature ter sinteze in spoznanj prikazati pomen aktivne participacije študentov v raziskovalnem delu na primeru razvoja inovativnega izobraževalnega modela za področje vzgoje in izobraževanja v vrtcu kot odziv na nenehne družbene spremembe današnjega časa.

Članek je teoretična razprava o aktivnem vključevanju študentov v razvoj inovativnih izobraževalnih modelov kot odziv na nenehne družbene spremembe. Pri tem smo želeli:

- ugotoviti pomen vzgoje za aktivno državljanstvo za posameznika ter njegovo vlogo v procesu družbenih sprememb,
- osvetliti pomen aktivne participacije študenta v študijskem procesu,
- oblikovati primer izobraževalnega modela za področje vzgoje in izobraževanja na ravni vrtcev.

3 Vzgoja za aktivno državljanstvo v času nenehnih družbenih sprememb

Vzgoja za aktivno državljanstvo in razvijanje ključnih kompetenc mora postati del vseživljenjskega učenja vsakega posameznika, ki naj se seveda začne od rojstva, v institucionalnem smislu pa od predšolske vzgoje (torej vrtcev) naprej. S tem se odgovornost prenaša tudi na vzgojitelje predšolskih otrok in njihove pomočnike, ki se v vrtcih srečujejo z različnimi otroki, pripadniki različnih kultur, nacionalnosti ... Kot poudarjajo Van Eyken in sodelavci (Vrečer, 2009), se namreč etika skrbi, ki je ključni del izobraževanja za trajnostni način življenja, nanaša tudi na odnose med ljudmi na splošno in zlasti na ljudi iz različnih kultur. Ker postajajo evropske družbe vse bolj kulturno raznolike, je zmožnost upravljanja etnične/kulturne raznolikosti v lokalnih skupnostih izjemnega pomena. Vzgojitelji morajo poznati dinamiko globalnih in lokalnih migracij, izoblikovati pa morajo tudi medkulturne kompetence za delo s kulturno raznolikimi skupinami. Slednje je nujno za razvoj družbe v smeri sprejemanja drugačnosti. Med medkulturne kompetence uvrščamo znanje, tolerantnost do nejasnih, nepredvidljivih situacij, fleksibilnost, zavedanje lastne kulturne identitete, odprtost za nove izkušnje, upoštevanje mnenj, sposobnost prilagajanja vrednotam drugih, etično vedenje, potrpežljivost, zavzetost, interpersonalne veščine, povnanjanje in samoizražanje, empatijo in občutek za humor. Bender Szymanski (v Blazinšek in Kronegger, 2008) med medkulturne kompetence uvršča tudi spodbujanje medkulturne komunikacije, prepoznavanje težav priseljencev, pomoč pri soočanju s temi težavami, poznavanje migracij in zmožnost ocenitve posledic priseljevanja in preseljevanja.

“Pojem multikulturalizem stroka pogosto uporablja le za opis stanja večkulturnosti v državi. Da bi bilo mogoče ciljem, ki jih narekuje multikulturalizem, zadostiti, je potreben stik med ljudmi, komunikacija med pripadniki različnih kultur. Pojem, ki je del multikulturalizma in že s svojo predpono nakazuje na pomen interakcije, sodelovanja, komunikacije med pripadniki različnih kultur, je interkulturalizem. Pojem interkulturalizem je torej uporabljen za opis akcije, ki iz tega stanja (multikulturalizma) izhaja.” (Lukšič-Hacin, 1999, cit. po: Čančar, 2013, str. 3). Kot navajajo avtorji (Katunarić, 1994; Nieke, 2000; Čačić-Kumpes, 2004), multikulturalnost poudarja, predstavlja in promovira kulturno raznovrstnost, medtem ko se interkulturalnost osredotoča na odnose med družbeno večino in njenimi manjšinami, torej na medsebojno interakcijo in izmenjavo kulturnih vrednot (Puzić, 2007). K. Ermenc Skubic (2010) interkulturalnost v pedagogiki razume kot načelo, ki spodbuja: razvoj enakopravnejšega odnosa do drugih kultur/etni; pogled na drugačnega kot na enakovrednega in ne deficitarnega; takšno vodenje pedagoškega procesa, ki omogoča realnejši uspeh manjšinskih skupin; razvoj skupnostnih vrednot.

Migracije so torej globalna tema, ki pa lahko, podobno kakor okolje, znatno vplivajo na lokalno družbo oziroma spremembe znotraj nje. Poznavanje migracijskih procesov, vključno s procesi integracije, je nedvomno pomemben dejavnik pri razvijanju medkulturnih kompetenc in sposobnosti za upravljanje etnične/kulturne raznolikosti, zato mora postati sestavni del izobraževalnih seminarjev za vzgojitelje na temo vzpostavljanja medkulturnega dialoga. Pomembno je, da vzgojitelji pridobijo znanje o globalnih migracijskih tokovih, poleg tega pa se seznanijo tudi z dinamiko lokalnih migra-

cij in postopoma začnejo razvijati kompetence za delo z otroki migranti različnih kultur in narodnosti. Z vključevanjem v vrtčevsko okolje in spodbujanjem medkulturnega dialoga med vzgojitelji in otroki migranti ter med otroki v oddelku se ustvarja pozitivno, spodbudno okolje za vse otroke ne glede na njihovo etnično ozadje ter tako prispeva k trajnostnemu razvoju lokalne in globalne družbe. Te cilje pa je mogoče doseči le, če vzgojitelji “razumejo trajnostni razvoj z vidika sistema in ne kot nov pristop, ki je zgolj del kurikula, politike ustanove ali vodstvenih praks” (Lukman, 2008).

Edukacija za svetovno državljanstvo se mora začeti zgodaj. Takoj ko se otroci lahko vključijo v pripovedovanje zgodb, lahko pripovedujejo zgodbe o drugih deželah in drugih ljudeh (Šimenc, 2013). Pomemben cilj državljske vzgoje (tudi v vrtcih) je namreč razvijati *določene vrednote, odnose in ravnanja* (občutek za spoštovanje, strpnost, solidarnost itd.). K temu lahko prištejemo tudi učenje o spoštovanju in medsebojnem razumevanju, družbeni in moralni odgovornosti in razvijanje smisla za solidarnost z drugimi (EACEA, Eurydice, 2012).

4 Spodbujanje aktivne participacije študenta v študijskem procesu

Nenehne spremembe v znanosti, tehnologiji, kulturi, gospodarstvu in politiki prinašajo s sabo uvedbo sprememb tudi na področju vzgoje in izobraževanja. Ob tem zahtevajo vsakokratno preverjanje obstoječih in oblikovanje novih ciljev, strategij, programa, vsebine, metod in oblik dela, katerih izvajanje mora voditi k dvigu kakovosti vzgojno-izobraževalnega sistema (Rosić, 2009). Vzgoja in izobraževanje je namreč kompleksen pojav in predvsem proces, ki se mora kontinuirano in sistematično razvijati ter prilagoditi vsakokratnim družbenim in predvsem posameznikovim potrebam tako s pedagoškega kot didaktičnega in metodičnega vidika. Ob tem je pomembno izpostaviti, da se morajo začeti spremembe že v osnovi, pri samih akterjih vzgojno-izobraževalnega procesa, torej profesorjih in študentih. Saqipi in Vogrinc (2016, str. 104) poudarjata, da v kolikor želimo, da se bodo učitelji ukvarjali tudi z raziskovalnim delom, je bistveno, da že v času svojega študija spoznajo, da je proučevanje pedagoške prakse pomemben dejavnik v procesu ugotavljanja in zagotavljanja kakovosti vzgojno-izobraževalnega dela in njihovega profesionalnega razvoja. Raziskovalno delo mora biti hkrati del njihovega vsakdanjika in temu so se zadnja leta delno prilagodili tudi študijski programi, ki naj bi bili tudi raziskovalno usmerjeni, prav tako so se dvignili standardi izobraževanja.

Za države Evropske unije oz. podpisnice je obvezujoči zunanji dejavnik leta 2002 podpisana lizbonska strategija, katere glavni cilj je trud za dvig in izboljšanje kakovosti izobraževanja. V sporočilu Komisije svetu in Evropskemu parlamentu z naslovom *Izboljšanje kakovosti izobraževanja učiteljev* (2007) so zapisali, da je Evropski svet leta 2002 v Barceloni sprejel konkretne cilje v zvezi z izboljšanjem sistemov izobraževanja in usposabljanja, saj je kakovost poučevanja (in vzgoje) eden ključnih dejavnikov, s katerim lahko povečamo svojo konkurenčnost v svetu globalizacije. Ob tem je treba okrepiti reforme za zagotovitev visokokakovostnih izobraževalnih sistemov, ki so tako učinkoviti kot pravični. Izboljšanje kakovosti izobraževanja je torej pomemben cilj sistemov izobraževanja, da pridemo do hitrejšega napredka pri doseganju skupnih ciljev.

Marentič Požarnik (2000) ugotavlja, da živimo v času temeljnih sprememb, ko se povečujejo pričakovanja do izobraževalnih institucij in samega izobraževanja ter se profesorjeva vloga spreminja, predvsem postaja zahtevnejša. Ob tem deluje v težjih okoliščinah – naraščajoča tekmovalnost, finančna racionalizacija, centralizacije odločanja o kurikulumih, standardih znanja na eni strani ter raznoliki in vse težje obvladljivi študenti na drugi strani. Vsi ti izzivi in grožnje terjajo od profesorja višjo stopnjo profesionalnosti.

Višja stopnja profesionalnosti profesorja med drugim pomeni tudi to, da v vzgojno-izobraževalni proces aktivno vključuje študente in jih spodbuja pri samostojnem delu in raziskovanju. Pri tem je bistveno izkustveno učenje, ki poudarja predvsem to, da je učenje celovito, da ni samo spoznavni proces, ampak predstavlja preplet razmišljanja, čustvovanja in dejavnosti. Izkustveno učenje se je pojavilo kot težnja, da bi se teorija in praksa tesneje povezali. "Rdečo nit v različnih pojmovanjih prepoznamo po eni strani s poudarjanjem neposredne aktivne vpletenosti posameznika v običajno, vsakdanjo, življenjsko situacijo, v kateri posameznik pridobiva izkušnje, po drugi strani pa z razmišljanjem (refleksijo) posameznika o pridobljenih izkušnjah." (Lepičnik Vodopivec, 2002, str. 65). Pomembno vlogo ima pri tem motivacija za učenje. Juriševič, Šorgo in Boh Podgornik (2017, str. 103) soglašajo z ugotovitvijo sodobnih avtorjev, ki ugotavljajo, da brez motivacije ni učenja, saj le-ta vpliva na čas učenja, na učni pristop oz. strategije učenja. Nezanemarljiv pa je tudi njen vpliv na razpoloženje učencev med učenjem in na raven učenčeve pozornosti.

Eden pomembnejših strokovnjakov s tega področja, David A. Kolb, pravi, da je "izkustveno učenje vsako učenje v neposrednem stiku z resničnostjo, ki jo proučuje [...]. Gre za neposredno srečanje s pojavom, ne za razmišljanje o takem srečanju ali o možnosti, da bi kaj naredili v resnični situaciji." (Marentič Požarnik, 2003; cit. po Kolb, 1984, str. 38). Izkustveno učenje je torej proces, ki temelji na neposredni izkušnji, opazovanju in refleksiji, oblikovanju teorij in aktivnem eksperimentiranju. Ta proces poteka v različnih časovnih obdobjih, v formalnem ali neformalnem učnem okolju (Mijoč, 1995). Poleg neposredne akcije oziroma vpletenosti pa je pomembno, da v procesu izkustvenega učenja usmerimo ljudi v tako razmišljanje (refleksijo), ki jim bo pomagalo spremeniti izkušnjo v učenje. Znanje je (po Kolbu) rezultat transakcije med družbenim in osebnim znanjem v procesu, ki ga imenujemo učenje (Marentič Požarnik, 1992).

Kolbova klasifikacija značilnosti izkustvenega učenja zajema naslednje komponente (Kolb, 1984):

- *Učenje je razumljeno kot proces in ne kot rezultat.*
- *Učenje je kontinuiran proces, ki temelji na izkušnjah.*
- *Učenje je holistični proces adaptacije na svet.*
- *Učenje je proces oblikovanja znanja.*

Prav tako pomemben avtor na področju izkustvenega učenja, Tom Boydell, v knjigi *Experiential learning* (1976) ugotavlja skupni imenovalec vseh definicij izkustvenega učenja, ki poudarjajo dvojce:

- prvič, da vodi proces k smiselnemu učenju, in
- drugič, da gre za učenje, pri katerem učenec sam prihaja do spoznanj, prestrukturira svoje izkušnje in tako prihaja do vpogledov, do učenja.

To je bilo naše bistveno vodilo pri opredelitvi vloge študenta v vzgojno-izobraževanem procesu, kjer bo izhajal ne le iz formalnega izobraževanja, pač pa tudi iz neformalnega.

Veliko govorimo o pomembnosti vključevanja študentov v sam proces študija, a pri tem jim moramo profesorji ponuditi različne možnosti, načine in naloge. S tem jih spodbudimo, včasih prisilimo k delu, ki se ga morda številni ne bi lotili, saj je enostavneje samo poslušati profesorja in si njegove besede zapisovati. A s tem študentom ne nudimo možnosti aktivnega sodelovanja. Tudi ko študente spodbudimo, da s svojimi vprašanji in opažanji dopolnijo naša predavanja, je njihov odziv slab. Ne morejo namreč aktivno soustvarjati pedagoškega procesa, če o neki tematiki prvič slišijo. Zato je nujno, da študentom pripravimo različne naloge oz. izzive, s katerimi jih spodbudimo k lastnemu raziskovanju in razmišljanju o točno določeni strokovni problematiki (Hmelak in Lepičnik Vodopivec, 2015). Pozitivna in kakovostna pedagoška klima je namreč predpogoj za kar največji razvoj vsakega posameznika, vključenega v vzgojno-izobraževalno delo, pa tudi za doseganje ciljev kakovostnega izobraževanja. In sodobna šola mora razviti potrebo po praktičnih dejavnostih in aktivni odnos učencev do skoraj vseh vprašanj, težav in izzivov iz svojega okolja (Selimović, Opić in Selimović, 2018, str. 68).

Osredotočili smo se na študij predšolske vzgoje in študente, ki se pripravljajo oziroma izobražujejo za poklic vzgojitelja predšolskih otrok. Ta poklic že sam po sebi predvideva veliko lastnega raziskovanja, inovativnosti, konkretizacije, zato je še toliko pomembneje, da se študentje tega naučijo preko samostojnega raziskovanja in dela. Ob tem jih z ustreznimi napotki usmerjamo, dopolnjujemo in tudi popravljamo, če zaidejo. Ob vsaki nalogi študentje rastejo in se razvijajo tako strokovno kot osebnostno.

Pri pripravi nalog oz. izzivov vedno upoštevamo že omenjena Kolba in Boydel-la, ob tem pa je zaradi svojih spoznanj pomemben še Jan Amos Komensky oziroma njegova načela. Ob tem naj izpostavimo predvsem njegovo spoznanje, da naj naravni procesi potekajo od lažjega k težjemu. Po vzoru Komenskega tako začnemo z osnovami. Nato študente skozi vsa študijska leta spodbujamo k aktivni soudeležbi s pomočjo različnih nalog in izzivov. Od prve do zadnje vaje stopnjujemo zahtevnost in obsežnost pridobljenega znanja ter poglobljamo in nadgrajujemo poznavanje sebe, drugih in naše medsebojno sodelovanje, komuniciranje in razumevanje. S pomočjo različnih nalog s stopnjevano zahtevnostjo zadeve nadgrajujemo do te mere, da študentje ob koncu študija brez večjih težav uspešno pripravijo diplomsko nalogo z inovativno tematiko, ki je plod študentovega lastnega raziskovanja in povezovanja teorije z družbenimi spremembami aktualnega časa in tesnega raziskovalnega sodelovanja s profesorji raziskovalci.

5 Primer razvoja inovativnega izobraževalnega modela

Kakovosten študij bo študentom predšolske vzgoje omogočal aktivno soudeležbo, saj se od prihodnjega vzgojitelja vedno bolj pričakuje aktiven prispevek in tudi prevzemanje odgovornosti za lasten napredek, ki temelji na samoevalvaciji dela z otroki in sebe kot vzgojitelja oziroma svojih ravnanj. To mu omogoča pridobitev novih spoznanj in odpravo morebitnih nepravilnosti na področju predšolske vzgoje. Ob tem je pomembna podpora s strani profesorjev kot soustvarjalcev pedagoškega procesa ter

strokovnjakov izven vrta. Podobne ugotovitve zasledimo pri številnih tujih avtorjih (MacNaughton in sod., 2001; Urban, 2008; Vonta, 2009; McMillan in Walsh, 2011; Peeters in Vandenbroeck, 2011; Competence Requirements in Early Childhood Education and Care, 2011), ki navajajo visoko usposobljene strokovne delavce kot enega od pogojev, ki vplivajo na uresničevanje visoko kakovostne predšolske vzgoje. Ob tem moramo poudariti, da visoko usposobljen kader vpliva tudi na boljše razvojne dosežke otrok (Sylva in sod.; 2004; Fukkink in Lont, 2007).

Zato smo se skupaj s študentom predšolske vzgoje lotili poskusa razvoja inovativnega izobraževalnega modela s posebnim poudarkom na interkulturnem izobraževanju ter ga aktivno vključili v proces sooblikovanja vzgojno-izobraževalne paradigme, ki predstavlja alternativo obstoječemu sistemu. Osredotočili smo se na področje predšolske vzgoje. "Programi predšolske vzgoje igrajo pomembno vlogo pri zmanjševanju oz. preprečevanju medgeneracijskega prenosa socialne prikrajšanosti oziroma socialno-ekonomskega statusa, saj se je učinek predšolske vzgoje pokazal kot dolgoročen tako na kognitivnem kot nekognitivnem razvoju ogroženih otrok." (Felefe in Lalive, 2010; cit. po Vonta, 2013, str. 107).

Najprej smo v osnovnih dokumentih, ki veljajo v RS Sloveniji kot temeljni za področje vzgoje in izobraževanja, iskali izhodišča in osnovo za nadgradnjo ali spremembe obstoječega sistema predšolske vzgoje. Temeljni dokumenti za področje vzgoje in izobraževanja v RS Sloveniji, ki smo jih vzeli kot izhodišče:

- *Ustava RS* temelji na človekovih pravicah, pravni državi, strpnosti, solidarnosti, na katerih temelji tudi celotna šolska zakonodaja, in kot taka predstavlja univerzalni vrednostni in normativni okvir. Ustava RS v svojem 57. členu opredeljuje: "Izobraževanje je svobodno. Osnovnošolsko izobraževanje je obvezno in se financira iz javnih sredstev. Država ustvarja možnosti, da si državljani lahko pridobijo ustrezno izobrazbo." Zagotavljanje enakih možnosti za izobraževanje vseh slovenskih državljanov nam torej nalaga že Ustava kot najsplošnejši, najvišji in temeljni pravni akt Republike Slovenije (Vonta in sod., 2011, str. 30).
- *Konvencija o otrokovih pravicah* – ocenjujemo, da je eden pomembnejših dokumentov, ki ga je Slovenija sprejela in se s tem zavezala k uresničevanju pravic otrok. Ta v 28. členu državam pogodbenicam nalaga, da priznavajo otrokovo pravico do izobraževanja in da na podlagi enakih možnosti zagotavljajo obvezno in vsem brezplačno osnovno šolanje ter zagotovijo dostopnost vseh ostalih oblik šolanja.
- *Bela knjiga o vzgoji in izobraževanju v RS* (2011) ima pomembno, izhodiščno vlogo vzgoje in izobraževanja na slovenskih tleh. S strokovnimi podlagami sistematično in strokovno utemeljeno preoblikuje in dograjuje sistem vzgoje in izobraževanja v Sloveniji. Pri tem izpostavljam le nekaj predlaganih rešitev na področju kurikula za vrtece. V okviru poučevanja slovenščine in materinščine za otroke, katerih materinščina ni slovenščina, je treba ponovno pregledati in ustrezno posodobiti dodatke h kurikulu, ki se nanašajo na navedene ciljne skupine. Vrtec, kot navaja Bela knjiga o vzgoji in izobraževanju v Republiki Sloveniji (2011), mora ponuditi poučevanje tujega jezika, slovenščine kot tujega jezika (za otroke, katerih materinščina ni slovenščina), materinščine (za otroke, katerih materinščina ni slovenščina) ter dodatno učenje govora (za govorno šibke otroke iz socialno in kulturno manj ugodnega okolja).

- *Zakon o organizaciji in financiranju vzgoje in izobraževanja* (1996) ureja pogoje za opravljanje ter določa način upravljanja in financiranja vzgoje in izobraževanja na več področjih, tudi na področju predšolske vzgoje. Zakon v svojem 2. členu navaja cilje sistema vzgoje in izobraževanja v Republiki Sloveniji, med katerimi bomo izpostavili enega za nas ključnih ciljev: zagotavljanje optimalnega razvoja posameznika ne glede na spol, socialno in kulturno poreklo, veroizpoved, rasno, etnično in narodno pripadnost ter telesno in duševno konstitucijo oziroma invalidnost.
- *Zakon o vrtcih* (1996). Temeljne naloge vrtcev, kot jih določa 2. člen, so v pomoč staršem pri celoviti skrbi za otroke, za izboljšanje kakovosti življenja družin in otrok ter ustvarjanje pogojev za razvoj otrokovih telesnih in duševnih sposobnosti.
- *Vzgojo, ki jo izvajajo javni in zasebni vrtci*, ureja Zakon o vrtcih in določa, da je predšolska vzgoja v vrtcih sestavni del sistema vzgoje in izobraževanja ter poteka po načelih demokratičnosti, pluralizma, avtonomnosti, strokovnosti in odgovornosti zaposlenih, enakih možnosti za otroke in starše, upoštevanje različnosti med otroki, pravico do izbire in drugačnosti ter ohranjanje ravnotežja med različnimi vidiki otrokovega telesnega in duševnega razvoja.
- *Kurikulum za vrtce* (1999) je izhodiščni dokument za načrtovanje in izvajanje programov in vsebin predšolske vzgoje, ki kot dokument na eni strani spoštuje tradicijo slovenskih vrtcev, na drugi strani pa z novjšimi teoretskimi pogledi na zgodnje otroštvo in iz njih izpeljanimi drugačnimi rešitvami in pristopi dopolnjuje, spreminja in nadgrajuje dosedanje delo v vrtcih. Namenjen je vzgojiteljem, pomočnikom vzgojitelja, ravnateljem, svetovalnim delavcem; je dokument, ki ob rabi strokovne literature in priročnikov za vzgojitelje omogoča strokovno načrtovanje in kakovostno predšolsko vzgojo v vrtcu, ki se na ravni izvedbenega kurikula razvija in spreminja, pri tem pa upošteva neposredno odzivanje otrok v oddelku, organizacijo dela v vrtcu, vpetost vrtca v širše okolje. Posebna pozornost pa mora biti namenjena tudi tistim otrokom, ki jim slovenščina ni materni jezik, da lahko nadoknadijo morebitni primanjkljaj v znanju slovenščine.

V nadaljevanju predstavljen *primer razvoja inovativnega izobraževalnega modela* daje poudarek interkulturnemu pristopu in se pojavlja kot odgovor na prisotnost različnosti: narodov, kultur, jezikov, običajev in vrednot v pluralni družbi 21. stoletja.

Za oblikovanje interkulturnega pristopa k vzgoji predšolskih otrok smo najprej pregledali relevantno literaturo, se seznanili z vsebino priporočil za interkulturno izobraževanje in upoštevanje smernice interkulturnega izobraževanja oblikovali pristop, ki različnost kultur in jezikov promovira in deklarira kot pozitivno komponento znotraj organizirane predšolske vzgoje. Osredotočili smo se na otroka, ki s svojim kulturnim ozadjem v sistem predšolske vzgoje prinaša številne izzive, za katere trenutne oblike predšolskih programov niso prilagojene vsaj do te mere, da bi lahko otrok svojo kulturo in jezik postavljaj v interakcijo z večinsko kulturo in učnim jezikom (Rudaš, 2015).

Pri oblikovanju smo izhajali iz štirih stebrov učenja za 21. stoletje, s katerimi je J. Delors (1996) na pragu novega stoletja postavil izhodišča kot izzive za učenje v vedno bolj učeči se družbi. Tem smo dodali novo vsebino in drugačen pogled na predšolsko vzgojo kot odraz družbe, ki postaja s številnimi migracijami (želja po boljšem, uspešnejšem in človeka dostojnem življenju) vedno bolj multikulturna. Z vizijo, da otrokom z različnimi kulturno-jezikovnimi ozadji omogočimo kar se da odprto, kakovo-

sten in predvsem strpen pristop za ohranjanje, negovanje in razvijanje lastne kulturno-jezikovne identitete, pri čemer enakovredno pozornost namenjamo otrokom večinske kulture, ki se ob implementaciji različnosti v proces organizirane predšolske vzgoje učijo za življenje v družbi 21. stoletja. Premagovanje kulturno-jezikovnih razlik med otroki v zgodnjem otroštvu predstavlja odraščanje v strpnem okolju, kjer različnost ni ovira, temveč izziv za učenje.

Prvi steber interkulturalnega pristopa *Učiti se, da bi vedeli* je usmerjen k pridobivanju informacij, zgledov in znanja iz ožjega in širšega okolja. S tem otroku omogočamo seznanjanje z različnostjo – pestrostjo in bogastvom družbe, ki jo že v zgodnjem otroštvu promoviramo v obliki jezika, kulture, navad in običajev, tako večinske kot manjšinske kulture (Rudaš, 2015). V tem primeru gre za prvi korak pri učenju strpnosti ob spoznavanju drugačnih. V predšolskem obdobju je to enostavnejše, saj otroci še niso obremenjeni z bremenijo družbe in različnosti ne doživljajo skozi prizmo predsodkov, diskriminacije in stereotipov.

Predmet povezovanja z različnostjo v interkulturalnem izobraževalnem modelu predstavlja t. i. *interkulturalna igralnica*, ki v naslednjem stebru zagotavlja interkulturalne izzive za učenje v različnosti.

Interkulturalni pristop *Učiti se, da bi znali delati*, predstavlja drugi steber. Zajema ustvarjanje pogojev za zagotavljanje spodbudnega učnega okolja, v katerem ima otrok možnost razvijanja veščin za soočanje z različnimi kulturno-jezikovnimi izzivi, ob katerih premaguje kulturne in jezikovne razlike. Pripravljen spodbudno učno okolje poimenujemo interkulturalni izziv, ki temelji na interkulturalni igralnici kot pripravljenem spodbudnem učnem okolju, v katerem ima otrok možnost kulturne in jezikovne identifikacije z različnimi materiali in sredstvi za razvijanje kompetenc in veščin. Interkulturalna igralnica kot interkulturalni izziv postavlja otroka v interakcijo z različnimi prenosniki kulturne in jezikovne identitete, s pomočjo katerih raziskuje, preizkuša, primerja in povezuje (Rudaš, 2015).

Seznanjanje, opazovanje, raziskovanje, preizkušanje, primerjanje in povezovanje – v tem vrstnem redu poteka interakcija med otrokom in interkulturalno igralnico, katere rezultat je vzpostavitev interkulturalne komunikacije med različnimi deležniki v obliki sožitja.

Tretji steber interkulturalnega pristopa *Učiti se sožitja* zagovarja zaznavanje medkulturalnih in medjezikovnih razlik kot prednosti, s katerimi v zgodnjem otroštvu spodbujamo medkulturalne in medjezikovne interakcije, ob katerih otrok različnost doživlja kot prednost in ne oviro. Zaznavanje različnosti in njeno smiselno povezovanje z obstoječimi izkušnjami iz otrokovega okolja gradi strpnejši in bolj odprt odnos do različnosti v družbi. Sožitje je oblika načina interkulturalne komunikacije med vsemi deležniki interkulturalnega partnerstva, ki se zavzemajo za socialno pravičnost v vzgojnem procesu in družbi (Rudaš, 2015).

Socialna pravičnost ni pomembna samo v smislu zavzemanja deležnikov interkulturalnega partnerstva, temveč je enako pomembna tudi kot osnova, ki otroku omogoča dostopnost na različnih ravneh vključevanja v širše družbeno okolje. Je podlaga za razvijanje lastnega mnenja in soodločanja v za otroka pomembnih izzivih. Več o tem predstavljamo v naslednjem stebru.

Četrty steber interkulturnega pristopa *Učiti se biti* kot zadnji steber izpostavlja otrokovo soodločanje v izbiri prostora, časa, materialov in oblik dela. S tem otroka spodbuja k sprejemanju odločitev in zavedanju odgovornosti zanje. Otrok razvija pozitivno samopodobo in izraža svoje osebno mnenje, prepričanje in stališča do določenih tem. Četrty steber se osredotoča tudi na usposabljanje otroka za samostojno in suvereno reševanje konfliktov in ponuja podlago za uveljavljanje lastnega mnenja. Razvija otrokovo čustveno inteligenco, da zna upravljati s čustvi in razvija empatijo, ki je ključna za osnovno razumevanje kulturnih kontekstov otrok, ki prihajajo iz različnih kultur in so rojeni govorci jezika, ki se razlikuje od učnega jezika (Rudaš, 2015).

Za uresničevanje vseh štirih stebrov interkulturnega pristopa je treba skrbno načrtovanje ciljev, ki izhajajo iz dejanskega stanja, so merljivi, fleksibilni in temeljijo na načelih.

Poglavitni namen oblikovanja omenjenega pristopa je širše zavedanje prisotnosti različnosti narodov, kultur in jezikov ter ustvarjanje optimalnih pogojev v zgodnjem otroštvu za medkulturno in medjezikovno učenje preko interakcij. Spodbujati implementacijo večjezičnosti in večkulturnosti v neposredno pedagoško prakso pomeni, da se zavedamo prednosti različnosti v družbi. Interkulturni pristop k vzgoji predšolskih otrok je s svojimi cilji usmerjen v *skrb za socialno pravičnost, v zagotavljanje pogojev za razvijanje in negovanje pozitivne osebne, jezikovne in kulturne identitete posameznika, v zagotavljanje pogojev za oblikovanje stimulatívne večkulturnega in večjezičnega učnega okolja, v bogatenje predšolske vzgoje z uvajanjem večjezičnosti; v opolnomočenje deležnikov interkulturnega partnerstva pri uporabi in sodelovanju v interkulturni komunikaciji* (Rudaš, 2015).

Temeljno načelo pristopa je *načelo interkulturnosti – interkulturalizma*, iz katerega izhajajo naslednja načela: *načelo jezikovne in kulturne diverzifikacije, načelo vzajemnosti, načelo jezikovno-kulturne recipročnosti, načelo interkulturne komunikacije, načelo individualizacije in fleksibilne diferenciacije, načelo odprtosti in dostopnosti za različnost, načelo vzpostavljanja interkulturnega partnerstva z deležniki* (Rudaš, 2015).

V grobem smo postavili tudi izhodišča za načrtovanje in oblikovanje dejavnosti, katerih temelj predstavljajo kurikularni izzivi interkulturnega pristopa, poimenovani tudi vzgojno-učni izzivi.

V nadaljevanju predstavljamo primere področij oziroma kurikularne/vzgojno-učne izzive interkulturnega pristopa, s katerimi spodbujamo, sooblikujemo in vplivamo na vsestranski razvoj predšolskega otroka. Kurikularni/vzgojno-učni izzivi (še) niso vsebinsko opredeljeni, saj je za kakovostno vsebino treba v oblikovanje vključiti strokovnjake s posameznega področja. Osnovni vzgojno-učni izzivi so (Rudaš, 2015):

- motorični izzivi (senzomotorični, grafomotorični, gibalno-športni),
- jezikovno-govorni izzivi (izzivi porajajoče se pismenosti, jezikovni, govorni, izziv večjezičnosti),
- izzivi v umetnosti (glasbeni, likovni, plesni, dramski),
- kulturni izzivi (odnos do sveta, dialoga, prehranjevanja, multikulturnosti/interkulturalizma),
- naravoslovni izzivi (delovanje okolja, eksperimentiranje, biologija, kemija, fizika, varovanje okolja),
- matematični izzivi (številski, geometrijski, matematično-naravoslovni),

- senzorični izzivi (vid, sluh, tip, voh, okus),
- izzivi državlanske vzgoje (identiteta, pripadnost),
- izzivi medijske pismenosti (otrok in mediji, mediji kot sredstvo zaznavanja sveta) in
- tehnični izzivi.

Podobno idejo o interkulturnem pristopu kot inovativnem modelu, kar smo prikazali za področje predšolske vzgoje, je K. Ermenc Skubic (2007, str. 129–130) razvila za področje osnovnošolskega izobraževanja. Razvila je idejo o interkulturnosti kot o enem od temeljnih pedagoško-didaktičnih načel, ki bi ga morali upoštevati v celotni zasnovi, izvedbi in vrednotenju pouka. To načelo pa zajema štiri temeljne sestavine:

- spodbujati mora razvoj enakopravnejšega odnosa do drugih kultur/etnij;
- spodbujati mora pogled na drugačnega kot na enakovrednega in ne deficiarnega;
- spodbujati mora takšno vodenje pedagoškega procesa, ki omogoča realnejši uspeh manjšinskih skupin;
- spodbujati mora razvoj skupnostnih vrednot.

6 Sklep

Spremljanje aktualnih družbenih sprememb smo dokaj hitro zaznali na celotni vertikalni vzgoji in izobraževanju, tudi v vrtcih. Vzgojitelji v vrtcih so tako vedno pogostejše v interakciji z otrokom, katerega materni jezik ni jezik večinske družbe in katerega kulturne in moralne vrednote se razlikujejo od večine. Otrokom se je treba znati približati in s starši vzpostavljati dialog. S tem sta strpnost do različnosti in sožitje kultur kot pomembni vrline interkulturnega pristopa v zgodnjem otroštvu dobili še večji pomen, predvsem pa sta začeli živeti v praksi. Ker pa na sistemski ravni spremembe potekajo počasneje, kot se pojavljajo družbene spremembe in izzivi, ki jih le-te prinašajo s sabo, smo se odločili oblikovati primer inovativnega izobraževalnega modela s posebnim poudarkom na interkulturalizmu in medkulturnem izobraževanju ter ga aktivno vključiti v proces sooblikovanja vzgojno-izobraževalne paradigme, ki predstavlja alternativo obstoječemu sistemu. "Cilj medkulturnega izobraževanja ni samo ozaveščanje o človekovih pravicah, multikulturalnosti, integraciji in diskriminaciji, temveč tudi ozaveščanje o lastnem delovanju in vrednotah. Gre za izogibanje pasivnosti in uporabo pridobljenega znanja in veščin v vsakdanjem življenju. To je eden od glavnih ciljev izobraževanja za trajnostni razvoj. Dodati je tudi treba, da izobraževanje za trajnostni razvoj samo po sebi še ne zagotavlja harmonije v družbi in razrešitve vseh sporov. Vendar pa komunikacija med različnimi in drugačnimi skupinami, ki jo izobraževanje spodbuja, omogoča uspešno ponotranjanje vrednot trajnostnega razvoja." (Vah Jevšnik in Toplak, 2011, str. 43).

V primeru pričujočega interkulturnega pristopa oz. modela k vzgoji predšolskih otrok smo poudarili t. i. vzgojno-učni izziv, tj. dražljaj, ki v otroku zbudi zanimanje in je sestavljen iz spoznavne ter didaktične komponente. Ločimo več vrst izzivov, med njimi so za naš pristop pomembnejši kurikularni izzivi z vzgojno in učno vsebino ter didaktično komponento; medkulturni in medjezikovni izzivi, ki vsebujejo komponento

kulturnega ali jezikovnega konteksta in so spoznavne narave; ter izzivi za življenje, ki zajemajo področje učenja oz. opolnomočenja za življenje v širši družbi (Rudaš, 2015).

Aktivna participacija študenta predšolske vzgoje v razvoj primera modela se je izkazala za pomembno in konstruktivno, saj gre za osebo, željno novega znanja in praktičnega preizkušanja ter dokazovanja svojih sposobnosti, spretnosti, znanj. Izkazalo se je, da si študentje ne samo resnično želijo takšnih aktivnih oblik dela, pač pa so jih v sodelovanju z ostalimi akterji tudi sposobni izpeljati.

Ob tem je bistveno spoznanje tudi to, da je pri poskusih razvoja alternativnih izobraževalnih modelov mogoče (in nujno) izhajati iz obstoječih opredelitev in usmeritev na področju institucionalne predšolske vzgoje ter jih postaviti v nov družbeni kontekst, kjer so družbene spremembe stalnica.

Maja Hmelak, PhD, Aljoša Rudaš, Jurka Lepičnik Vodopivec, PhD

Involvement of Students in the Development of Innovative Educational Models

Education for active citizenship and development of basic skills have to become part of the lifelong learning of each individual which, of course, should start from birth, or, in institutional terms, from preschool (i.e. kindergarten) onward. By doing so, the responsibility is transferred also onto preschool children's teachers and their assistants in kindergartens, who meet different children, members of different cultures, nationalities, etc. Namely, as pointed out by Van Eyken and his colleagues (Vrečer, 2009), the ethics of care, which is a key part of education for a sustainable way of life, also concerns relationships among people in general, and in particular among people of different cultures. Since European societies are becoming increasingly culturally diverse, the ability to manage ethnic/cultural diversity in local communities is of the utmost importance. Educators have to be aware of global and local migration trends, and they also have to formulate intercultural competencies to work with culturally diverse groups. The latter is essential for the development of societies in terms of accepting diversity. Intercultural competencies include knowledge, tolerance in ambiguous, unpredictable situations, flexibility, awareness of one's own cultural identity, openness to new experience, considering opinions, the ability to accommodate the values of others, ethical behaviour, patience, commitment, interpersonal skills, externalisation and self-expression, empathy, and a sense of humour. Bender Szymanski (Blazinšek & Kronegger, 2008) mentions the following intercultural competencies: fostering intercultural communication; identifying the problems of immigrants; helping to deal with these problems; knowledge of migrations; the ability to estimate the effects of immigrations and migrations.

Education for global citizenship should start early. As soon as children can engage in storytelling, they can tell stories about other countries and other people (Šimenc, 2013). Namely, an important aim of civic education (also in kindergartens) is to develop specific values, attitudes and behaviours (a sense of respect, tolerance, solidarity, etc.). These can be further complemented by learning about respect and mutual understand-

ing, social and moral responsibilities, and developing a spirit of solidarity with others (EACEA, Eurydice, 2012).

One of the major experts in the field, David A. Kolb, says that "experiential learning is any learning in direct contact with the reality it examines ... It concerns a direct encounter with the phenomenon, not thinking about such an encounter or about the possibility to do anything in a real situation" (Kolb, 1984, as cited in Marentič Požarnik, 2003, p. 38). Experiential learning is therefore a process, which is based on direct experience, observation and reflection, formulating theories, and active experimentation. This process takes place in a different time period, in a formal or informal educational environment (Mijoć, 1995). In addition to direct action or engagement, it is essential to guide people in the process of experiential learning to such thinking (reflection) that will help them to transfer the experience into learning. Knowledge is (according to Kolb) a result of the transaction between social and personal knowledge in the process called learning (Marentič Požarnik, 1992).

We focused on the study of preschool education, and on the students who are preparing and educating themselves for the profession of a preschool educator. This profession entails a lot of original research, innovation, concretisation; therefore, it is even more important that students learn about this through independent research and work. In doing so, we guide them with appropriate guidelines, complement them, even correct them, if they lose their way. Each task helps students to grow and develop, both professionally and personally.

High-quality studies, therefore, will enable students of preschool education courses to participate actively, because future educators are increasingly expected to contribute actively and to take responsibility for their own progress based on a self-evaluation of their work with children and of themselves as educators and their practices, respectively. This enables them to gain new understanding and to notice any irregularities in the field of preschool education. In this process, it is important to have the support of teachers as co-creators of the educational process, and of experts outside kindergartens. Similar findings are found in a number of works by foreign authors (MacNaughton et al., 2001; Urban, 2008; Vonta, 2009; McMillan & Walsh, 2011; Peeters & Vandenbroeck, 2011; Competence Requirements in Early Childhood Education and Care, 2011), who indicate highly qualified professional workers as one of the conditions that affect the realisation of high-quality preschool education. It should be pointed out that highly qualified personnel also influence better development achievements in children (Sylva et al., 2004; Fukkink & Lont, 2007).

This is why we, together with a student of the preschool education course, undertook an attempt to develop an innovative educational model, with special emphasis on intercultural education, and to involve the student actively in the process of co-creating an educational paradigm that represents an alternative to the existing system. We focused on the field of preschool education. "Preschool education programmes have an important role in reducing or preventing the intergenerational transmission of social deprivation or social and economic status, because preschool education has proved to have a long-term effect, both on the cognitive and non-cognitive development in deprived children" (Felefe & Lalive, 2010, as cited in Vonta, 2013, p. 107).

First of all, we were looking for the grounds and the basis for an upgrade or change in the existing system of preschool education in the basic documents applicable in the Republic of Slovenia as fundamental documents in the field of education.

The example of the development of an innovative educational model presented below places emphasis on an intercultural approach and appears as a response to the presence of diversity: nations, cultures, languages, traditions and values in the plural society of the 21st century.

In order to develop an intercultural approach to the education of preschool children, we first examined the relevant literature, became familiar with the contents of the recommendations for intercultural education and, by taking into account the guidelines for intercultural education, we developed an approach, which promotes and declares the diversity of cultures and languages as a positive component within the organised preschool education. We focused on children who, through their cultural background, bring many challenges to the system of preschool education, to which the current forms of preschool programmes are not adapted, at least not to the extent that would allow the children's culture and language to interact with the prevailing culture and language of instruction (Rudaš, 2015).

We based the development of the approach on the four pillars of learning for the 21st century, which were used by Delors (1996) at the dawn of the new century to set up the foundations for facing the challenges in learning in an increasingly learning society. We complemented them with new content and a different perspective on preschool education, as a reflection of society which is becoming increasingly multicultural through numerous migrations (the desire for a better, more successful and dignified life). Our vision was to provide children with different cultural and linguistic backgrounds with as open, high-quality, and, above all, tolerant approach as possible, in order to preserve, cultivate and develop their own cultural and linguistic identity. In doing so, however, we pay equal attention to children of the majority culture who are learning how to live in the society of the 21st century through introducing diversity to the process of organised preschool education. Overcoming cultural and linguistic differences among children in early childhood means growing up in a tolerant environment where diversity is not an obstacle but a challenge in learning. We also set a rough baseline for planning and designing activities, the foundation of which are curricular challenges of the intercultural approach, also called educational challenges.

An idea for an intercultural approach as an innovative model, similar to the one that we have shown in the field of preschool education, was developed by Skubic in the field of primary education. Namely, she developed the idea of interculturalism as one of the fundamental pedagogical and didactic principles, which should be taken into account in the overall design, implementation, and evaluation of teaching. This principle includes four basic elements:

- ☐ *It has to promote the development of a more equal attitude towards other cultures/ethnicities;*
- ☐ *It has to encourage a consideration of the different as an equal and not as a deficit;*
- ☐ *It has to promote such management of the pedagogical process that enables a more realistic success of minority groups;*
- ☐ *It has to promote the development of community values.*

In the case of the present intercultural approach to or model of the education of preschool children, we emphasised the so-called education and learning challenge; a stimulus that wakes up interest in a child, and consists of cognitive and didactic components. We distinguish several types of challenges. The challenges, which are important for our approach, include: curricular challenges with educational contents and a didactic component; intercultural and interlingual challenges, which include the component of cultural or linguistic context and are of a cognitive nature; and the challenges for life, covering the areas of learning or empowerment for life in the broader society (Rudaš, 2015).

LITERATURA

1. Baranja, S. (2013). Amari čhib, Naš jezik. Ljubljana: Pedagoški inštitut.
2. Bela knjiga o izobraževanju v Republiki Sloveniji (2011). Ljubljana: Zavod RS za šolstvo.
3. Branja, S. (2010). Dvig socialnega in kulturnega kapitala v okoljih, kjer živijo predstavniki romske skupnosti: projektna knjiga. Ljubljana: Inštitut za narodnostna vprašanja.
4. Collection of pedagogical fact sheets on Roma history (2008). Council of Europe. Pridobljeno dne 10.01.2015 s svetovnega spleta: http://www.coe.int/t/dg4/education/roma/histoculture_EN.asp.
5. Čančar, I. (2013). Priročnik za interkulturno pedagogiko. Ljubljana: Bošnjaška kulturna zveza Slovenije.
6. Dejavniki, ki vplivajo na uspešnost Romov v osnovni šoli (1978). Osnovnošolski vzgojno-izobraževalni zavod Murska Sobota.
7. Delors, J. (1996). Učenje: skriti zaklad: poročilo Mednarodne komisije za izobraževanje za enainvajseto stoletje. Ljubljana: Ministrstvo za šolstvo in šport.
8. Dodatek h kurikulu za vrtce za delo z otroki Romov (2002). Ljubljana: Ministrstvo za šolstvo in šport.
9. Ermenc, K.S. (2007). Interkulturnost v učnih načrtih slovenske osnovne šole, Didactica Slovenica – Pedagoška obzorja, 22 (1–2), str. 128–134.
10. Flisar, V. (2012). Prvi romski vrtec v Sloveniji in takratni Jugoslaviji. V: Rudaš, A. (ur.). Trud, uspeh, razvoj. Murska Sobota: Vrtec Murska Sobota, str. 10–17.
11. Gomboc, K. (2012). Vloga svetovalnega dela pri vključevanju otrok Romov v vrtec na Pušči. V: Rudaš, A. (ur.). Trud, uspeh, razvoj: zbornik ob 50-letnici delovanja vrtca na Pušči. Murska Sobota: Vrtec Murska Sobota, str. 38–39.
12. Hrženjak, M. (2003). Medkulturnost in otroška literatura. V: M. G. in sod. (ur.). Beremo skupaj. Ljubljana: Mladinska knjiga Založba, d. d., str. 73–76.
13. Junkar, N. (2012). Sprva se je zdelo tako drugače, a vendar tako podobno. V: Rudaš, A. (ur.). Trud, uspeh, razvoj: zbornik ob 50-letnici delovanja vrtca na Pušči. Murska Sobota: Vrtec Murska Sobota, str. 36–37.
14. Juriševič, M., Šorgo, A., Boh Podgornik, B., (2017). Motivacija, učenje in informacijska pismenost dodiplomskih študentov. Didactica Slovenica – Pedagoška obzorja, 32 (2), str. 101–117.
15. Klopčič, V. (2010). Romi v Evropi, ljudstvo brez doma in groba. Ars & Humanitas: revija za umtnost in humanistiko, str. 183–202.
16. Knjiga vtisov (1962–2015). Vrtec Murska Sobota.
17. Konvencija o otrokovih pravicah (2009). Ljubljana: UNICEF Slovenija.
18. Kronika vrtca (1992–2008). Vrtec Murska Sobota.
19. Kronika vrtca 1981–1992 (brez datuma). Vrtec Murska Sobota.
20. Kronika vrtca (2008–2015). Vrtec Murska Sobota.
21. Kurikulum za vrtce (1999). Ljubljana: Ministrstvo za šolstvo in šport, Zavod RS za šolstvo.
22. Kuzmič, F. (2011). Sprehod skozi čas kraja Pušča. V: Rudaš, D. (ur.). 100 let naselja Pušča. Pušča: Krajevna skupnost Pušča, str. 73–79.

23. Levičnik, I. (1991). Vzgoja in izobraževanje romskih predšolskih in šolskih otrok v Sloveniji. V: Levičnik, I. (ur.). Vzgoja in izobraževanje romskih otrok v predšolskem in osnovnošolskem obdobju. Ljubljana: Zavod Republike Slovenije za šolstvo, str. 6–9.
24. Mujkanović, S. (2010). Interkulturalna in multikulturalna pedagogika. Socialna pedagogika, str. 195–211.
25. Nacionalni program ukrepov za Rome Vlade Republike Slovenije za obdobje 2010–2015 (2009). Ljubljana: Urad Vlade Republike Slovenije za narodnosti. Pridobljeno dne 26.05.2020 s svetovnega spleta: http://www.arhiv.uvn.gov.si/fileadmin/uvn.gov.si/pageuploads/pdf_datoteke/Nacionalni_program_ukrepov_za_Rome_20.11..pdf.
26. Podbevšek, A. (1970). Kaj je novega v Pušči. Delo, 09.10.1970, str. 7.
27. Poročilo o reševanju problematike vzgoje in izobraževanj ciganskih otrok (1971). Murska Sobota: Temeljna izobraževalna skupnost.
28. Pravilnik o normativih za izvajanje dejavnosti predšolske vzgoje (2014). Ur.l. RS, št. 27. Pridobljeno dne 10.01.2015 s svetovnega spleta: <http://pisrs.si/Pis.web/pregledPredpisa?id=PRAV7036>.
29. Predlog programa za reševanje romske problematike v občini Murska Sobota (b. l.). Občinska skupnost socialnega skrbstva Murska Sobota.
30. Priloge h kroniki vrtca (1971). Vrtec Murska Sobota.
31. Puzić, S. (2007). Interkulturalno obrazovanje u europskom kontekstu: analiza kurikuluma odabranih europskih zemalja. Metodika, str. 373–389.
32. Resnik Planinc, T., Ilc Klun, M., Puklek Levpušček, M. (2015). Evropska dimenzija v učnih načrtih slovenskih družboslovnih predmetov. Pedagoška obzorja, 30 (1), str. 3–20.
33. Rudaš, A., Kolmanko, M. (2013). Od skupinskih do individualnih oblik izvajanja programov za opolnomočenje romskih družin pri vzgojnem delu in spodbujanju otrokovega razvoja. V: Vonta, T. (ur.). Začnimo na začetku: prispevek predšolskih programov k socialni vključenosti Romov. Ljubljana: Pedagoški inštitut, str. 88–102.
34. Rudaš, A. (2012). Trud, uspeh, razvoj – Zbornik ob 50-letnici delovanja vrtca na Pušči. Murska Sobota: Vrtec Murska Sobota.
35. Rupnik, M. (2012). Projekt se predstavi. V: Gašperšič, M. in Brezovar, D. (ur.). Uspešno vključevanje Romov v vzgojo in izobraževanje II. Kočevje: Ljudska univerza, str. 20–21.
36. Saqipi, B., Vogrinc, J. (2016). Razvijanje raziskovalne kompetence v izobraževanju prihodnjih učiteljev. Didactica Slovenica – Pedagoška obzorja, 31 (2), str. 101–117.
37. Selimović, Z., Opić, S., Selimović, H. (2018). Kakovost pedagoške klime v šoli. Didactica Slovenica – Pedagoška obzorja, 33 (3–4), str. 66–80.
38. Sobota, S.O. (1981). Problematika vzgojno-izobraževalnega dela z učenci Romi. Murska Sobota.
39. Splošne informacije o romski etnični skupnosti v Republiki Sloveniji (2006). Vlada Republike Slovenije. Pridobljeno dne 11.12.2014 s svetovnega spleta: <http://www.arhiv.uem.gov.si/fileadmin/uem.gov.si/pageuploads/IzrednaGradivo3.pdf>.
40. Statistični urad Republike Slovenije (2015). Pridobljeno dne 09.01.2015 s svetovnega spleta: http://www.stat.si/popis2002/si/rezultati_slovenija_prebivalstvo_dz.htm.
41. Strategija vzgoje in izobraževanja Romov v Republiki Sloveniji (2004). Pridobljeno dne 22.12.2014 s svetovnega spleta: http://www.mizs.gov.si/fileadmin/mizs.gov.si/pageuploads/podrocje/razvoj_solstva/projekti/0721_strategija_Romi.doc.
42. Šiftar, V. (1970). Cigani: minulosť v sedanjost. Murska Sobota: Pomurska založba.
43. Tancer, M. (1994). Vzgoja in izobraževanje Romov na Slovenskem. Maribor: Založba Obzorja.
44. Tretje poročilo Vlade Republike Slovenije o položaju romske skupnosti v Sloveniji (2014). Pridobljeno dne 16.11.2014 s svetovnega spleta: http://www.un.gov.si/fileadmin/un.gov.si/pageuploads/Porocilo_06112014.pdf.
45. UNESCO Guidelines in Intercultural Education (2006). Paris: UNESCO.
46. Vonta, T., Jager, J., Rutar Leban, T., Vidmar, M., Baranja, S., Rutar, S., Balič, F. (2011). Nacionalna evalvacijska študija uspešnosti romskih učencev v osnovni šoli. Ljubljana: Pedagoški inštitut. Pridobljeno dne 11.12.2014 s svetovnega spleta: http://www.pei.si/UserFilesUpload/file/zalozba/Evalvacijske/Evalvacijska_studija_Romski_ucenci.pdf.
47. Začnimo na začetku: prispevek predšolskih programov k socialni vključenosti Romov (2013). Vonta, T. (ur.). Ljubljana: Pedagoški inštitut.

48. Zakon o organizaciji in financiranju vzgoje in izobraževanja (2003). Ur. l. RS, št. 55. Pridobljeno dne 15.11.2014 s svetovega spleta: <http://www.pisrs.si/Pis.web/pregledPredpisa?id=ZAKO445>.
49. Zakon o romski skupnosti v Republiki Sloveniji (2007). Ur. l. RS, št. 33. Pridobljeno dne 15.11.2014 s svetovnega spleta: <http://www.uradni-list.si/1/objava.jsp?urlid=200733&stevilka=1762>.
50. Zakon o vrtcih (1996). Ur. l. RS, št. 133.
51. Zgonec, P. (2013). Programi za opolnomočenje romskih družin pri vzgojenem delu in spodbujanju otrokovega razvoja. V: Vonta, T. (ur.). Začnimo na začetku: prispevek predšolskih programov k socialni vključenosti Romov. Ljubljana: Pedagoški inštitut, str. 43–69.

Dr. Maja Hmelak (1982), izredna profesorica za pedagogiko na Pedagoški fakulteti Univerze v Mariboru.

*Naslov: Ul. 9. maja 6, 2204 Miklavž na Dravskem polju, Slovenija; Telefon: (+386) 031 222 811
E-naslov: maja.hmelak@um.si*

Aljoša Rudaš (1987), programski sodelavec in koordinator mreže REYN pri mednarodni organizaciji Korak za Korakom v Leidnu na Nizozemskem.

*Naslov: Botermarkt 17b, 2311 EN, Leiden, Nizozemska; Telefon: (+386) 070 851 502
E-mail: arudas@issa.nl*

Dr. Jurka Lepičnik Vodopivec (1954), redna profesorica za pedagogiko na Pedagoški fakulteti Univerze na Primorskem v Kopru.

*Naslov: Ul. Nadgoriških borcev 32, 1231 Ljubljana Črnuče, Slovenija; Telefon: (+386) 041 263 534
E-mail: jurka.lepicnik@pef.upr.si*