

Sabina Jelenc Krašovec

Izobraževanje za pismenost v luči kritične teorije izobraževanja odraslih

Povzetek: Prispevek obravnava vprašanja, povezana z družbeno obrobnostjo nekaterih skupin odraslih. Avtorica analizira, kateri dejavniki vplivajo na položaj posameznika, zaradi katerega se le-tega opredeli kot pripadnika katere od ranljivih skupin odraslih, hkrati pa razmišlja tudi o vplivih, ki posameznika stigmatizirajo. V prispevku se sooča in analizira pomen pojmov »družbena izključenost« in »družbena vključenost« ter vlogo, ki jo pri tem ima izobraževanje odraslih. Posebej se izpostavi pismenost odraslih kot spremenljiv in večrazsežnostni koncept, ki ga v veliki meri definira ravno družbena vključenost oz. položaj posameznika v določeni družbi, nanj pa vpliva tudi opredelitev pomena ustvarjanja in uporabe znanja v določeni družbi. Avtorica s kratkim pregledom različnih teoretskih tradicij na področju izobraževanja odraslih prikaže različne pristope k izobraževanju za pismenost, podrobneje pa se ustavi pri kritični in postmoderni paradigmi, na katerih tudi temelji razmislek o delu učiteljev odraslih na tem področju.

Gljučne besede: družbena vključenost, ranljive skupine odraslih, izobraževanje za pismenost, radikalno izobraževanje odraslih, poučevanje kot kulturna praksa

UDK: 374.7

Pregledni znanstveni prispevek

Dr. Sabina Jelenc Krašovec, izredna profesorica, Univerza v Ljubljani, Filozofska Fakulteta, Oddelek za pedagogiko andragogiko, Aškerčeva 2, SI-1000 Ljubljana, Slovenija; e-naslov: sabina.jelenc@guest.arnes.si

Uvod

Ugotavljanje, kakšno je sovplivanje različnih dejavnikov, ki postavljajo nekatere družbene skupine – v odnosu do drugih – na obrobje, bi zahtevalo poglobljeno kritično analizo družbenih, ekonomskih, socialnih in kulturnih politik ter dejavnikov, ki prispevajo k ohranjanju neenakosti v družbi.

Tako ambicioznega cilja v tem prispevku ne bo moč doseči, vendar pa bom v njem analizirala vprašanje izobraževanja ranljivih skupin odraslih, zlasti vprašanje izobraževanja za pismenost teh skupin v najširšem pomenu besede. Gre za premislek o položaju ranljivih skupin odraslih in njihovi možnosti, da se z izobraževanjem izvijejo iz izključenosti in obrobnosti. V prispevku ugotavljam, kaj pomeni marginalnost in kako nastaja, se ohranja in v določenih okoliščinah celo povečuje. Kakšna je pri ohranjanju ali spreminjanju položaja posameznika vloga izobraževanja odraslih, pa je prav tako vprašanje, potrebno premisleka.

Družbena obrobnost in ranljivost v izobraževanju odraslih

To, da so nekatere družbene skupine in posamezniki na obrobju, drugi pa v središču, ni naključno. Marginalnost je stanje oz. položaj, ki nastaja zaradi izključenosti neke družbene skupine in je posledica družbene nepravilnosti. Sissel in Sheared (2001, str. 4) marginalnost opredelita kot »utišanje doživetih izkušenj in diskurzov, ki se vzpostavljajo z uzakonjanjem in politikami s strani dominantne kulture, s čimer se zanika in mrtví politično, ekonomsko, zgodovinsko in družbeno realnost tistih, ki živijo na obrobju«. Vprašanje izključenosti je torej vprašanje izgube ali neposedovanja moči in vpliva, da bi posameznik odločal o svojem položaju, svojih življenjskih možnostih, izbiri izobraževanja in poklica, možnostih dela in zaposlitve, pa tudi o svoji prihodnosti in prihodnosti svojih otrok. Posamezniki/skupine v središču nadzirajo vire – ideologijo, informacije, dostopnost, materialne pogoje – in mikropolitiko, na obrobju pa so tisti, ki so bili izrinjeni ali pa so se sami

izločili iz teh procesov¹. Od posameznikove družbene vloge in položaja v družbi ter od tega, kako samega sebe vidi v družbi, je odvisno tudi, ali bo v središču ali na obrobju. Ko je nekdo izrinjen iz središča, postane marginaliziran (prav tam). Družbena izključenost zanika človeško dostojanstvo, je v nasprotju s temeljnimi človekovimi pravicami, in – v povezavi z družbeno in ekonomsko nestabilnostjo – vodi k marginalizaciji in povečevanju neenakosti v družbi. Danes diskurz o družbeni izključenosti opredeljuje različne nepravčnosti, npr. prikrajšanost, življenje v slabih pogojih, zdravstvene težave, soočanje z razpadom družine, brezposelnostjo, kriminalom, omejenimi življenjskimi možnostmi, omejenimi možnostmi dostopa in vključitve v izobraževanje.

Družbeno skupino lahko torej kot ranljivo definiramo po različnih kriterijih, najbolj pa jo opredeljuje družbena izključenost ali obrobnost. Temelji namreč na zaznani ali dejanski pripadnosti skupnosti ali skupini, ki je odrinjena, prezirana, nemočna, lahko celo zasmehovana ali zaničevana. Ranljivost se nanaša tako na posameznikovo doživljanje marginalnosti (v skupnosti, družini ali družbi) kot na vpliv dominantnih družbenih sil, ki pogosto spodbujajo in ohranjajo takšno izključenost (Egan 2005, str. 388). Kot ranljivo skupino bi torej lahko opredelili skupino odraslih, ki je družbeno, kulturno ali ekonomsko prikrajšana (in/ali pa tako prikrajšanost doživlja), največkrat zaradi svojih značilnosti, ki odstopajo od dominantnih in zaželenih družbenih značilnosti v določenem okolju in času in so posledica drugačnih življenjskih navad, kulturnih praks, etničnosti, spola, starosti, pripadnosti družbenemu razredu, lahko pa so tudi posledica drugačne spolne usmerjenosti ali prepričanj. Te značilnosti največkrat spremlja revščina, brezposelnost, nizka stopnja izobrazbe, neznanje jezika, pomanjkanje informacij, manjša dostopnost do sodobne tehnologije in drugo. V izobraževanju odraslih lahko kot ranljive opredelimo tiste skupine odraslih, ki se zaradi svojega specifičnega družbenega položaja (družbene izključenosti) redko ali sploh ne vključujejo v izobraževanje, ker bodisi nimajo možnosti bodisi ne čutijo potrebe po vključevanju v izobraževanje in so zaradi tega do določene mere izključeni iz procesov družbenega odločanja ter zapostavljeni pri dostopu do različnih družbenih možnosti in zagotavljanju kakovostnih življenjskih pogojev zase in za svoje otroke.

Glede na vse do zdaj zapisano bi nasprotje družbeni izključenosti, torej družbeno vključenost posameznikov in skupin, lahko razumeli kot pozitivno, vendar pa jo mnogi avtorji (npr. Edwards idr. 2001, str. 418; Wickens in Sandlin 2007) sprejemajo kritično, saj menijo, da je to lahko problematičen koncept (zanika namreč obstoj razlik med posamezniki). Ko govorimo o vključenosti, se dotikamo razprav o identiteti. Le-te v univerzalističnih in humanističnih diskurzih sicer poudarjajo humanost, razvoj globalne skupnosti, naroda, družbe itd., po drugi strani pa podpirajo tudi integracijske pristope. Postmodernistična filozofija pojasnjevanje razslojevanja na podlagi širokih kategorij, kot so razred, spol, etničnost,

¹ Vzpostavljanje in ohranjanje družbene neenakosti poteka tudi s pomočjo politike začetnega izobraževanja (šolanja), pri katerem velja, da so različni rezultati tudi posledica različnih oblik (in učinkov) šolanja (pri tem je pomembno vprašanje izbir oblik šolanja med učenci, ki je relativno glede na izobraževalne rezultate: za nekatere je to stvar izbire, za druge pa rezultat dejavnikov, ki nanje vplivajo) (Sissel in Sheared 2001).

zamenjuje z bolj subtilnimi kategorijami, kot so sebstvo, identiteta, subkultura (Moore 2004, str. 7). Današnja družba je družba raznolikih identitet in življenjskih stilov, kar povzroča zapletene odnose v prostoru in času ter posledično konflikte identitet in politik: nacionalnih proti regionalnim ali skupinskim; teokratskih proti posvetnim; istospolnih proti heterospolnim itd. Konflikti se pojavljajo med tistimi, ki se s temi identitetami ukvarjajo, in tistimi, ki jih živijo, saj identiteta močno vpliva na naše doživljanje samih sebe, drugih in vzajemnih odnosov. Amartya Sen, indijski ekonomist in filozof, razume človekovo identiteto kot problematično, saj po njegovem temelji na solitarističnem pristopu, ki vidi ljudi »kot pripadnike natanko ene skupine«, pri čemer se pojavljajo različne vrste redukcionalizma (Sen 2009, str. x). Zaradi redukcionalizma se zanemarja izredna pluralnost identitet, ki obstaja tudi znotraj neke določene skupine in ki se zaradi poudarjanja singularne pripadnosti spregleda. Sen izpostavlja tudi zanemarjanje spremenljivosti in kratkotrajnosti identitet, kar je pri določanju položaja posameznika in skupine pomembno. Meni, da identificiranje z drugimi pomembno vpliva na naše vrednote in vedenje, kar pa se po njegovem mnenju ravno tako izgublja v procesu, ko nekoga preprosto uvrstimo v neko skupino in ne upoštevamo, da je lahko hkrati pripadnik več skupin in vrednotnih položajev (to poimenuje »neupoštevanje identitete«) (prav tam, str. 17–23). Za ponazoritev družbene vpetosti opredeljevanja identitete uporabi Bourdieuevo misel, da »družbeno dejanje ustvari razliko tam, kjer je prej ni bilo,« ali z drugimi besedami, »družbeni svet vzpostavlja razlike že samo s tem, da jih določi« (prav tam, str. 25). Podobno Goffman meni, da »družba določa načine kategorizacije oseb in nabor lastnosti, ki se za člane vsake od teh kategorij zdijo običajni in naravni« (Goffman 2008, str. 11), kar pomeni, da kategorije oseb definira socialno okolje, v katerem se te osebe gibljejo. Ranljive skupine so pogosto opredeljene kot skupine z nezaželenimi lastnostmi, ki vplivajo na povečevanje razkoraka med njihovo dejansko in navidezno socialno identiteto². Socialno identiteto Goffman povezuje s stigmatiziranjem, ki se pojavi, ko ima posameznik neko lastnost, po kateri se razlikuje od drugih v kategoriji oseb, v katero bi se sicer lahko uvrstil in zaradi česar nastaja posebno neskladje med navidezno in dejansko socialno identiteto³. Taka lastnost, stigma, lahko osebo spremeni v nezaželeno, slabo, manjvredno ali šibko in ima močan diskreditirajoči učinek (prav tam, str. 12). Pripadniki ranljivih skupin so tako ali drugače stigmatizirani, bodisi kot posamezniki bodisi kot pripadniki neke skupine. Goffman namreč – poleg stigme, ki jo nosi posameznik – govori tudi o skupinskih stigmah, ki nastajajo na podlagi rase, veroizpovedi, narodnosti. In kot pravi Sen: »Naša svoboda pri uveljavljanju osebnih identitet je lahko včasih v očeh drugih neverjetno omejena, ne glede na to, kako se vidimo

² Ule (2005, str. 430) identiteto opredeljuje kot »začasno ujemanje naših samopodob in podob, ki jih na nas naslavlja družbeno okolje«, kar kaže na pomen drugih ljudi pri razumevanju lastnega položaja in samodoživljanja posameznika. Zato se o identiteti pogosto govori kot o socialni identiteti, ki jo Ule opredeljuje kot »celoto ponotranjenih učinkov pomembnih drugih, posplošenega drugega, zavest o pripadnosti človeštvu, osnovnim načelom humanosti, določeni civilizaciji in kulturi« (prav tam).

³ Goffman (2008, str. 12) ločuje »navidezno socialno identiteto«, ko posamezniku pripisujemo neke lastnosti v skladu z našimi predvidevanji, ki jih preobrazimo v normativna pričakovanja, ter »dejansko socialno identiteto«, ki izraža posameznikove lastnosti, na podlagi katerih se uvršča v kategorijo, ki ji dejansko pripada.

sami.« (Sen 2009, str. 6) Na podlagi tega lahko povzamemo, da se pripadnikom ranljivih skupin pogosto pripisujejo določene značilnosti, ki jih ti posledično prej ali slej tudi prevzamejo, ter da je večina pripadnikov ranljivih skupin na podlagi različnih dejavnikov stigmatizirana.

Edwards, Armstrong in Miller (2001, str. 424), ki s položaja kritične teorije ocenjujejo proces integracije odrinjenih posameznikov v družbo, ugotavljajo, da naj bi se posamezniki/skupine v procesu vključevanja v družbeno sredino spreminjali v skladu z neke vrste postavljenim idealom, nadkategorijo, kar označujejo za »kolonializacijski učinek tega diskurza«. S koncepti neokolonializacije so povezane zlasti razprave o pismenosti (Mayo 2005, str. 490; Wickens in Sandlin 2007, str. 287), saj se ravno pri teh vprašanih izpostavlja podrejenost nekaterih skupin prebivalstva večini. Nedostopnost do izobraževanja in usposabljanja se kaže v omejenem doseganju zahtevane ravni pismenosti skupin na družbenem obrobju, ki je hkrati posledica in vzrok za izključenost. Ustrezna raven pismenosti je seveda določena za družbo v celoti, pri tem pa se ne upošteva razlik med skupinami in njihovih neenakih možnosti pri dostopu in doseganju enakih rezultatov. Nizka udeležba nekaterih skupin prebivalstva v izobraževanju je zlasti posledica izključevalnih družbenih praks (tudi izobraževanja), ki so tesno povezane z ideologijami moči, interesi kapitala, krepitvijo individualizma ter zmanjševanjem socialne skrbi s strani države. Za spodbujanje družbene vključenosti odraslih s pomočjo izobraževanja se uporablja ideološki govor, ki vključuje pojme, kot so: »kultura učenja za vse«, vseživljenjsko učenje, družba znanja, učeča se organizacija, učeča se družba. Ob tem si lahko postavimo več vprašanj: So koncepti, kot npr. vseživljenjsko učenje in »kultura učenja za vse«, sploh uresničljivi in smiselni? Je v katerikoli družbi lahko kultura učenja opredeljena enotno za vse? V različnih dokumentih je sicer napisano, da naj bi se »kultura učenja za vse« dotaknila vseh različnih domov in družin, vplivala naj bi na področje plačanega dela, prostovoljske in skupnostne dejavnosti, na področje prostega časa, kulture, umetnosti ipd., tako da bi vseživljenjsko učenje postalo za vse nekaj samoumevnega (Fryer 1997). Vendar pa je ob nadaljnjem branju teh besedil razvidno, da naj postane samoumevno zlasti formalno, institucionalizirano izobraževanje, ki naj bi prispevalo k »ustvarjalnosti ljudi, krepitvi državljanosti in ekonomskemu razvoju družbe kot celote, torej podjetij, skupnosti, posameznikov in njihovih družin« (prav tam, pogl. 4.7.), v kar pa lahko upravičeno dvomimo. Kako lahko institucionalizirano izobraževanje vpliva na življenje tistih ranljivih skupin, za katere podatki jasno kažejo, da se v izobraževanje praviloma sploh ne vključujejo, saj ga ne doživljajo kot možnosti za izboljšanje svojega položaja, in zato zanj niso motivirani? Je lahko taka priložnost ali celo zapoved zanje sploh realna možnost? Te zapise lahko torej razumemo bolj kot nadnacionalne politične izjave, ki naj izkazujejo občutljivost Evropske unije za potrebe različnih skupin, hkrati pa so obvezujoče za nacionalne politike in tudi za posameznike, ki naj se s temi vprašanji nato sami ukvarjajo⁴.

⁴ Ko so avtorje Fryerjevega poročila povprašali, kaj je »kultura učenja za vse«, je postalo jasno, da gre za težko opredeljiv pojem. Čeprav naj bi bilo po mnenju avtorjev razumljivo, da se vsi ne želijo učiti, pa vztrajajo pri prepričanju, da bi bilo te ljudi treba motivirati in spodbuditi, da bi se raje učili (Edwards idr. 2001, str. 423). Fryer navaja, da se žal mnogo tistih, ki bi največ pridobili z vseživljenjskim

Izključeni posamezniki in skupine so torej postavljeni v položaj, ki zahteva posebne ukrepe, saj njihovo izključenost definirajo pomanjkljivosti, ki jih v procesu neuspešne integracije niso uspeli odpraviti. Če – za ceno vključitve v dominantno kulturo – niso bili pripravljene zanikati nekaterih svojih značilnosti, ostajajo na obrobju. Prevečkrat se v novejših (političnih) diskurzih skupine, odrinjene od središča, poskuša spodbujati, da na novo ovrednotijo, ali se lahko vendarle odpovejo tistemu, čemur se prej niso želeli (npr. svojemu jeziku, kulturi, celo verskim prepričanjem, kar bi jim olajšalo npr. tudi vključevanje v izobraževanje, pripravljeno za pripadnike večinske jezikovne ali kulturne skupine), in izberejo drugače. Že omenjene politične iniciative sicer vključujejo zahteve po dodatnih priložnostih za posameznike/skupine z družbenega obrobja, vendar so v ozadju prikrite grožnje, da bi brez zanikanja lastnega kulturno-jezikovnega ozadja⁵ ostali marginalizirani (Edwards idr. 2001, str. 424). Kako se lahko ranljive skupine, utišane s socialnimi, kulturnimi in ekonomskimi odnosi moči, postavijo za pravico biti slišani? McLaren (2001) in Apple (2007), ki analizirata vpliv globalizacije kapitalizma ter neoliberalizma, dokazujeta, da ti vplivi usmerjajo izobraževalno politiko in prakso, vendar pa ostajata optimistična, ko menita, da se s kritičnim, emancipatornim izobraževanjem stvari lahko spremenijo.

Tako se na področju izobraževanja odraslih v zadnjem času pogosto sproža vprašanja: Kdo pridobi zaradi določenega načina organiziranja izobraževanja odraslih? Čigavo oz. katero znanje in vedenje je pojmovano kot legitimno? Kako razmerja moči vplivajo na odnose med izobraževalnimi teorijami, politiko in prakso v širši družbi? Kako se moč ustvarja in kako to doživljamo in spreminjamo? Področje izobraževanja odraslih je pogosteje pojmovano kot področje praktičnega delovanja, ki pa ga ni mogoče razvijati brez ustrezne refleksije in teoretskih podlag. Vendar pa ravno praksa izobraževanja odraslih kaže, da so razmerja moči (pri določanju ciljev, načrtovanju programov, načinih poučevanja idr.) tista ključna sestavina, ki pomembno vpliva na ohranjanje družbene neenakosti in nepravilnosti⁶. Po mnenju mnogih kritičnih avtorjev tako teoretiki kot praktiki na področju izobraževanja odraslih premalo izkoriščajo teoretične analize o vplivu izobraževanja na vzpostavljanje

učanjem, ne zaveda pomena učenja ali pa nimajo samozavesti in možnosti, da bi se vanj vključili. Nadaljuje, da je »bistveno preveč ljudi danes ujetih v okviru kulture, ki doživlja vseživljenjsko učenje kot nepotrebno, nezanimivo ali nedostopno. Po končanem šolanju si želijo predvsem, da bi jih pustili pri miru« (Fryer 1999, pogl. 3.6). Iz njegovega razmišljanja lahko sklepamo, da si v primeru, ko se po končanem šolanju ne želiš več izobraževati, v skupini ljudi z nezaželenimi lastnostmi. Nenaklonjenost določenim izobraževalnim oblikam postane podlaga za ustvarjanje razlik med učečimi se, nepripravljenost za učenje pa je po tem pojmovanju nezaželena lastnost, stigma, saj naj bi odgovoren posameznik skrbel za lastno stalno učenje in izpopolnjevanje. Kdor tega ne počne, je torej po njegovem mnenju neodgovoren in slab.

⁵ Edwards na podlagi premisleka in analize Bernsteinovih in Derridajevih del argumentira, da inkluzija ni nujno le dobra, temveč da odgovori na nekatera vprašanja glede njenih pozitivnih učinkov ostajajo odprta. Ali je cilj izobraževanja lahko socialna politika in ali izobraževanje to zmore? In drugič, zaradi izključevanja so se pojavila prizadevanja po vključevanju, vendar pa – ali nista koncepta tesno prepletana? (Edwards idr. 2001, str. 419)

⁶ Praktiki se ukvarjajo zlasti z vprašanji, kako motivirati obrobne skupine za izobraževanje, kakšne metode uporabljati pri delu z njimi ipd., medtem ko se o vzrokih izključenosti skorajda ne razpravlja.

odnosov moči v družbi in obratno, o vplivu zdajšnjih razmerij moči na izobraževalno prakso, še redkeje pa o tem ustvarjajo svoje teorije.

Izobraževanje odraslih za pismenost⁷

Namen tega prispevka ni razgrniti vseh razsežnosti pismenosti ali med seboj primerjati opredelitve, temveč zlasti razmišljati, da je raznovrstnost teh pojmovanaj težko razumeti neodvisno od siceršnjih izobraževalnih in političnih praks, ki definirajo tudi področje izobraževanja (ranljivih skupin) odraslih. Pismenost je namreč spremenljiv in večrazsežnostni koncept socialne prakse⁸ (Pečjak 2010; Street 1993), ki ga ni moč pojasnjevati neodvisno od razumevanja položaja posameznika ali družbene skupine v času in prostoru, neodvisno od družbenega sistema in političnih vplivov, neodvisno od vloge, ki jo ima izobraževanje v času in prostoru, ali neodvisno od opredelitev pomena ustvarjanja in uporabe znanja v neki družbi. Pismenost ima tudi v posameznikovem življenju – ob prehodu skozi različna življenjska obdobja – lahko povsem različen pomen in vlogo.

Če se je v preteklosti pismenost razumelo kot sposobnosti za pisno in govorno-jezikovno komunikacijo, pa danes vse bolj vključuje znanja, spretnosti in vrednote, ki omogočajo poklicno, državljansko, skupnostno in osebno delovanje v družbi (Verhoeven 1994, str. 6). Možina (2011, str. 17–20) pri razgrinjanju različnih pomenov pismenosti citira različne avtorje, njihovo ključno sporočilo pa je, da gre pri analiziranju fenomena pismenosti hkrati za presečišče različnih strok, ki vprašanja proučujejo, po drugi strani pa za presečišče različnih vidikov pismenosti (kognitivnega, jezikovnega, sociokulturnega) ter različnih razumevanj konceptov pismenosti (funkcionalni model, kognitivni model in model socialnih praks). Tudi koncepti pismenosti so bili v zadnjih desetletjih, podobno kot to velja za področje izobraževanja odraslih v celoti, podvrženi neoliberalističnim vplivom, kar je povzročilo, da so mnoge definicije izpostavljale pripravo za delo in poklicno usposabljanje, pa tudi povečanje produktivnosti posameznika.

Baker in Street (1996, str. 79), zagovornika modela pismenosti kot socialne prakse, sta tako ugotavljala, da se je v zadnjih desetletjih 20. stoletja uveljavila relativistična in funkcionalna definicija pismenosti, povezana s programi, katerih cilji naj bi prispevali k izboljševanju zaposlovanja in produktivnosti delovne sile. Programi za razvijanje pismenosti so se osredinili na vrsto funkcionalnih spretnosti in kompetenc (usklajenih z merljivimi cilji), ki naj bi jih imeli odrasli; merljivost namreč lažje opraviči smiselnost izvajanja programov. Rezultat takih pristopov so bili programi, v katerih so ranljive ciljne skupine predvidoma pasivni sprejemniki

⁷ Izraz »izobraževanje za pismenost« je namerno izbran, saj vključuje premislek o kompleksnosti koncepta pismenosti, po drugi strani pa opozarja na raznolikost možnosti za razvoj pismenosti in opolnomočenje odraslih. V tem smislu se zdi termin »opismenjevanje« preozek. Termin »izobraževanje za pismenost« sem v strokovno razpravo o pismenosti sicer uvedla že v preteklosti, obenem pa se je že uporabil tudi v nekaterih drugih razpravah (prim. Javrh 2011).

⁸ Koncept pismenosti kot socialne prakse se je pojavil v zadnjih letih, pomeni pa odmik pismenosti od zgolj šolske prakse k večrazsežnostnim pristopom razvoja in uporabe pismenosti v različnih okoliščinah (Možina 2011, str. 34).

navidezno nevtralnih in univerzalnih modelov izobraževanja za pismenost. Street (1993, str. 5–7) ta model pismenosti opredeli kot avtonomni model, za katerega je značilno pridobivanje kognitivnih in tehničnih spretnosti (npr. spomina, logičnega mišljenja ipd.), ki naj bi se jih posameznik naučil neodvisno od družbenega ali kulturnega konteksta. Cilji, ki izražajo ideološko naravo, so torej skriti za pripovedno nevtralnim modelom pismenosti, ki temelji na tehničnih spretnostih. Ta model je prevladoval (in še prevladuje) pri raziskovanju in oblikovanju politike programov pismenosti v zahodnih, razvitih državah (Baker in Street 1996), kar je tudi podlaga za kritike, da model prispeva k ohranjanju in opravičevanju prevlade tistih, ki imajo družbeno moč.

Kljub prevladujoči naravnosti, da se pismenost definira z ekonomskega in tehnološkega zornega kota, pa so mnogi avtorji opozarjali na družbeni kontekst pismenosti, pri katerem je treba upoštevati sociokulturne vidike razvoja in značilnosti različnih skupnosti in posameznikov (Verhoeven 1996, str. 7). Na podlagi ugotovljenih omejitev tradicionalnih pristopov k pismenosti so se vse bolj uveljavljale »etnografske« perspektive. Street (1993) kot nasprotje avtonomnemu modelu ponuja kulturni, ideološki model⁹, ki več pozornosti namenja družbeno osredinjenemu pogledu na pismenost, poudarja k udeležencu usmerjeno poučevanje in kulturno zaznamovane metode poučevanja. Gre za proučevanje različnih pomenov pismenosti v različnih kulturnih okoljih/kontekstih. Problem pismenosti se prenaša skozi kulture, pri čemer je še zlasti pomembno, da se ene kulture pismenosti ne vsiljuje drugi, kar bi pomenilo izrabljanje praks pismenosti za vzpostavljanje odnosov moči (Baker in Street 1996, str. 80). Zagovorniki ideološkega oz. kulturnega modela pismenosti torej nasprotujejo avtonomnemu modelu, saj menijo, da je »nevtralnost« oz. »avtonomnost«, ki jo zagovarjajo, že sama po sebi ideološka, saj gre za zakrivanje dimenzije moči¹⁰. Poudarjajo, da je treba vedno znova, z neposredno vpletenostjo avtorja, potrditi model pismenosti in njegov odnos do vprašanj moči, avtoritete in družbene diferenciacije (Street 1993, str. 7).

S sociolingvističnega zornega kota lahko pismenost vidimo kot izredno kulturno specifično prakso (Street 1993). Do trenj med opredelitvami, razumevanjem in pristopi v programih pismenosti prihaja zaradi različnosti kulturnih praks, ki se izražajo skozi medij jezika in pismenosti. Street sploh raje kot o pismenosti govori o »uporabi pismenosti«, »praksah pismenosti« (*literacy practices*), saj zaradi raznolike rabe pismenosti v različnih okoliščinah in zaradi različnih potreb ljudi oz. skupin, pa tudi različnega pomena v različnih časovnih obdobjih, ne moremo govoriti o pismenosti nasploh. V skladu s tem se pri ideološkem modelu pismenosti govori o množtvu pismenosti (Street 1996, str. 95); uporaba pismenosti je tako vezana na specifični kulturni koncept in povezana z odnosi moči in ideologijo, nikakor pa ni preprosto nevtralna tehnologija.

⁹ Termin »ideološki model« ne izraža ideologije v marksističnem ali dogmatskem smislu, temveč v smislu dejavne vključenosti v študije sodobne antropologije, sociolingvistike in kulturnih študij, kjer je ideologija mišljena kot prizorišče napetosti med avtoriteto in močjo na eni ter odporom in ustvarjalnostjo na drugi strani (Street 1993, str. 8).

¹⁰ Tisti avtorji, ki ne sprejemajo ideološkega modela pismenosti, nasprotujejo opredeljevanju pismenosti kot mediatorja družbenih problemov.

Nekateri kritiki poudarjajo, da je razlikovanje med avtonomnim in ideološkim (kulturnim) modelom začrtalo nepotrebno polarizacijo med dvema skrajnostma. Vendar pa Street ugovarja, da ideološki model ne zanika tehničnih vidikov pismenosti, temveč jih razume kot del kulturne celote in vsebine struktur moči. V tem smislu ideološki model vključuje in ne izključuje zahtev glede veščin, ki jih sicer poudarja avtonomni model (Street 1993, str. 9).

Da danes programi pismenosti še vedno večinoma temeljijo na avtonomnem in ne ideološkem modelu, dokazujeta tudi C. Wickens in J. Sandlin (2007), ki sta analizirali vpliv nadnacionalnih organizacij, kot sta Unesco in Svetovna banka¹¹, ki sponzorirata programe pismenosti po svetu. Avtorici sta proučevali, kakšne definicije pismenosti uporabljata obe organizaciji in kako to vpliva na zasnovo programov pismenosti¹². Unescove definicije pismenosti se spreminjajo od funkcionalne pismenosti, ki postavlja kot izhodišče delovanje v družbi in preživetje, do bolj sociokulturne perspektive, ki temelji tudi na osebnem in družbenem opolnomočenju in razume pismenost v specifičnem kontekstu, ki zahteva različne prakse¹³ – definiranje se nekoliko približuje temu, kar velja za ideološki model pismenosti (prav tam, str. 281). Svetovna banka pa opredeljuje pismenost predvsem s tradicionalno funkcionalnim besednjakom: pismenost ostaja trdno povezana s trgom delovne sile in produktivnostjo. V enem od analiziranih programov je zapisano: programi funkcionalne pismenosti spodbujajo »individualno produktivnost«, tako da iščejo, razvijajo in nadzirajo možnosti ter prispevajo k učinkovitejšemu izvajanju obveznosti (Oxenham idr. v prav tam, str. 282). Pričakovano so med ponujenimi opredelitvami vplivnejše definicije tiste organizacije, ki programe dejansko financira¹⁴. V ozadju programov Unesca in Svetovne banke naj bi bilo prepričanje, da ima pismenost velik učinek (razvoj skupnosti, povečevanje socioekonomske vrednosti za posameznika in družbo, mobilnost posameznikov, dostop do informacij in znanja, razvoj racionalnosti, moralnosti, vzpostavljanje družbenega

¹¹ Čeprav je Unesco v preteklosti skrbel za strokovni razvoj konceptov izobraževalne politike in imel tudi pri razvoju in podpori pismenosti v preteklosti vodilno vlogo, je v 60-ih letih 20. stoletja v strokovni del začela posegati Svetovna banka, saj je postala glavni financer mednarodnih programov pismenosti (Wickens in Sandlin 2007, str. 277).

¹² Avtorici sta analizirali tri dokumente Svetovne banke in Unesca (»Skills and Literacy Training for Better Livelihoods« – the World Bank 2002, »Literacy for Change« – UNESCO 2003, »Literacy – A UNESCO Perspective« – UNESCO 2003).

¹³ UNESCO je sprva (leta 1999) definiral pismenost in funkcionalno pismenost izključno v povezavi z ekonomijo in trgom delovne sile kot »proces in vsebino učenja branja in pisanja kot pripravo na delo in poklicno usposabljanje, pa tudi kot prispevek k povečevanju produktivnosti posameznika«. Pozneje, v dokumentu »Literacy for Change«, se sicer pojavijo bolj mnogovrstne definicije pismenosti, vendar se tudi te začnejo s funkcionalističnim pogledom na pismenost (avtonomni model). V drugem dokumentu (»Literacy – A Unesco Perspective«) piše, da je pismenost več kot branje in pisanje; gre za komuniciranje v družbi, za družbene prakse in odnose, za znanje, jezik in kulturo (Wickens in Sandlin 2007, str. 283).

¹⁴ Avtorici menita, da Svetovna banka s svojimi definicijami pismenosti, ki so trdno zasidrane na konceptu funkcionalne pismenosti, pomaga ohranjati neokolonizem. Četudi bi Unesco s svojimi teoretskimi opredelitvami poskušal nasprotovati omenjenim konceptom, je to – ob obstoječem financiranju – težka naloga. Kljub močnim ekonomskim vidikom teh programov namreč vidimo, da so bili v diskurzu v okviru Unesca prisotni tudi sociokulturni in bolj kritični pogledi na pismenost, ki bolj upoštevajo izgubo moči in državljskih pravic tistih, ki imajo pomanjkljive veščine pismenosti (prav tam).

reda) (prav tam, str. 276), vendar pa kritični raziskovalci pismenosti menijo, da programi same pismenosti nimajo vedno pozitivnih rezultatov in da so bili v praksi pogosto sredstvo za manipulacijo. Tako izobraževanje za pismenost označujejo kot samo po sebi politično, mnoge programe pa vidijo kot sredstvo družbenega nadzora¹⁵ (razmerje moči se kaže v definiranju ciljev, izbiri vsebin, načrtovanju poteka izobraževanja in izbiri metod poučevanja, ne nazadnje pa tudi pri izbiri učiteljev in zahtevah do njihovega poučevanja).

Vloga izobraževalcev odraslih v programih pismenosti

Razprave o odnosih moči, o katerih pišem v povezavi z izobraževanjem ranljivih skupin odraslih, so v programih pismenosti še zlasti pomembne. Novi teoretiki pismenosti namreč ugotavljajo, da je prav družbeni kontekst in kulturna raznolikost danes ključni dejavnik oblikovanja procesa pismenosti. Nezmožnost mnogih odraslih, da bi razvili ustrezne veščine pismenosti, največkrat niso posledica njihovih manjših intelektualnih sposobnosti, temveč nepovezanosti vsebine in izvedbe kurikula v preteklih izobraževalnih praksah, ki niso bile v soglasju s kulturnimi značilnostmi družbenih skupin, ki ne spadajo v dominantno kulturno skupino. Teoretiki menijo, da so ti odrasli pismeni, vendar pa njihove prakse pismenosti nimajo veliko skupnega z značilnostmi dominantne pismenosti, ki se spodbuja v javnih šolah in drugih izobraževalnih institucijah (Street 1993). Kot že rečeno, je zlasti poučevanje v programih pismenosti danes eden največjih izzivov, saj je – glede na raznolikost populacije – izredno problematično oblikovati kurikulum in izbrati strategije poučevanja, ki bodo hkrati vključujoče in bodo razvijale kritično pismenost (Morrell 2002).

Čeprav je v preteklosti prevladovalo prepričanje, da je izobraževanje odraslih predvsem področje prakse, Elias in Merriam (2005) ugotavljata, da se v zadnjih dvajsetih letih bistveno povečuje število prispevkov o teoretski utemeljenosti izobraževanja odraslih. Ravno poznavanje paradigem izobraževanja odraslih¹⁶ je tisto, ki ločuje strokovno dobro usposobljene učitelje odraslih in andragoge od tistih, ki to niso. Strokovno usposobljeno osebje na področju izobraževanja odraslih se poleg védenja, kaj narediti, zaveda tudi načel in vzrokov za svoje ravnanje. To je zlasti pomembno za učitelje in organizatorje izobraževanja, ki poučujejo in pripravljajo programe za odrasle predstavnike ranljivih ciljnih skupin, npr. v programih pismenosti, in za katere smo ugotovili, da so pogosto potegnjeni v

¹⁵ Ta kritika se razširja tudi na programe pismenosti v manj razvitih državah, ki jih lahko razumemo kot neokolonializem, ki obsega politično neodvisne ljudi v državah v razvoju, saj so še naprej omejeni, čeprav prostovoljno ali zaradi nuje, z zahodnoevropskimi ali ameriškimi družbenimi vplivi, z vplivi z Nove Zelandije in Avstralije. Čeprav so te države dosegle geografsko in politično samostojnost, pa kulturne in ekonomske samostojnosti niso dosegle. Nekdanji kolonizatorji še naprej ekonomsko, kulturno, finančno, vojaško in ideološko dominirajo/nadvladujejo v t. i. državah v razvoju (prav tam).

¹⁶ Nekateri avtorji v tem kontekstu govorijo o »filozofijah« izobraževanja odraslih (Ellias in Merriam 2005; Zinn 1990), drugi o miselnih šolah oz. o teoretskih tradicijah na področju izobraževanja odraslih. V prispevku bom izmenjaje uporabljala pojme »paradigma« in »teoretska tradicija izobraževanja odraslih«.

vrtnec diskriminatornih praks in integracijskih procesov. Teoretske tradicije na področju izobraževanja odraslih se ne ukvarjajo z vprašanji, *kako* poučevati ali *organizirati* program, temveč z vprašanji *zakaj* oz. kaj je logična skladnja elementov, pomembnih za izobraževalni proces. Ključna vprašanja, ki se dotikajo paradigem izobraževanja odraslih, so zlasti (prav tam, str. 6): »Kaj je namen izobraževanja? Kakšna je vloga izobraževalca odraslih in kakšna vloga učečih se odraslih v učni skupini? Kako bi opredelili razlike med odraslimi učenci in zakaj nastajajo?«

Da bi bolje razumeli vzroke in posledice načrtovanja vsebine in poteka izobraževanja ranljivih skupin odraslih, ki vplivajo na rezultate takega izobraževanja, je smiseln kratek sprehod po teoretskih tradicijah, ki definirajo vlogo izobraževanja odraslih in osmišljajo praktično delovanje izobraževalcev odraslih. Kronološko najbolj oddaljene tradicije bodo predstavljene na kratko, podrobneje pa bo obravnavana kritična funkcija izobraževanja odraslih. Pri analizi predpostavljam, da marginalizacije ni mogoče pojasniti ali se lotevati njenega zmanjševanja zgolj z eno teorijo, kar niti ni namen tega razmisleka.

Cilj izobraževanja v *liberalni tradiciji* (klasični humanizem), najstarejši in najdlje trajajoči filozofiji v zahodni družbi, je (bil) vplivati na razvoj inteligentnega, obveščenega, kulturnega in moralnega državljana, pismenega v širšem smislu. Učeči se v skladu s to tradicijo išče poglobljeno teoretsko razumevanje, učitelj je strokovnjak, prenašalec znanja, ki narekuje učni proces. Z vidika izobraževanja ranljivih skupin odraslih lahko to tradicijo označimo za elitistično, saj sta po mnenju nekaterih kritičnih avtorjev (npr. Bonous 2001; Zinn 1990) vsebina in način izobraževanja prilagojena zlasti dominantni kulturi (Bounous 2001, str. 198). Za razliko od liberalizma izhaja *progresivno izobraževalno gibanje*¹⁷ (*progresive educational movement*) iz filozofije pragmatizma, ameriške filozofije, ki je imela v času industrializacije in urbanizacije v ZDA prevladujoč vpliv (Elias in Merriam 2005, str. 51), saj naj bi takratne socialne, politične in ekonomske probleme reševali zlasti z izobraževanjem (prav tam, str. 53). Razvoj izobraževanja odraslih je v ZDA sovpadal z razvojem progresivne pedagogike, kar je pomembno vplivalo na postavitev teoretičnih in praktičnih temeljev izobraževalnih programov za odrasle (poklicno izobraževanje, razširjeni izobraževalni programi – *extension education*, izobraževanje za tujce, državljansko izobraževanje, izobraževanje za družbeno akcijo), in temelji progresivnih misli so prisotni v razmišljanjih mnogih znanih mislecev, med katerimi so nekateri andragogi, drugi pa so z izobraževanjem odraslih pomembno povezani (Malcolm Knowles, Carl Rogers, Cyril Houle, Ralph Tyler, Edward Lindeman, Paolo Freire). Na področju izobraževanja odraslih se progresivizem kaže kot osredinjenost na potrebe in izkušnje učečih se (in ne na vnaprej določeno vsebino), na problemsko učenje ter na učitelja kot spodbujevalca učenja (Zinn 1990). Izobraževanje je pojmovano kot instrument socialne akcije in družbenih sprememb. Ideje, ki jih progresivizem zagovarja, so blizu tudi izobraževanju za razvoj pismenosti, saj izobraževanje v skladu s to tradicijo vključuje tudi druge naključne in načrtne družbene dejavnosti, ki prenašajo vrednote, stališča, znanje, spretnosti (v šoli, družini, na delovnem mestu, v cerkvi, skupnosti). Progresivno

¹⁷ Tu namenoma uporabljam izraz, ki je širši od – v našem prostoru – uveljavljenega termina »progresivna pedagogika«, saj opozarja tudi na razvoj možnosti izobraževanja, namenjenega odraslim.

izobraževanje odraslih (Merriam in Brockett 2007, str. 37) je naklonjeno drugačnim pristopom, bolj sproščenemu učnemu okolju in raznolikim kulturnim praksam, ki jih definirajo udeleženci sami. Pri tem pa ostajajo neodgovorjena vprašanja, zakaj prihaja do nepravilnosti in kako temeljna izhodišča nepravilnosti, ki izhajajo iz družbene neenakosti, spremeniti.

Behaviorizem in humanizem sta različni paradigmi, ki pa imata vendarle nekaj skupnega: na področju izobraževanja odraslih sta pustili pomemben pečat (in sta še močno prisotni). V središču je posameznik, obe paradigmi pa sta označeni kot neobčutljivi za družbeno kritično vlogo izobraževanja odraslih. Konceptualno in tudi praktično je velik del izobraževanja odraslih behavioristično naravnano, zlasti nekatera področja, npr. poklicno izobraževanje, razvoj človeških virov, izobraževanje v industriji in vojski, usposabljanje, »treening«. Behavioristični vpliv morda ni viden toliko v konkretnem delovanju izobraževalcev odraslih kot v politiki in zasnovanosti izobraževalnih programov. Na kompetencah ali spretnostih utemeljeno izobraževanje v zadnjem času – poleg poklicnega izobraževanja – prevladuje tudi v programih temeljnega izobraževanja odraslih ter v izobraževanju odraslih za pismenost, ki je zasnovano tako, da naj bi – kljub pogosto drugače deklariranim ciljem in namenu – predvsem zadovoljevalo ekonomske zahteve (Cornford 2005, str. 648; Elias in Merriam 2005, str. 104; Rubenson 2004, str. 29–31; Walters idr. 2004, str. 146). Mnogi kritični misleci zavračajo behavioristične pristope v izobraževanju (zlasti ranljivih skupin) odraslih in menijo, da niso primerni za pripravo izobraževalnih programov za boljšo pismenost odraslih.

Humanistična izobraževalna tradicija poudarja, da so učeči se posamezniki notranje motivirani za izobraževanje ter se samostojno odločajo o vsebini, metodah dela in vrednotenju. Učitelj je spodbujevalec učenja, ki vpliva tako na vedenje kot tudi na stališča in osebnost učečega se. Humanistična tradicija je imela zlasti v ZDA na izobraževanje odraslih izredno pomemben vpliv (predstavniki so npr. C. Houle, A. Tough, M. Knowles) (Finger in Asun 2001, str. 62). Mnogim humanističnim strokovnjakom s področja izobraževanja odraslih se je pri pripravi izobraževalnih programov očitala ozkost, češ da ne upoštevajo potreb odraslih, ki so socialno, kulturno, ekonomsko in jezikovno marginalizirani (Hemphill 2001, str. 15). V družbi neenakosti namreč nimajo vsi odrasli enakih možnosti za svobodno in samostojno odločanje, še manj pa velja, da so vsi posamezniki notranje motivirani in samoiniciativni. V zadnjih desetletjih je bilo v tem smislu področje izobraževanja odraslih preplavljeno z razmeroma nekritičnimi teksti, ki so se ukvarjali zlasti s procesi na mikroravni poučevanja, torej z vprašanji, kot so: Kako se odrasli učijo? Kako motivirati odrasle? ipd. »Popularnost« te tradicije temelji tudi na prepričanju, da je humanistično izobraževanje odraslih zato, ker je usmerjeno v razvoj posameznikov, že samo po sebi blizu demokratičnim vrednotam (Elias in Merriam 2005, str. 144), naivno pa se tudi pričakuje, da bolj samoaktualizirani posamezniki ustvarjajo boljšo družbo. S kritičnega stališča se tako izobraževanje zmotno opredeljuje kot apolitično (Finger in Asun 2001, str. 73).

*Kritična ali radikalna*¹⁸ *paradigma* se je pojavila v 60-ih letih 20. stoletja, na področju izobraževanja odraslih zlasti v delih Paola Freira (teorija radikalnega ozaveščanja), Antonia Gramscija (koncept hegemonije)¹⁹, Ivana Illicha²⁰ (radikalni pristop v povezavi z anarhistično tradicijo) in drugih. S. Kump (Mayo v Kump 2004, str. 11) povzema bistvo radikalnega izobraževanja odraslih s predpostavko, da so »vse izobraževalne intervencije politične narave«; v večini družb naj bi bilo institucionalizirano izobraževanje namenjeno ohranjanju razmerij moči. Kritična ali radikalna paradigma zajema celo paleto različnih prizadevanj za družbeno osvoboditev, izobraževanje pa pojmuje kot možnost, ki naj prispeva k socialnim, političnim in ekonomskim spremembam v družbi. Radikalna paradigma obstoječih družbenih vrednot ne sprejema kot mogočega okvira, znotraj katerega bi lahko razvijala svoje ideje. Za razliko od progresivistov in humanistov, ki želijo z izobraževanjem spremeniti družbo, kritični andragogi menijo, da so najprej potrebne temeljne družbene spremembe (Elias in Merriam 2005, str. 148).

Za tematiko prispevka je najpomembnejši predstavnik radikalne usmeritve Paolo Freire, brazilski teoretik in praktik izobraževanja odraslih, ki je odigral osrednjo vlogo v nadvse uspešni kampanji pismenosti v Braziliji. Freire je poudarjal, da zatirani niso dovolj kritično ozaveščeni o silah, ki nadzirajo njihovo življenje in so zato brez moči, da bi se tej dominaciji izognili. Vlogo izobraževanja odraslih je videl v spodbujanju dialoga z učečimi se, ki naj bi prispeval h kritičnemu ozaveščanju. Paolo Freire je močno vplival na razvoj programov pismenosti v razvitih evropskih državah in – za razliko od navidezno nevtralnih evropskih modelov pismenosti, ki temeljijo na tehničnih veščinah – razvil eksplicitno politično definicijo pismenosti. Zanj je pismenost povezana z »branjem sveta« in ne z »branjem besed«; programi pismenosti naj bi pomagali ljudem kritično vrednotiti neenake odnose moči. Pismenost zanj ni nevtralna veščina (Baker in Street 1996, str. 79), temveč je posledica stigmatizacije, ki se jo lahko rešuje le z zmanjševanjem neenakosti in z nediskriminatornimi izobraževalnimi praksami (Freire 2000). Pristopi pri izobraževanju ranljivih skupin odraslih naj bi bili drugačni od tradicionalnega poučevanja v večini izobraževalnih institucij.

Kritična teorija na področju izobraževanja odraslih predvsem zavrača naravnost k tehnikam in kompetencam na račun socialnega delovanja (Brookfield 2001, 2002; Jesson in Newman 2004; Olssen 2006; Rubenson 2006) in kritični avtorji menijo, je področje zavedeno v »ideologijo tehnik«, namesto da bi bili izobraževalci odraslih tudi politično motivirani. Če želimo razumeti izobraževanje odraslih, je to mogoče le s kritično analizo političnih, ekonomskih in družbenih vidikov njegove

¹⁸ Izraz »radikalna« se zdi premalo vseobsegajoč, da bi pojasnjeval celostnost koncepta, ki vključuje osvoboditev, opolnomočenje in družbene spremembe. Radikalna perspektiva – poleg različnih oblik marksistične analize – vključuje tudi kritično in feministično teorijo.

¹⁹ Podrobneje o avtorju piše S. Kump v svojem prispevku »Radikalno izobraževanje odraslih« (Kump 2004).

²⁰ Illich je bil radikalen družbeni kritik, ki je svoje ideje pozneje prenesel na področje izobraževanja odraslih. Njegova temeljna ideja je bila kritika šole kot institucije, ki ohranja čezmerno industrializirano in potrošniško družbo. Namesto tega je predlagal alternativno učenje iz življenja, v katerega se posameznik povsem svobodno in prostovoljno vključi; dodajal je, da večina učenja ni rezultat poučevanja, temveč se zgodi naključno, ob vključevanju v družbene dejavnosti (Elias in Merriam 2005, str. 167).

strukture. Stephen Brookfield poudarja, da bi moral biti v jedru kritične teorije na področju izobraževanja odraslih razmislek, kako se odrasli učijo zaznati prevlado neke ideologije v njihovem vsakdanjem razmišljanju in delovanju, pa tudi v institucijah civilne družbe; meni, da je v bistvu kritične teorije družbe pravzaprav kritika ideologije (Brookfield 2001, str. 13). Kritična teorija na nek način prevzema breme šolskega neuspeha z ramen posameznika in išče druge razloge za neuspeh, kar lahko prispeva k miselni osvoboditvi stigmatiziranih skupin odraslih.

Postmodernistične teorije so se na področju izobraževanja odraslih pojavile v zadnjih dveh desetletjih (Elias in Merriam 2005, str. 217) in pomenijo kritiko vseh do sedaj prisotnih paradigem izobraževanja odraslih. So nasprotovanje sprejeti evropski intelektualni tradiciji moderne, hkrati pa prispevek k dobro razvitim kritičnim teorijam na področju izobraževanja odraslih (npr. Brookfieldovi, Mezirowi) (Hemphill 2001, str. 16). Postmodernisti so kritični zlasti do liberalne tradicije izobraževanja odraslih, saj naj bi bila s svojimi zahtevami po individualizmu, racionalnosti in željo po oblikovanju »liberalnega« državljana, kar se dosega z natančnim načrtovanjem ciljev, ugotavljanjem potreb, načrtovanjem kurikula, metod in organizacije izobraževanja, ključni zagovornik vrednot moderne. Za postmodernizem so značilni tudi diskurzi, povezani s kompleksno analizo dominacije, marginalizacije in identitete z vidika perspektive mnogovrstne kulture in spola. Postmodernisti ugotavljajo, da se danes soočamo z različnimi oblikami marginalizacije, ki mnoge odrivajo od dominantnega središča kulturne, politične in ekonomske moči. V tem diskurzu so učeči se obravnavani kot subjekti in ne kot objekti izobraževanja odraslih, ravno izobraževanje odraslih pa naj bi dajalo glas tistim, ki so sicer izločeni iz središča večine diskurzov moči v družbi. Postmoderna analiza tako lahko prispeva k razumevanju neenotnosti in raznolikosti dejavnikov marginalizacije, ki jo doživlja mnogo odraslih udeležencev izobraževanja.

Na področju izobraževalnih ved je vpliv postmodernizma viden zlasti v delih Giroux, Usherja, Edwardsa in Foucaulta. Slednji meni, da je z ustvarjanjem in razvojem znanja povezana neverjetna moč, ki ni nič manjša od fizične. Znanje ni kognitivna abstrakcija, temveč družbena praksa, ki spodbuja akcijo in udeležbo. Vendar pa sta moč in znanje večinoma v rokah močne manjšine, ki svoje razumevanje resnice vsiljuje večini, kar se v veliki meri uresničuje skozi jezik in govor (Foucault v Olssen 2006). Ko se otroci učijo govoriti, sprejemajo tudi temeljna znanja in kulturo družbe, v kateri živijo, kar je pozneje, če pripadajo večinski kulturi, dobro, v nasprotnem primeru pa slabo. Pismenost strokovnjaki vse pogosteje vidijo kot družbeno vpeto in medkulturno znanje in veščine (ideološki oz. kulturni model pismenosti), ki zahtevajo etnografski pristop (Street 1993, str. 7–8). Foucaultova spoznanja so za izobraževanje odraslih pomembna, saj povečujejo občutljivost za marginalizacijo in stereotipizacijo, ki se v družbi pogosto pojavlja (npr. govorimo o nepismenih odraslih, tistih, ki prejemajo socialno pomoč ipd.), in pomagajo pri uvidu, da je šolanje del institucionalizacije in odločanja o tem, kaj je normalno in kaj ne. Foucault meni, da izobraževanje lahko daje moč ali jo odvzema (*empowering or disempowering*), včasih pa tudi oboje; zato poudarja, da je potrebna kritičnost do dejstva, kakšna je vloga znanja in kako je le-to organizirano, saj so vse oblike organiziranja znanja posledice razmerij moči (Hemphill 2001, str. 27).

Analiza kaže, da so danes – v odnosu do izobraževalne teorije in prakse – vse bolj vplivne v družbeno strukturo in odnose moči kritično osredinjene izobraževalne paradigme, ki pomembno opozarjajo na razlike med bolj individualistično usmerjenimi teorijami na področju izobraževanja odraslih in bolj družbeno kritično utemeljenimi teorijami.

Kaj torej z vidika kritične teorije svetovati praktikom, ki se ukvarjajo z izobraževanjem za pismenost odraslih

Ena od pomembnih značilnosti »političnega poučevanja«, kot ga imenuje Giroux (1994, 2000), ali »kritičnega poučevanja«, kot ga imenuje Brookfield (2005), je spodbujanje učečih se odraslih, da spoznavajo značilnosti in mehanizme reprodukcije obstoječega družbenega sistema in se upirajo nosilcem politične in kulturne moči oz. njihovim dejavnostim, ki ne dopuščajo kritike ter ne spoštujejo drugih tradicij, ki soobstajajo ob dominantni družbeni kulturi. Brez ustrezne kritične družbene akcije ni mogoče pričakovati, da bi se položaj ranljivih družbenih skupin kakorkoli spremenil. Da je poučevanje politična praksa, pomeni, da razumemo svet, v katerem živimo, kot miselno ustvarjen simbolični konstrukt, ki nastaja skozi interakcijo z drugimi in je odvisen od kulture, konteksta, navad in zgodovinskih posebnosti; poučevanje – ob konkretnih vsebinah – vključuje tudi razmislek o družbenih odnosih, analiziranje vzrokov in posledic različnih interakcij, iskanje možnosti za dajanje moči. Kritični izobraževalci odraslih torej nasprotujejo tradicionalnim pogledom na poučevanje in zanikajo, da gre za nevtralen proces, ki je povsem ločen od konceptov moči, politike, zgodovine in konteksta (Bounous 2001; Giroux 1994). Pri tej paradigmi gre za poučevanje, ki učeče se spodbuja k razmišljanju in aktivira sposobnosti za presojo odgovorne uporabe moči za demokratično sodelovanje v družbi.

Učitelji, ki poučujejo odrasle v programih pismenosti, naj bi torej ne bili zgolj v vlogi opazovalcev družbenih sprememb ali »posredovalcev« kulture, temveč naj bi bili, kot navaja Giroux (1994), dejavni udeleženci pri ustvarjanju kulture. Kritični izobraževalci v programih za pismenost naj bi v poučevanje vključevali popularno kulturo (*popular culture*), torej glasbo, film, jezik, medijske dejavnosti, izraznost navad in vrednot, kar daje možnost za soočanje dominantne in druge kulturne prakse v družbi. Gre za vzpostavljane logične vezi med živečimi izkušnjami določenih skupin prebivalstva in dominantno kulturo v neki družbi, kar je večinoma manjkajoči element izobraževalne prakse. Te zahteve sicer pri nekaterih učiteljih sprožajo neugodje zaradi nepoznavanja kulture obrobnih družbenih skupin, kar pa je mogoče presegati z aktivnim vključevanjem pripadnikov ranljivih, marginalnih skupin v načrtovanje in izvedbo izobraževanja. Če programi pismenosti upoštevajo etnografsko načelo in torej izhajajo iz potreb skupnosti in njenega prebivalstva, je to samo po sebi umevno. To se sklada z izhodišči kritičnega izobraževanja, ki predpostavlja, da se udeleženci in učitelji učijo eden od drugega in eden z drugim, ko so vključeni v avtentični dialog glede doživljanja in ustvarjanja popularne ter dominantne kulture. Giroux, Freire, McLaren in drugi avtorji menijo, da je v

primeru, če gre pri pismenosti za kulturno prakso, tudi samoumevno, da je v eni skupnosti lahko več praks pismenosti.

Poučevanje naj bi temeljilo na enakopravnosti med vsemi člani skupine, na dialoški, upoštevanju različnosti; poučevanje naj bi bilo tako kulturna praksa, ki jo je mogoče razumeti le ob vrednotenju politike, moči in kulture (Giroux 1994). Za učitelje v programih pismenosti je izredno pomembno, da izobraževalne vsebine povezujejo z vsakdanjim življenjem in pri načrtovanju izobraževanja upoštevajo značilnosti raznolikih kulturnih skupnosti. Politično poučevanje se uresničuje z uporabo ustreznega jezika/govora in izboljševanjem dostopa do učnih virov, velik poudarek pa je na izbiri spodbujevalnih metod poučevanja (Jarvis 1988, str. 126), pri čemer je zaradi različnega kulturnega ozadja in jezikovnih vzorcev potreben »kritični pragmatizem«²¹ (Brookfield 2005, str. 360). Učitelji za boljšo pismenost s poučevanjem nasprotujejo različnim oblikam diskriminacije in razvrščanju ljudi glede na družbeni razred, spol in druge značilnosti (Bounous 2001, str. 196). Kritično poučevanje naj bi omogočalo, da se odrasli seznanijo z obstoječo ideologijo, hegemonijo in odnosi moči; učijo se, kako presegati odtujenost in se osvobajati navideznih spon (družbenih in osebnih), učijo se razumsko soočiti z različnimi situacijami in živeti v skladu z demokratičnimi načeli. Morrell (2002) razmišlja, da kritična pismenost v končni fazi lahko vodi k spremenjenemu pogledu na svet in k družbeni akciji.

Naloga programov pismenosti je (tudi) ozaveščanje – učitelji naj bi pri udeležencih spodbujali zavedanje o vzrokih njihovega položaja, revščine, izključenosti. Freire je pri pripravi programov izobraževanja za pismenost kritiziral pristop »od zgoraj navzdol«, danes pa je vse bolj jasno, da programi izobraževanja za ranljive skupine – zaradi financiranja – vse pre pogosto izgubljajo možnost za razvoj kurikula »od spodaj navzgor« (upoštevanje potreb skupine, kateri je program namenjen) in izvajanje podrejuje zunanjim zahtevam. Barton (1996, str. 196) ugotavlja, da pri vprašanju pismenosti ne gre za kratkotrajno krizo, ki jo lahko rešimo z določenimi »kampanjami«, temveč gre za dostopnost do izobraževanja odraslih nasploh. Pismenost je pač področje, kjer se različne oblike družbene neenakosti – neenakosti v zmožnostih, v bogastvu, pri dostopu do izobraževanja – zelo jasno kažejo. Izobraževanje za pismenost torej nikakor ne more biti uspešno, če ga ne spremljajo tudi druge dejavnosti, ki vplivajo na zmanjševanje socialnih, ekonomskih, kulturnih in izobraževalnih neenakosti.

²¹ Kritični pragmatizem je pristop h kritični izobraževalni praksi, ki ga Brookfield (2005, str. 359) opredeli kot pristop, ki upošteva realnost skupinske dinamike v raznolikosti kultur in učnih pristopov; misli na smiselno in kulturnemu ter socialnemu ozadju prilagojeno učno situacijo, ki je rezultat raznolikih potreb učne skupine. Gre za odzivno in pragmatično kritično poučevanje, ki spodbuja kritičnost udeležencev in hkrati spodbuja učitelja, da se tudi sam prepriča o razumevanju kritične teorije v izobraževanju.

Literatura in viri

- Apple, M. W. (2007). Whose Markets, Whose Knowledge? V: A. R. Sadovnik (ur.). *Sociology of Education. A Critical Reader*. New York, Oxon: Routledge, str. 177–196.
- Baker, D. in Street, B. (1996). Literacy and Numeracy Models. V: A. Tuijnman (ur.). *International Encyclopedia of Adult Education and Training*. Pariz: Pergamon, str. 79–85.
- Barton, D. (1996). The social impact of literacy. V: L. Verhoeven (ur.). *Functional literacy. Theoretical issues and educational implications*. Amsterdam: John Benjamins Publishing Company, str. 185–198.
- Bounous, R. (2001). Teaching as Political Practice. V: V. Sheared in P. A. Sissel (ur.). *Making Space. Merging Theory and Practice in Adult Education*. Westport, London: Bergin & Garvey, str. 195–208.
- Brookfield, S. (2001). Repositioning Ideology Critique in a Critical Theory of Adult Learning. *Adult Education Quarterly*, 52, str. 7–22.
- Brookfield, S. (2002). Overcoming Alienation as the Practice of Adult Education: The Contribution of Erich Fromm to a Critical Theory of Adult Learning and Education. *Adult Education Quarterly*, 52, str. 96–111.
- Brookfield, S. (2005). *The Power of Critical Theory for Adult Learning and Teaching*. New York: Open University Press.
- Cornford, I. R. (2005). Vocational education. V: L. M. English (ur.). *International encyclopedia of adult education*. Basingstoke, New York: Palgrave Macmillan, str. 646–651.
- Edwards, R., Armstrong, P. in Miller, N. (2001). Include me out: critical readings of social exclusion, social inclusion and lifelong learning. *International Journal of Lifelong Education*, 20, št. 5, str. 417–428.
- Egan, J. (2005). Marginality. V: L. M. English (ur.). *International encyclopedia of adult education*. Basingstoke, New York: Palgrave Macmillan, str. 388–390.
- Elias, J. L. in Merriam, S. B. (2005). *Philosophical Foundations of Adult Education*. Malabar: Krieger Publishing Company.
- Finger, M. in Asún, J. M. (2001). *Adult Education at the Crossroads. Learning Our Way Out*. Leicester: Niace.
- Freire, P. (2000). *Pedagogy of the Oppressed*. New York, London: The Continuum International Publishing Group. 30th Anniversary Edition.
- Fryer, R. H. (1997). *Learning for the Twenty-first Century. First Report of the National Advisory Group for Continuing Education and Lifelong Learning*. Dostopno na: <http://www.lifelonglearning.co.uk/nagcell/index.html> (pridobljeno 2. 9. 2010).
- Fryer, R. H. (1999). *Creating Learning Cultures: Next Steps in Achieving the Learning Age*. Second Report of the National Advisory Group for Continuing Education and Lifelong Learning. Dostopno na: <http://www.lifelonglearning.co.uk/nagcell2/> (pridobljeno 2. 9. 2010).
- Giroux, H. A. (1994). Doing Cultural Studies: Youth and the Challenge of Pedagogy. *Harvard Educational Review* 64, št. 3, str. 278–308. Dostopno na: http://www.henryagiroux.com/online_articles/doing_cultural.htm (pridobljeno 15. 8. 2010).
- Giroux, H. A. (2010). *Rethinking Education as the Practice of Freedom: Paulo Freire and the Promise of Critical Pedagogy*. Dostopno na: http://www.truth-out.org/10309_Giroux_Freire (pridobljeno 25. 7. 2010).

- Goffman, E. (2008). *Stigma. Zapiski o upravljanju poškodovane identitete*. Maribor: Aristej.
- Hemphill, D. F. (2001). Incorporating Postmodernist Perspective into Adult Education. V: V. Sheared in P. A. Sissel (ur.). *Making Space. Merging Theory and Practice in Adult Education*. Westport, London: Bergin & Garvey, str. 15–28.
- Jarvis, P. (1988). *Adult and Continuing Education. Theory and Practice*. London: Routledge.
- Javrh, P. (2011). Izobraževanje za pismenost. V: P. Javrh (ur.). *Obrazi pismenosti*. Ljubljana: Andragoški center RS, str. 8–14.
- Jesson, J. in Newman, M. (2004). Radical adult education and learning. V: G. Foley (ur.). *Dimensions of Adult Learning. Adult Education and Training in a Global Era*. Maldenhead, Berkshire: Open University Press, str. 251–264.
- Kump, S. (2004). Radikalno izobraževanje odraslih. *Andragoška spoznanja*, 10, št. 1, str. 8–24.
- Mayo, P. (2005). Postcolonialism. V: L. M. English (ur.). *International encyclopedia of adult education*. Basingstoke, New York: Palgrave Macmillan, str. 489–491.
- McLaren, P. (2001). Revolucionarna pedagogika v postrevolucionarnih časih: Premislek politične ekonomije kritičnega izobraževanja. *Časopis za kritiko znanosti*, št. 202–203, str. 23–53.
- Merriam, B. S., Brocket, R. G. (2007). *The Profession and Practice of Adult Education*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Moore, R. (2004). *Education and society*. Cambridge: Polity Press.
- Morrell, E. (2002). Toward a Critical Pedagogy of Popular Culture: Literacy Development Among Urban Youth. *Journal of Adolescent & Adult Literacy*, 46, št. 1, Dostopno na: http://www.readingonline.org/newliteracies/jaal/9-02_column/index.html#Anchor-Academi-61558 (pridobljeno 20. 8. 2010).
- Možina, E. (2011). Mejniki v razvoju področja pismenosti odraslih v Sloveniji. V: P. Javrh (ur.). *Obrazi pismenosti*. Ljubljana: Andragoški center RS, str. 15–35.
- Olssen, M. (2006). Understanding the mechanisms of neoliberal control: lifelong learning, flexibility and knowledge capitalism. *International Journal of Lifelong Education*, 25, št. 3, str. 213–230.
- Pečjak, S. (2010). *Psihološki vidiki bralne pismenosti: od teorije k praksi*. Ljubljana: Znanstvenoraziskovalni inštitut Filozofske fakultete.
- Rubenson, K. (2004). Lifelong Learning: A Critical Assessment of the Political Project. V: P. Alheit, R. Becker-Schmidt, T. Gitz-Johansen, L. Ploug, H. Salling Olesen in K. Rubenson (ur.). *Shaping an Emerging Reality – researching Lifelong Learning*. Roskilde: Roskilde University, str. 28–48.
- Rubenson, K. (2006). The Nordic Model of Lifelong Learning. *Compare*, 36, št. 3, str. 327–341.
- Sen, A. (2009). *Identiteta in nasilje. Iluzija usode*. Ljubljana: Sofia.
- Sissel, A. P. in Sheared, V. (2001). Opening the Gates: Reflections on Power, Hegemony, Language, and the Status Quo. V: V. Sheared, P. A. Sissel (ur.). *Making Space. Merging Theory and Practice in Adult Education*. Westport, London: Bergin & Garvey, str. 3–14.
- Street, B. V. (1993). Introduction: The new literacy studies. V: B. V. Street (ur.). *Cross-cultural approaches to literacy*. Cambridge: Cambridge University Press, str. 1–21.

- Street, B. V. (1996). Cross-cultural perspectives on literacy. V: L. Verhoeven (ur.). *Functional literacy. Theoretical issues and educational implications*. Amsterdam: John Benjamins Publishing Company, str. 95–111.
- Verhoeven, L. (1994). Modeling and promoting functional literacy. V: L. Verhoeven (ur.). *Functional literacy. Theoretical issues and educational implications*. Amsterdam: John Benjamins Publishing Company, str. 3–34.
- Walters, S., Borg, C., Mayo, P. in Foley, G. (2004). Economics, politics and adult education. V: G. Foley (ur.). *Dimensions of Adult Learning*. Maldenhead, Berkshire: Open University Press, str. 137–152.
- Wickens, C. M., Sandlin, J. A. (2007). Literacy for What? Literacy for Whom? The Politics of Literacy Education and Neocolonialism in Unesco and World Bank-Sponsored Literacy Programs. *Adult Education Quarterly*, 57, št. 4, str. 275–292.
- Zinn, L. M. (1990). Identifying Your Philosophical Orientation. V: M. W. Galbraith (ur.). *Adult Learning Methods: a guide for effective instruction*. Malabar: Krieger, str. 39–56.

Sabina JELENC KRAŠOVEC, Ph. D. (University of Ljubljana, Slovenia)

EDUCATION FOR LITERACY FROM THE POSITION OF CRITICAL THEORY IN ADULT EDUCATION

Abstract: The paper examines the questions connected to social marginality of certain groups of adults. The author analyzes the factors influencing the social position of an individual from the perspective of stigmatization. The paper discusses confrontations and analyses of social exclusion and inclusion and the role of adult education, and their connection with adult literacy. The concept of adult literacy is highlighted as a changing and multidimensional concept, defined by the position of the individual or group in society, and the role of creating and using knowledge in certain social circumstances. The author briefly examines different theoretical traditions in adult education and their (possible) influences on literacy practices, with a deeper analysis of the critical and postmodern tradition in adult education, which are the basis for further rethinking about literacy teaching practices.

Keywords: social inclusion, vulnerable groups of adults, education for literacy, radical adult education, teaching as a cultural practice

Review scientific paper

Edita Slunjski

Kvalitativne raziskave in uvajanje projektne pristopa v vrtcu

Povzetek: Članek obravnava prednosti projektne pristopa pri oblikovanju vzgojno-izobraževalnega procesa v vrtcu. Posebej poudarja pomen projektne pristopa, utemeljenega na idejah konstruktivizma in sociokonstruktivizma, pomen raznovrstnosti inteligence in različnih vzorcev izražanja otrok ipd. Za izvedbo tako razumljenega projekta je treba zagotoviti ustrezne »učne infrastrukture« v samem jedru vzgojno-izobraževalnega procesa, ki jih je mogoče povezati z raziskovanjem poklicnega razvoja vzgojiteljev. Usposabljanje vzgojiteljev za izvajanje kvalitativnih raziskav, posebej še etnografskih in akcijskih, velja za potencialni mehanizem izboljšanja kakovosti vzgojno-izobraževalnega procesa in podlago za izvedbo projektov. V članku so predstavljeni akcijska raziskava, opravljena v treh vrtcih, in izsledki, ki jih je ta raziskava ponudila. Izkazalo se je, da na potek projektov v vrtcu ugodno vplivajo: izboljšanje kakovosti učnega okolja otrok, spreminjanje vloge vzgojiteljev, da ti namesto prakse neposrednega poučevanja uporabijo spodbujanje pogovora med otroki, zagotavljanje posredne podpore vzgojiteljev otrokom v procesu učenja, razvijanje raziskovalnih in reflektivnih kompetenc vzgojiteljev, zagotavljanje njihove skupne odgovornosti za otroke, prostor in celotni vzgojno-izobraževalni proces ter vzpostavljanje sodelovalnih odnosov med strokovnimi delavci v vrtcu z namenom skupnega preudarka o vzgojno-izobraževalnem procesu in razglabljanja o njem.

Ključne besede: kvalitativne raziskave, projektni pristop, vrtec

UDK: 373.2

Pregledni znanstveni prispevek

Dr. Edita Slunjski, docentka, Univerza v Zagrebu, Filozofska fakulteta, Oddelek za pedagogiko, Ivana Lučića 3, HR-10000 Zagreb, Hrvaška; e-naslov: eslunjsk@ffzg.hr

Uvod

V literaturi je najti razmeroma veliko opisov projektnega pristopa pri oblikovanju vzgojno-izobraževalnega procesa (Jackman 2009; Katz in Chard 1997; Malaguzzi 1998; Petrović-Sočo 2009; Rinaldi 2006). Pri projektnem delu gre navadno za sklop dejavnosti, pri katerih otrok ali več otrok preučuje neko temo ali vprašanje ob primerni vzgojiteljevi podpori. Gre za obliko integriranega kurikula, v katerem se otroci v skladu s svojimi interesi in sposobnostmi lotevajo različnih raziskovalnih dejavnosti, pri katerih dejavno pridobivajo izkušnje in znanje ter »uporabljajo svoje spretnosti, se odločajo in učijo prevzemati odgovornost« (Jackman 2009, str. 61). Ker je učenje otrok v predšolskem obdobju po naravi integrirano (Bredenkamp 1996; Jordan 2004; Malaguzzi 1998), projektni pristop združevanja razvojnega področja in učnih vsebin pri oblikovanju kurikula predšolske vzgoje velja za še posebej dragocenega.

Literatura navaja še številne druge prednosti projektnega pristopa pri oblikovanju vzgojno-izobraževalnega procesa, med katerimi Helm in Katz (v Jackman 2009) poudarjata: zagotavljanje konteksta za uveljavitev prirojene radovednosti otrok in njihovega samomotiviranega učenja, sodelovanje otrok in vzgojiteljev pri skupni »pustolovščini učenja«, krepitev zanimanja staršev za vzgojo in izobraževanje otrok z vključevanjem v projekt, uporabo različnih tehnologij, izkustveno učenje, ki dobro vpliva na različna področja otrokovega razvoja, prispevek k vključevanju otrok s posebnimi potrebami idr.

Uporaba projektnega pristopa pri oblikovanju kurikula, poudarjata Roopnarine in Johnson (2009), pripomore k doseganju večine vzgojnih ciljev v procesu vzgoje in izobraževanja: oblikovanju in pridobivanju uporabnega znanja otrok; razvijanju širšega okvira njihovih umskih, akademskih, gibalnih in družbenih veščin; kreptvi organizacijskih sposobnosti otrok in omogočanju otrokom, da se doživljajo kot uspešni učenci, ki prispevajo k skupnim prizadevanjem skupine.

Med množico različnih opredelitev projekta, omenjenih v literaturi, smo najbolj naklonjeni razlagi projekta, kakršno navajajo zagovorniki znanega koncepta Reggio (Malaguzzi 1998; Rinaldi 2006; Thornton in Brunton 2007), utemeljenega

na idejah konstruktivizma (Piaget v Penn 2008) in sociokonstruktivizma (Vigotski v Jackman 2009), raznovrstnosti otrokove inteligence (Gardner 1999), različnih vzorcih otrokovega izražanja, utemeljenih na njegovih t. i. simbolnih jezikih (Malaguzzi 1998), ter spodbujanju metaravni otrokovega učenja (Bruner 2000) pri oblikovanju vzgojno-izobraževalnega procesa.

Izzivi projektnega pristopa v vrtcu

V vzgojno-izobraževalni praksi se pod »krinko« projektnega dela pogosto skrivajo različni zastareli metodični postopki, ki so v nasprotju z bistvenimi značilnostmi projektnega pristopa (Petrović-Sočo 2009). Najočitnejše značilnosti takšnih projektov, ki se skušajo vpeljati mehanično, brez zagotovitve ustrezne infrastrukture v samem jedru vzgojno-izobraževalnega procesa, so ohranjanje hierarhije v odnosih odraslih do otrok in naravnost vzgojiteljev k transmissijskemu načinu poučevanja vsebin, povezanih s temo projekta.

Obstoj takšnih projektov v vrtcih potrjuje tezo, da z mehaničnim uvajanjem sodobnih metodičnih konceptov (npr. projektnega dela) ni mogoče doseči izboljšanja kakovosti vzgojno-izobraževalnega procesa v celoti. Noben poskus izboljšanja vzgojno-izobraževalne prakse ali njenih posameznih delov, ki temelji na ideji hitrega in nenadnega napredka in uporabi »instantnih« rešitev, ni imel pričakovanih učinkov (Datnow idr. 2002; Fullan 1999; Hopkins 2001). Za resnično izboljšanje vzgojno-izobraževalne prakse, ki zajame globlje plasti kulture v vzgojno-izobraževalni ustanovi, se je treba od tri do pet let intenzivno ukvarjati s procesom izboljševanja, za res trajno uveljavitev izpeljanih sprememb pa potrebujemo tudi do deset let (Fullan 1999). Proces je dolgotrajen, zapleten in vedno povezan z nenehnim poklicnim razvojem vzgojiteljev.

Pri neakovostni praksi – o tem smo se med raziskavo sami prepričali – se projekti lahko spremenijo v svoje nasprotje in še dodatno krepijo nekatere tradicionalizme pri oblikovanju vzgojno-izobraževalnega procesa. Zaradi tega smo prepričani, da mora biti pred uvajanjem projektnega pristopa pri oblikovanju vzgojno-izobraževalnega procesa v vrtcu zagotovljen razvoj ustreznih organizacijskih podlag in »učne infrastrukture«, kar bomo podrobneje opisali.

Organizacijski vidiki uvajanja projektnega pristopa v vrtec

Okolje, spodbudno za učenje otrok, kot eden od dejavnikov projektnega dela

Zagotovitev kakovostnega okolja za učenje otrok v vrtcu je še posebej pomembna postavka kakovosti vzgojno-izobraževalnega procesa, pa tudi uvajanja projektnega pristopa. Kakovostno urejeno okolje ima velik izobraževalni potencial, k njemu pa sodi bogastvo materialov, ki otroke spodbujajo k zaznavanju in reševanju problemov, torej k postavljanju hipotez, raziskovanju, eksperimentiranju in graditvi znanja in razumevanja (Jackman 2009; Miljak 2009; Slunjski 2011).

V takšnem spodbudnem, multisenzornem okolju imajo otroci možnost raziskovanja in pridobivanja različnega znanja, in to fizičnega (ki izhaja iz konkretnih, čutnih izkušenj otrok oziroma učencev iz »prve roke«), socialnega (ki izhaja iz najrazličnejših interakcij, tj. neposrednih izkušenj življenja z drugimi) in logičnega (ki ga otroci gradijo z usvajanjem novih podatkov tako, da svoje prejšnje znanje prilagajajo novim idejam in ga usklajujejo z njimi). V okolju, spodbudnem za učenje, se razvijajo dajanje pobud, neodvisnost in samostojnost otrok pri učenju, pa tudi samoorganizacijski potencial njihovih dejavnosti. Prav tako v okolju, spodbudnem za učenje, otroci lahko izražajo interes za različne stvari, razumevanje in znanje, ki so podlaga za začetek projekta. Če tema odslikava resnično zanimanje in sposobnosti otrok in če potek projekta oziroma njihove dejavnosti temeljijo na vzorcih raziskovanja, odkrivanja in sodelovanja, so možnosti vpliva projekta na celostni razvoj otrok izjemno velike.

Sodelovalno učenje otrok kot eden od dejavnikov projektne dela

Družbena narava otrokovega učenja, ki jo poudarjajo številni sodobni pisci (Bruner 2000; Rinaldi 2006; Vigotski v Jackman 2009), ima pri oblikovanju vzgojno-izobraževalnega procesa v vrtcu pomembno mesto. Znanje je »najboljše, kadar je participatorno, proaktivno, sodelovalno in posvečeno ustvarjanju pomenov namesto suhoparnemu ponavljanju teh pomenov« (Bruner 2000, str. 93), kadar torej nastaja v skupnem procesu konstrukcije učečih se subjektov. S tega vidika so najučinkovitejše oblike učenja diskurz, sodelovanje in dogovor. Učenje spodbudi različne notranje razvojne procese, ti pa lahko delujejo samo, če je posameznik (otrok) v interakciji z ljudmi iz svojega okolja in sodeluje z vrstniki (Vigotski v Penn 2008). Posameznik (otrok) v sporazumevanju z drugimi znanje, ki ga že ima, in svoje razumevanje preudari in preverja, ga pogloblja in tako postopno spreminja prej izoblikovane koncepte. Zato osmišljanje učnih situacij, utemeljenih na dialogu, izmenjavi in pogajanju z otroki in med otroki, neposredno prispeva h kakovosti vzgojno-izobraževalnega procesa.

Za takšno učenje je primerno razvrščanje otrok v različne socialne skupine, recimo glede na različne sposobnosti in različno starost. Te skupine spodbujajo dinamično sporazumevanje med otroki, tj. pogosto pojavljanje t. i. sociokognitivnega konflikta, ki lahko okrepi proces skupnega ustvarjanja novega znanja. Sociokognitivni konflikt zaznamuje obstoj različnih kognitivnih načinov, na katere se otroci lotevajo nekega vprašanja, učinek konfrontacije med temi načini pa je lahko nov način lotevanja vprašanja, zapletenejši in primernejši za reševanje vprašanja kot kateri koli od njihovih individualnih načinov. Znanje, razumljeno kot socialna konstrukcija, ki nujno nastaja na podlagi dejavnega sodelovanja in otrokove soudeležbe skupaj z drugimi člani skupnosti, pride posebej do izraza prav med projektним delom.

Kakovost vzgojno-izobraževalnih intervencij vzgojiteljev kot eden od dejavnikov projektne delo

Pri predšolski vzgoji ustreznost in kakovost vzgojiteljevih vzgojno-izobraževalnih intervencij določa njegova občutljivost za vsakega posameznega otroka, vsak posamezni položaj in celoten kontekst, v katerem se vzgojno-izobraževalni proces uresničuje. Zaradi tega vzgojno-izobraževalnih intervencij vzgojiteljev ni mogoče analizirati zunaj konteksta, v katerem se ti za intervencije odločajo. Kakovost teh intervencij je večidel odvisna od usposobljenosti vzgojiteljev za skrbno opazovanje in razumevanje otrok. V skladu s tem vzgojitelj nenehno gradi različne strategije raziskovanja in razumevanja učnih procesov otrok, pa tudi svojega lastnega učenja. Postopoma postaja »vrtčevski etnograf« (New v Moran 1998), ki prodira globoko v kontekst učenja, išče različne podatke, na katerih utemljuje svoje vzgojno-izobraževalne intervencije pri delu z otroki. Vzgojitelj, opirajoč se na različne etnografske zapise¹, interpretira in reinterpreterira proces učenja otrok, pa tudi količino in kakovost svojih intervencij v njem. Na tej podlagi izbira primerne strategije za podporo učenju otrok in si prizadeva, da bi jim zagotovil prehod v t. i. *območje bližnjega razvoja* (Vigotski v Jackman 2009). Tako vzgojitelj in otroci postanejo partnerji pri učenju, soustvarjalci znanja in razumevanja med potekom projekta.

Če uporabimo Hopkinsovo metaforo, lahko razmišljanje o vzgojno-izobraževalnem procesu in izvedbo projektne pristopa primerjamo z igranjem šaha; čeprav sta število polj na šahovnici in način premikanja posameznih figur določena, se nikoli ne odigrata dve enaki partiji (Hopkins 2002). Gre za zapleteno dinamiko odnosov in sodelovanja, katerih smisel določa celoten kontekst šahovnice. Podobne zakonitosti veljajo za potek projektov v vrtcu, pa tudi za določitev vloge vzgojiteljev v tem procesu – izvedba dveh popolnoma enakih projektov bi namigovala na repliko nečesa, kar se ne bi smelo replicirati.

Skupno načrtovanje in evalvacija vzgojno-izobraževalnega procesa kot eden od dejavnikov projektne delo

Vzgojno-izobraževalni proces v vrtcu je zapleten in večdimenzionalen, saj ga oblikuje množica različnih, med seboj prepletenih odnosov in interakcij med subjekti, ki so v njem vsak dan udeleženi. Čeprav so oblikovanje in možnosti poteka tega procesa iz različnih zornih kotov, tj. z vidika (različnih) vzgojiteljev, članov strokovne skupine in ravnatelja, videti različno, je pomembno razvijati tudi njihovo skupno razumevanje procesa in skupno odgovornost zanj (Senge idr. 2003). Zagotovitev skupne odgovornosti vzgojiteljev v razmerju do otrok, prostorov ustanove in celotnega vzgojno-izobraževalnega procesa neposredno vpliva na kakovost različnih vidikov vzgoje in učenja otrok.

Praksa izmenjave mnenj, tj. pogovora o različnih vidikih in razlikah v razumevanju vzgojno-izobraževalnega procesa vzgojiteljem omogoča skupno presojanje,

¹ Več o teh v poglavju o etnografskih raziskavah.

tj. evalvacijo razmer (prostorskih, časovnih, organizacijskih) za izvajanje projekta. Redne skupne analize, ki jih opravljajo vzgojitelji in strokovni sodelavci, so namenjene refleksiji, skupinskemu načrtovanju in evalvaciji procesov, ki potekajo, omogočajo usklajenost njihovih vzgojno-izobraževalnih intervencij in kontinuiteto pridobivanja novih virov, potrebnih za potek projekta.

Kvalitativno raziskovanje pri uvajanju projektne pristopa

Usposobljenost vzgojiteljev za izvajanje kvalitativnih raziskav lahko pripomore k izboljševanju vzgojno-izobraževalne prakse, hkrati z izboljšanjem kakovosti vzgojno-izobraževalne prakse pa se povečujejo tudi raziskovalne sposobnosti vzgojiteljev. To se ujema s Silvermanovo tezo, da so nekatere vrste raziskav in nekatere skupnosti obojestransko konstitutivne – izvajanje teh raziskav je mogoče samo v nekaterih tipih skupnosti, hkrati pa raziskave tudi same prispevajo h krepitvi skupnosti, v katerih se izvajajo (Silverman 2011). S tem, ko se vrtec spremeni v »skupnost, ki se uči«, se zagotovi kontinuiteta raziskav, ki jih izvajajo vzgojitelji, to pa postane vzrok in posledica razvoja njihove vzgojno-izobraževalne prakse.

Pri poteku vzgojno-izobraževalne prakse in izvajanju projektov so lahko še posebej koristne *etnografske in akcijske raziskave*. Etnografske raziskave vzgojiteljem omogočajo spoznavanje in razumevanje subtilnih pojavov v vzgojno-izobraževalnem procesu, ki so podlaga za preudarek o poteku projekta in podporo temu, akcijske raziskave pa omogočajo postopno izboljševanje razmer, tj. organizacijskih dejavnikov, ki podpirajo projektno delo.

Etnografske raziskave in uvajanje projektne pristopa

V najširšem pomenu besede z etnografskimi raziskavami mislimo na preučevanje in oblikovanje teorije o kulturi ali o načinu življenja neke skupine ljudi, in to na podlagi neposrednega opazovanja socialnega vedenja tako, kot ga vidijo sami člani skupine. Pri teh raziskavah raziskovalec nevsiljivo vstopa v svet socialnih subjektov in skuša razumeti, kaj ti delajo, zakaj in kako delajo, kar delajo, torej kakšen smisel in pomen ima to, kar delajo, zanje same. Kajti – kot poudarja Heritage (2011) – človekova dejanja so vedno smiselna in zajemajo ustvarjanje pomenov, ti pa so kombinacija vsebin in konteksta, v katerem se pojavljajo. Pomeni so unikatni in edinstveni, nadaljuje omenjeni avtor, če pa imajo dostop do njih še drugi družbeni subjekti, lahko postanejo tudi družbeno smotrni – smotrni za vse družbene subjekte. To je posebej pomembno za razumevanje otrokovih dejavnosti; vzgojitelj svoje socialne intervencije oblikuje na podlagi tega, kako sam razume in si razlaga otrokove dejavnosti², način, na katerega razume in si razlaga smisel otrokove dejavnosti, pa se lahko popolnoma razlikuje od smisla, ki jo ima neka

² Vzgojitelj lahko, recimo, valjanje otrok po tleh dekodira kot popolnoma nesmotrno, tj. nesmiselno dejavnost. Če pa odkrije pomen, ki ga ima ta dejavnost za same otroke, na primer, da gre za simbolno igranje, s katero otroci predstavljajo gibanje kače, ta dejavnost za vzgojitelja dobi popolnoma drugačen smisel. Poudarjamo – dejavnost dobi smisel za vzgojitelja, ker ga je za otroke imela že prej.

dejavnost za samega otroka. Zaradi tega mora vzgojitelj o morebitnem smislu in pomenu različnih dejavnosti otrok razpravljati (»izmenjevati pomene«) z drugimi družbenimi subjekti, tj. z drugimi vzgojitelji in otroki.

Za to raziskovalno metodo je značilno naturalistično in nevsiljivo opazovanje pojavov, kar je pri raziskovanju vedenja otrok pri različnih (predvsem samoiniciranih in samoorganiziranih) dejavnostih še posebej pomembno. Avtentično vedenje otrok je mogoče razumeti, če ga opazujemo v vsakdanjih razmerah, s katerimi se ne manipulira, ampak jih opazujemo v njihovi naravni obliki. Šele v takšnih razmerah, v katerih se vedenje udeležencev in vsakdanji dogodki ne prilagajajo potrebam raziskovalca, je mogoče spremljati fenomenološko zapletenost resničnosti vzgojno-izobraževalnega procesa in prepletanje vzročno-posledičnih verig dogodkov v njem (Milas 2005).

Najustreznejše je t. i. opazovanje s sodelovanjem, katerega bistvene značilnosti (Gobo 2011) so: raziskovalec vzpostavlja enakopravne odnose z družbenimi akterji, raziskovanje izvaja v njihovem naravnem okolju, usmerjen je k opazovanju in opisovanju njihovih dejanj, sodeluje pri njihovih vsakdanjih opravilih in obredih in se uči njihovega »koda«, da bi bolje razumel pomen njihovih dejanj. Vidi se, da je pri takšni metodi raziskovanja nujen enakopraven položaj raziskovalca in družbenih akterjev, utemeljen na enakomerni razporeditvi moči.

Usposobljenost vzgojiteljev za opravljanje etnografskih raziskav je tudi svojevrsten pripomoček pri vzpostavljanju takih odnosov z otroki, ki se ujema z razvojem »pedagogike poslušanja« (Giudici in Rinaldi 2002; Rinaldi 2006). Skrbno opazovanje in globlje razumevanje otrok lahko vzgojitelju pomaga, da si ustvari novo »predstavo o otroku« kot kompetentnem, dejavnem, razumnem in ustvarjalnem bitju, s tem pa prispeva tudi k temu, da se z otrokom vzpostavijo odnosi, zasnovani na višji ravni spoštovanja in enakomerni razporeditvi moči.

Za etnografsko raziskavo je značilna raba različnih tehnik zbiranja podatkov, kar pripomore k ustvarjanju zbirke »etnografskih zapisov« ali »pedagoške dokumentacije«³. Velja za svojevrstno »orodje za opazovanje« učnega procesa otrok, ki vzgojiteljem omogoča boljše razumevanje tega procesa, obsega pa pisne opombe, dnevnike, zapise pogovorov med otroki in med otroki in vzgojitelji, pa tudi številne druge narativne oblike, potem otroška likovna dela, grafične prikaze in makete ter avdio- in videozapise, fotografije, diapozitive in drugo, kar olajšuje skupno analizo in razpravo vseh subjektov, udeleženi v procesu (otrok, vzgojiteljev, staršev in drugih).

Razlika med tako razumljeno pedagoško dokumentacijo in klasičnimi postopki opazovanja otrok je izjemno velika. Smisel klasičnega opazovanja otrok, poudarjajo Dahlberg, Moss in Pence (1999, str. 146), je ovrednotiti otrokov psihološki napredek v strogo določenih kategorijah in ga »klasificirati in kategorizirati glede na splošne norme in razvojne ravni«. V nasprotju s tem smisel pedagoške dokumentacije ni oceniti ali ovrednotiti otroka, ampak ga gledati, poslušati in razumeti ter na tej podlagi podpreti proces njegovega učenja. Z dokumentacijo se skuša

³ V uveljavljenem metodološkem izrazju se »dokumentacija« povezuje predvsem s študijami primerov. V tem članku pojma »dokumentacija« in »etnografski zapisi« izenačujemo, pri tem pa se zgledujemo po konceptu Reggio.

ugotoviti ne le, kaj otrok govori in dela, ampak tudi vizualizirati, kako konstruira svojo družbeno stvarnost, in ugotoviti, kakšen pomen ima ta zanj. Zaradi tega je »konstruiranje dokumentacije«, tj. zbiranje, preučevanje in razlaganje različnih etnografskih zapisov, samo po sebi raziskovalni in miselni proces, za katerega nimamo vnaprejšnjega recepta. Ta proces se razvija skupaj s subjekti, ki zapletene procese in sodelovanje dokumentirajo. »Dokumentacija je sam proces učenja, pa tudi proces sporazumevanja, ki predvideva razvoj kulture raziskovanja, refleksije, dialoga in vključenosti.« (Prav tam, str. 154) Tako vzgojitelji pri svoji vsakodnevni praksi nenehno raziskujejo in odkrivajo nove možnosti in ustreznost posameznih oblik dokumentiranja.

Akcijske raziskave in uvajanje projektne pristopa

Pri akcijskih raziskavah gre za metodologijo sočasnega raziskovanja in izpopolnjevanja vzgojno-izobraževalne prakse ter za holistični odnos do izpopolnjevanja prakse, ki nadomesti standardizirane, fragmentirane, mehanične intervencije, usmerjene v »popravljanje« nekaterih razsežnosti te prakse. Takšne raziskave so usmerjene v premoščanje razlik med teorijo in prakso, torej v preseganje omejitev, kakršne tradicionalnim raziskavam onemogočajo, da bi vplivale na prakso ali jo izboljševale (Cohen idr. 2007). Prav zato se vedno opravljajo v dejanskih razmerah, torej v sami vzgojno-izobraževalni ustanovi. Ta značilnost akcijskega raziskovanja je v skladu z mnenjem več avtorjev (Fullan 1999; Malaguzzi 1998; Rinaldi 2006), da obstaja en sam kraj, kjer lahko poteka učinkovit poklicni razvoj vzgojiteljev, to pa je sam vrtec, torej vzgojna skupina. Kajti »teorija je upravičena le, če je utemeljena na vsakodnevni težavi, ki izhajajo iz vzgojno-izobraževalne prakse, in če vodi k rešitvi teh težav« (Malaguzzi 1998, str. 86).

Med akcijskimi raziskavami vzgojitelje spodbujamo k problematiziranju in preoblikovanju svoje prakse, k vzpostavljanju globljega razumevanja te prakse in k prevzemanju odgovornosti za akcije, usmerjene v razvoj kakovosti prakse. Vzgojiteljem pomagamo bolje razumeti smisel in pomen njihovih lastnih dejavnosti (vzgojno-izobraževalnih intervencij), torej jih ozaveščamo o implicitni pedagogiki, na kateri temelji celotni vzgojno-izobraževalni pristop. Pogosta je velika razlika med izraženimi mnenji in dejanskim delovanjem vzgojiteljev, torej med tistim, kar govorijo, in tistim, kar delajo (Gobo 2011). Zaradi tega se lahko vzgojitelj deklarativno opredeljuje za različne zamisli in koncepte, v praksi pa počne kaj, kar je v nasprotju z njimi. Prav razvoj refleksivnosti vzgojiteljem omogoča postopno vzpostavljanje kakovosti njihove vzgojno-izobraževalne prakse, s tem pa tudi izvedbo kakovostnih projektov z otroki.

Metodološki pristop k raziskovanju

Holistične značilnosti kvalitativnega raziskovalnega pristopa so nam omogočile, da smo spoznali celoto, tj. interaktivno delovanje različnih kontekstualnih dejavnikov v vrtcu, ki značilno določajo in oblikujejo vzgojno-izobraževalni proces v njem. To

se nam zdi še posebej pomembno, ker perspektivo vzgoje in učenja predšolskega otroka občutno določa kontekst, v katerem ti procesi potekajo; to potrjujejo številni avtorji (Ellis 2007; Miljak 2009; Petrović-Sočo 2009; Rinaldi 2006). Kvalitativni pristop nam je omogočil spoznati dejanske značilnosti različnih vrtcev, saj je vsak od njih preplet kopice interaktivno povezanih organizacijskih struktur, ki jih določa njihova kultura. Kultura posameznega vrtca je okvir, ki določa, kaj v njem velja za mogoče in zaželeno oziroma nemogoče in nezaželeno, za kako drugo ustanovo pa to ne velja (Vujičić 2011). Prav zato so značilnosti vzgojno-izobraževalnega procesa v različnih vrtcih, navsezadnje pa tudi njihova kakovost, zelo različne. V tem članku bomo med značilnosti kakovosti vzgojno-izobraževalnega procesa uvrstili spodbudno okolje vrtca in vzorce sodelovanja pri učenju otrok, kakovost vzgojno-izobraževalnih intervencij vzgojiteljev in prakso skupnega načrtovanja in evalvacije vzgojno-izobraževalnega procesa.

Iz navedenih razlogov smo se odločili za akcijsko raziskavo kot metodologijo sočasnega raziskovanja in spreminjanja vzgojno-raziskovalne prakse, ki se opira na razvoj raziskovalnih in reflektivnih sposobnosti praktikov in na holistični odnos do razvoja njihove prakse (Cohen idr. 2007). Kajti »akcijsko raziskovanje je posebna vrsta empiričnega raziskovanja, ki se izvaja hkrati z neposrednim pedagoškim delovanjem. To je znanstveno utemeljeno spreminjanje pedagoškega procesa, v katerem se glavni organizatorji in oblikovalci tega procesa sočasno pojavljajo tudi kot raziskovalci.« (Bognar in Matijević 1993, str. 285) V posameznih fazah raziskave smo uporabili prvine etnografskega pristopa, posebej v tistih, v katerih je bilo pomembno razumeti, kako posamezni subjekti (otroci in/ali vzgojitelji) razumejo in razlagajo nekatere dejavnosti, tj. kakšne pomene imajo te dejavnosti zanje.

Veljavnost ugotovitev smo si prizadevali zagotoviti s *triangulacijo* (Janesick 1994), obravnavo vprašanj iz več zornih kotov, da bi se kolikor le mogoče zmanjšala subjektivnost interpretacije. Triangulacija je proces uporabe več različnih zornih kotov, da bi se ugotovil pomen (pojava, fenomena), tj., da bi se identificirali različni načini gledanja na pojav in uporaba različnih virov podatkov pri raziskovanju (video- in fotografski zapis, različne ekspresije otrok, zapisi pogovorov ipd.).

Predmet in namen raziskave

Predmet naše raziskave so bile različne organizacijske značilnosti vzgojno-izobraževalnega procesa v vrtcu, ki določajo možnosti za uvajanje projektne pristopa vanj. Pri tem mislimo na spodbudno okolje v vrtcu in vzorce sodelovanja pri učenju otrok, kakovost vzgojno-izobraževalnih intervencij vzgojiteljev in prakso skupnega načrtovanja in evalvacije vzgojno-izobraževalnega procesa. Glede na posebne značilnosti vzgojno-izobraževalnega procesa v vrtcu, to so nelinearnost, zapletenost in nepredvidljivost (Fullan 1999; Kinsler in Gamble 2001; Strozzi 2002) ter holistična narava tega procesa, smo se odločili za interpretativni oziroma holistični, naturalistični in fenomenološki raziskovalni način, ki temelji na kvalitativnih metodah raziskovanja.

Želeli smo ugotoviti, kakšna je dejanska praksa, in postopoma razviti možnosti za uvedbo projektne pristopa v vrtec, kakovost pa je mogoče spreminjati le »od

znotraj«, na podlagi prepoznavanja problema in ozaveščanja potrebe po spremembah znotraj same ustanove (Kinsler in Gamble 2001). Namen naše raziskave ni bil le ugotoviti, kakšna je dejanska vzgojno-izobraževalna praksa, ampak prav tako vzgojitelje usposobiti za raziskovanje in postopno izboljševanje kakovosti različnih organizacijskih značilnosti, ki določajo možnosti za projektne pristop.

Vzorec, tehnike zbiranja podatkov in potek raziskave

Akcijske raziskave smo se lotili v treh vrtcih, trajala je tri šolska leta, vanjo pa so bili vključeni vsi vzgojitelji, člani strokovnih skupin (pedagog in psiholog, v enem od vrtcev pa tudi logoped), ravnatelji in otroci iz mlajših, srednjih in starejših vzgojnih skupin. Vrtci se med seboj razlikujejo po velikosti (eden ima osem, drugi pet, tretji pa tri vzgojne skupine), ustanovitelju (ustanovitelj dveh je mesto, eden je zasebni), letu ustanovitve (dva imata že daljšo tradicijo, eden je bil pred kratkim ustanovljen). Število vključenih vzgojiteljev in otrok se je med raziskavo spreminjalo, prav tako se je spreminjala intenzivnost dejavne vključenosti vzgojiteljev v potek projekta (med raziskavo se je začelo več projektov dela z otroki, ki so trajali od štirinajst dni do tri mesece).

Med raziskavo smo podatke zbirali neposredno, tj. z dejavnim opazovanjem in s pogovorom s subjekti vzgojno-izobraževalnega procesa ter pridobivanjem različnih etnografskih zapisov, kot so fotografije in videoposnetki, zapisi pogovorov otrok med seboj in otrok z vzgojitelji, različni dvo- in tridimenzionalni izdelki otrok in številne druge narativne oblike. Posebno pozornost smo posvetili zbiranju zapisov razprav med vzgojitelji in vzgojiteljev z drugimi strokovnimi delavci v vrtcu. Te zapise smo v vseh fazah raziskave uporabljali kot podlago za skupno analizo, tj. za razpravljanje z vsemi subjekti, vključenimi v raziskavo.

Med akcijsko raziskavo smo se oprli na Lewinov spiralni model (v Kemmis in McTaggart 1981), ki ga sestavlja več ciklov načrtovanja, akcije in evalvacije rezultatov. Začeli smo s preverjanjem konkretnih razmer in z ugotavljanjem dejanske prakse, na podlagi tega pa smo se skupaj z vzgojitelji in s člani strokovne skupine odločali za splošni načrt akcije. Splošni načrt akcije se je nanašal na vzpostavljanje možnosti za izboljšanje kakovosti okolja v vrtcu in sodelovalnih vzorcev pri učenju otrok, kakovosti vzgojno-izobraževalnih intervencij vzgojiteljev in prakso skupnega oblikovanja in evalvacije vzgojno-izobraževalnega procesa.

Iz tega smo izpeljali konkretne, praktično izvedljive korake in skupaj osmišljali načine spremljanja učinkov teh korakov kot podlage za novo načrtovanje. Prvotni načrt smo spreminjali glede na nove podatke, na njih pa smo utemeljili nove akcije. Tako smo med raziskavo spremljali in spodbujali razvoj različnih organizacijskih postavk uvajanja projektne pristopa, kar bomo podrobneje razložili.

Interpretacija izsledkov raziskave

Začetna kakovost vzgojno-izobraževalnega procesa, tj. kakovost okolja v vrtcu, obstoj vzorcev sodelovanja pri učenju otrok, kakovost vzgojno-izobraževalnih intervencij vzgojiteljev in praksa skupnega načrtovanja in evalvacije vzgojno-izobraževalnega

procesa, se je v vrtcih, ki so bili vključeni v raziskavo, razlikovala, prav tako se je razlikovala po treh letih raziskovanja. Toda v vsakem od njih je bilo opaziti izboljšanje kakovosti glede na zanj sprecificirane možnosti in značilnosti. V članku ne bomo opisovali procesa razvoja tem projektov niti vsebin, ki so se pri tem uporabljale, ker bi to presežalo zastavljene okvire članka. Prikazali bomo najpomembnejše spremembe kakovosti okolja v vrtcu, pri zagotavljanju sodelovalnih vzorcev učenja otrok, kakovosti vzgojno-izobraževalnih intervencij vzgojiteljev in praksi skupnega načrtovanja in evalvacije vzgojno-izobraževalnega procesa, za katere smo prepričani, da so imele močnejše implikacije pri uvedbi projektnega pristopa.

Med raziskavo smo ugotovili močno recipročno povezanost med okoljem vrtca in vrednotami, prepričanji in mnenji vzgojiteljev o sposobnostih otrok in načinih učenja. Na primer: mnenje vzgojiteljev, da se otroci najbolje učijo z neposrednim poučevanjem, se je nanašalo na to, kako so se lotevali oblikovanja okolja; to je bilo v tem primeru omejevalno, nespodbudno in revno. Bogato, raznovrstno in multisenzorno okolje posameznih skupin pa je, ravno nasprotno, odslikavalo mnenje vzgojiteljev, da se otroci najbolje učijo med raziskovalnimi dejavnostmi in dejavnostmi odkrivanja, ki so pogosto samoinicirane in samoorganizirane. Izboljšanje kakovosti okolja v vrtcu je omogočilo veliko kakovostnejše in vsebinsko bogatejše dejavnosti otrok, to pomeni, da so se ti pri njih zadržali dlje, da so bili intelektualno in čustveno bolj angažirani, da so pri dejavnostih sodelovali na različne načine glede na svoje različne interese in razvojne možnosti in da je v isti vzgojni skupini vzporedno potekalo več različnih dejavnosti, ki so jih otroci večidel sami spodbudili in organizirali. Opazovanje otrok pri takih dejavnostih je vodilo k postopnemu spreminjanju mnenj in prepričanj vzgojiteljev o sposobnostih otrok in načinih učenja. V zvezi s tem je raziskava vzgojiteljem pomagala pri spoznanju lastne implicitne pedagogike in načina, na katerega ta vpliva na oblikovanje okolja za učenje otrok, ter pri postopnem spreminjanju te pedagogike.

S postopnim izboljševanjem kakovosti okolja so se spremenile tudi razmere za uvajanje in potek projektov. Od začetnih razmer, v katerih so posamezni vzgojitelji menili, da otrok »nič ne zanima«, in dvomili o njihovih sposobnostih, se je nato postopoma razvijala njihova zavest o mnogostranskih interesih in sposobnostih otrok, pa tudi o njihovem intuitivnem razumevanju različnih pojavov, ki jih zanimajo. H kakovostnejšemu razumevanju otrok so precej pripomogle raznovrstne tehnike »poslušanja otrok« (različni etnografski zapisi), ki so jih vzgojitelji postopno vse kakovostneje interpretirali. Gre za proces, ki je potekal zelo počasi, k njemu pa so občutno prispevale skupne razprave vzgojiteljev, tj. dejavnost skupnega interpretiranja posnetih dejavnosti otrok.

V začetni praksi je bilo opaziti nezadostno izkoriščanje potenciala sodelovalnega učenja otrok in pretirano poudarjeno poučevalno vlogo vzgojiteljev. Med našo raziskavo so bili pri vzgojiteljih doseženi premiki v razumevanju smisla in vrednosti interakcij in komunikacije med otroki v procesu učenja. To je vodilo do postopnega redefiniranja vloge vzgojiteljev; ta se je vse bolj usmerjala k spodbujanju pogovorov med otroki, tj. k spodbujanju otrok, da predstavijo različne poglede in načine razumevanja vprašanja, s katerim se ukvarjajo. V tem procesu smo pri vzgojiteljih posebej spodbujali razvoj večine nevtralnega moderiranja pogovora

med otroki, tj. opuščanje tistih intervencij, ki so usmerjene v neposredno popravljanje mnenj (začasnega razumevanja) otrok. Razprave med otroki in vzgojitelji so bile v začetnih fazah raziskave zelo zaznamovane s prevlado vzgojiteljev, in to smo si prizadevali kolikor le mogoče zmanjšati.

Vzgojitelj spremlja spontan pogovor med otroki in se občasno vključuje vanj. Skuša ugotoviti, kaj otroke najbolj zanima in kaj za zdaj vedo o rastlini, tj., kako razumejo njeno življenje in razvoj.

O1: »Ima cvetke.«

O2: »Ko mine zima, cvetki pridejo ven.«

O3: »Poglej! To je majhen fižol.«

O1: »Tam, kjer so bili cvetki, je zrasel majhen fižol!«

O2: »Koruza ni treba imeti cvetkov.«

O4: »Treba je počakati do poletja, da koruzi zrastejo cvetki.«

O5: »Najprej moramo počakati do poletja, potem bodo zrasli cvetki in šele potem bodo začele rasti koruze.«

O2: »Koruza ne potrebuje cvetkov. Koruza potrebuje samo zelo veliko vode, da zraste, ker je zelo visoka.«

Vzg: »Kaj se bo zgodilo s posajenimi semeni fižola in posejano koruzo in pšenico?«

O1 (5): »Ne bodo zrasli v kozarcih, v katere nismo dali vode. Če ni vode, pšenica, fižol in koruza ne morejo živeti.«

O2 (4): »Zrasli bodo v vseh kozarcih.«

Vzg: »Bodo rasli tudi v kozarcih, kjer ni vode?«

O1 (5): »Ne, tam, kjer ni vode, ne morejo rasti.«

O4 (5): »Če so zunaj na soncu, lahko rastejo. V sobi ne bodo rasli, ker ni sonca.«

Preglednica 1: Sekvence dejavnosti pri projektu »Rastlina« – pogovor otrok in vzgojiteljev v poznejših fazah raziskave

Vzgojitelj začne zapisovati začete pogovore otrok. Skuša ugotoviti, katere so »ključne točke« njihovih pogovorov, posebej tiste prvine, ki bi jih bilo mogoče bolje raziskati, ali področja, na katerih se mnenja otrok razlikujejo. Potem zagotovi možnosti za razpravo otrok in jih v njej poziva, naj predstavijo različne poglede in različno razumevanje. Takšne razprave pogosto obrodijo skupno oblikovanje novega dožemanja otrok, ki je veliko globlje in celovitejše od začetnega.

S preusmerjanjem vloge vzgojiteljev od prakse neposrednega poučevanja otrok in popravljanja njihovih »netočnih« trditev k spodbujanju razprave med otroki in olajševanju njihovega medsebojnega razumevanja se je postopno povečevala kakovost sodelovalnega učenja otrok. To je prispevalo h kakovosti sodelovanja otrok pri poteku projektov, pa tudi h kakovosti podpore vzgojiteljev v tem procesu. Od začetnega stanja, v katerem so bili posamezni vzgojitelji precej neobčutljivi za vzgojno-izobraževalni potencial otroških pogovorov v procesu učenja, se je postopno razvijalo njihovo prepričanje o moči takšnega učenja pri oblikovanju vzgojno-izobraževalnega procesa in poteku projekta. V tem smislu so nekateri vzgojitelji usposabljanje otrok za sodelovalno učenje začeli dojemati kot končni cilj projekta ne glede na temo, s katero so se pri projektu ukvarjali.

Začetna praksa, to je videti na fotografijah in videoposnetkih z začetka raziskave, je odslikavala tradicionalni koncept vzgojno-izobraževalnega procesa, pri katerem vzgojitelj večidel načrtuje dejavnosti otrok v obliki »obravnave« izbrane

teme, pri čemer se osredotoča predvsem na končni učinek dejavnosti (projekta), namesto na proces poteka dejavnosti in kakovost izkušenj, ki jih otroci pridobijo. Zaviranje pobud in ustvarjalnosti otrok, nezadostno spoštovanje samoorganizacijskih značilnosti njihovih dejavnosti, oddaljevanje od naravnih vzorcev njihovega učenja in nespoštovanje njihovega že pridobljenega znanja in razumevanja so najpomembnejše pomanjkljivosti pri takšnem načinu. Med raziskavo smo vzgojitelje nenehno spodbujali k razmišljanju o različnih vidikih procesa učenja in kakovosti njihovih intervencij v tem procesu. V zvezi s tem je bilo pri večini vzgojiteljev opaziti premike. Razvoj raziskovalnih in reflektivnih kompetenc vzgojiteljev je postopoma pripomogel k izboljšanju kakovosti njihovih vzgojno-izobraževalnih intervencij med potekom projekta. Te so vse bolj odlikavale prepričanje, da bi moralo biti izvajanje projekta v funkciji otrokovega razvoja, ne da je otrok v funkciji izvajanja projekta. V začetnih razmerah so bili vzgojitelji v glavnem osredotočeni na temo (učne vsebine), postopoma pa se je razvijala njihova zavest, da sta središče vsakega projekta otrok in proces njegovega učenja, tj. razvoj njegovih kompetenc. K temu so pomembno prispevale izkušnje partnerskega učenja z drugimi vzgojitelji in otroki v procesu izvajanja projekta, tj. skupno interpretiranje posnetih dejavnosti.

V eni od skupnih razprav so vzgojitelji izrazili dvom, povezan z načinom motiviranja otrok za dejavnosti med potekom projekta. Kako otroke motivirati za neko dejavnost, ne da bi šlo za prisilo, so se vprašali vzgojitelji. Jih je treba neposredno povabiti k dejavnosti ali je dovolj samo ponuditi ustrezno gradivo, ki jih »posredno« vabi, naj se vključijo? Večina vzgojiteljev se je strinjala s posrednim načinom motiviranja otrok.

Med analizo več videoposnetkov se je pri skupni razpravi vzgojiteljev pokazalo, da vedenja otrok ne določa samo tisto, kar vzgojitelj izreče, ampak tudi množica izkušenj, ki jih ima otrok, njegove siceršnje interakcije z vzgojiteljem in celoten kontekst, v katerem dejavnost poteka. Če je vzgojitelj otroke večkrat vabil »na preprogo« (na kateri se pogosto izvajajo skupne dejavnosti otrok in vzgojiteljev), da bi z njimi obdelal neko vsebino, je dovolj, da vzgojitelj v izbranem trenutku molče sede tja in otroci se bodo zbrali okoli njega, čeprav jih ne bo povabil z besedami. Takšno vzgojiteljevo vedenje otroci pogosto »dekodirajo« kot vabilo, zato se mu pridružijo, vzgojitelj pa to »dekodira« kot zanimanje otrok za dejavnost. Otroke včasih dejansko tudi zanima, kaj se bo dogajalo, zato vzgojitelj težko prepozna pravi vzgib za zbiranje otrok okoli njega (resnično zanimanje otrok ali njihove izkušnje, navajenost, strah pred izgubo vzgojiteljeve naklonjenosti ipd.). To spoznanje je preusmerilo razpravo vzgojiteljev k vprašanju njihovega namernega in nenamernega vplivanja na dejavnosti z otroki.

Preglednica 2: Sekvence razprave med vzgojitelji o vprašanju motiviranja otrok za dejavnosti med potekom projekta

Za začetno prakso je bila značilna izoliranost vzgojiteljev, ki se je kazala pri različnih vidikih vzgojno-izobraževalnega procesa. Med drugim se je ta izoliranost kazala pri strogo določeni odgovornosti vzgojitelja za posamezne vsebine, za eno samo (»njegovo«) skupino otrok, za neki prostor (sobe »njegove« vzgojne skupine) ipd. V takšnih razmerah so se načrtovanja vzgojno-izobraževalnega procesa lotevali parcelirano, vsak vzgojitelj v glavnem sam, brez pomembnejše povezave z drugimi. Proces vzpostavljanja sodelovalnih odnosov v vzgojno-izobraževalni ustanovi je postopoma vodil k vzpostavljanju kulture skupnega načrtovanja, izvajanja in evalvacije vzgojno-izobraževalnega procesa. Vloga vzgojiteljev pri oblikovanju projekta je, kot

smo že opisali, zelo zapletena in zahtevna, sestavljena iz več med seboj povezanih segmentov in je ni mogoče omejiti na površna razmišljanja in rutinirano prakso. Vsako vzgojno-izobraževalno intervencijo med projektom vzgojitelj izpelje v nekem kontekstu, ki vključuje druge vzgojitelje, otroke, prostor, in ta kontekst pomembno določa ustreznost in kakovost vseh vzgojiteljevih intervenciji. Med raziskavo so vzgojitelji o svojih intervencijah vse pogosteje preudarjali in jih evalvirali, pri čemer so upoštevali njihovo vzajemno povezanost in prepletenost s kontekstom, v katerem so jih izpeljali, in to med skupno razpravo. Na podlagi tega so postopoma ugotovili, da je v kakovosten projekt najpogosteje vključenih več vzgojiteljev, zato na kakovost projekta vpliva tudi kakovost njihovega sodelovanja in usklajenega delovanja. S skupnim preudarkom so vzgojitelji začeli ustvarjati prostor za kritično razpravo o različnih segmentih projekta in o ustvarjanju razmer za potek tega projekta. Vzgojitelji so na primer skupaj preudarjali, kako nam pozorno poslušanje (v medsebojnem pogovoru in v pogovoru z otroki) in vzpostavljane iskrenega dialoga lahko pomaga pri poteku projekta, pri tem, kako načrtovati dejavnosti (projekt), da bodo koherentne in vseobsegajoče, hkrati pa tudi diferencirane, responsivne in fleksibilne, kako uskladiti oblikovanje učnih situacij s tistim, kar otroke resnično zanima in česar se resnično učijo ipd.

Različnost oziroma raznovrstnost načinov razmišljanja vzgojiteljev, o kateri se je pri skupnih analizah razglabljal, je sčasoma obveljala za njihovo prednost, ki pripomore k poteku projekta. Sprva so bili vzgojitelji v glavnem osredotočeni na ločene segmente svojega vzgojno-izobraževalnega dela, med raziskavo pa se je postopoma razvijala njihova zavest o tem, da kakršna koli oblika parcelacije vzgojno-izobraževalnega procesa ni primerna. K temu je pripomogel proces njihovega skupnega poklicnega izpopolnjevanja, pri katerem so razvijali skupno razumevanje in dopolnjujoče se kompetence, ki so se v vsej svoji polnosti pokazale prav med potekom projekta.

Sklep

Projektne pristop je še posebej ustrezen pri oblikovanju vzgojno-izobraževalnega procesa v vrtcu glede na značilnosti učenja predšolskih otrok. Njihovo naravno učenje je integrirano, dejavno, raziskovalno, odkrivajoče in sodelovalno, to pa je treba pri oblikovanju projekta, ki je oblika ustrezne podpore učenju in celovitemu razvoju otrok, upoštevati. Da bi bila uvedba takega projekta v vrtec mogoča, je treba izpolniti več pogojev, ki zadevajo samo bistvo vzgojno-izobraževalnega procesa, zajemajo pa za učenje spodbudno okolje, vzorce sodelovanja pri učenju otrok, kakovostne vzgojno-izobraževalne intervencije vzgojiteljev in skupno načrtovanje in evalvacijo vzgojno-izobraževalnega procesa. Zagotovitev teh organizacijskih postavk, utemeljenih na sodobnih ugotovitvah o predšolski vzgoji in izobraževanju otrok v institucionalnih okvirih, je mogoče dopolniti z usposabljanjem vzgojiteljev za izvajanje kvalitativnih in še posebej etnografskih in akcijskih raziskav. Takšne raziskave vzgojiteljem lahko zagotovijo boljše razumevanje otrok, procesa vzgoje in učenja teh otrok, pa tudi ozaveščanje kakovosti njihove lastne vloge v tem procesu.

Še več, lahko jim pomagajo pri prepoznavanju in odpravljanju tistih dejavnikov, ki so v nasprotju s kakovostno vzgojo in izobraževanjem otrok v vrtcu. Z usposabljanjem vzgojiteljev za izvajanje kvalitativnih raziskav se krepijo njihove raziskovalne in reflektivne kompetence, potrebne za kakovosten preudarek o projektu in za potek projekta. Za razvijanje takšnih kompetenc vzgojiteljev je treba zagotoviti njihov nenehen poklicni razvoj.

Z izpeljano raziskavo smo ugotovili recipročno povezanost med okoljem v vrtcu in vrednotami, prepričanji in mnenji vzgojiteljev o sposobnostih otrok in načinih učenja. S postopnim izboljševanjem kakovosti prostorsko-materialnega in družbenega okolja se spreminjajo tudi okoliščine za uvajanje in potek projekta. Prav tako se postopoma razvije zavest vzgojiteljev o mnogostranskih interesih in sposobnostih otrok, pa tudi o njihovem intuitivnem razumevanju različnih pojavov, ki jih zanimajo. Izkazalo se je še, da so raznovrstne tehnike »poslušanja otroka« (različni etnografski zapisi) ogrodje dobrega razumevanja otrok in s tem v veliko pomoč pri poteku projekta. Razumevanje vrednosti interakcij in komunikacije otrok v procesu učenja lahko privede do redefiniranja vloge vzgojitelja, tj. do preusmeritve od neposrednega poučevanja otrok k spodbujanju učenja, utemeljenega na pogovoru.

Med raziskavo se je izkazalo, da razvijanje raziskovalnih in reflektivnih kompetenc vzgojiteljev postopno vodi do izboljšanja kakovosti njihovih vzgojno-izobraževalnih postopkov pri izvajanju projektov. K temu pripomore tudi skupno načrtovanje vzgojno-izobraževalnega procesa in udejanjanje skupne odgovornosti vzgojiteljev za otroke, prostor in celoten vzgojno-izobraževalni proces.

Prevod: Nada Colnar

Literatura in viri

- Bognar, L. in Matijević, M. (1993). *Didaktika*. Zagreb: Školska knjiga.
- Bredenkamp, S. (1996). *Kako djecu odgajati*. Zagreb: Educa.
- Bruner, J. (2000). *Kultura obrazovanja*. Zagreb: Educa.
- Cohen, L., Manion, L. in Morrison, K. (2007). *Metode istraživanja u obrazovanju*. Zagreb: Naklada Slap.
- Curtis, D. in Carter, M. (2008). *Learning Together with Young Children – A Curriculum Framework for Reflective Teachers*. Yorkton Court, St. Paul: Redleaf Press.
- Dahlberg, G., Moss, P. in Pence, A. (1999). *Beyond Quality in Early Childhood and Care: Postmodern Perspectives*. London, Philadelphia: Falmer Press.
- Datnow, A., Hubbard, L. in Mehan, H. (2002). *Extending Educational Reform, From One School to Many*. London, New York: Routledge Falmer.
- Ellis, N. (2007). Foundation Stage – Expectations and Vision. V: J. Moyles (ur.). *Beginning Teaching Beginning Learning in Primary Education*. Berkshire: Open University Press, str. 24–32.

- Fullan, M. (1999). *Change Forces: The Sequel*. London: Falmer Press.
- Gardner, H., Kornhaber, M. L. in Wak, W. K. (1999). *Inteligencija – različita gledišta*. Zagreb: Naklada Slap.
- Gobo, G. (2011). Ethnography. V: D. Silverman (ur.). *Qualitative Research – Issues of Theory, Method and Practice*. Los Angeles, London, New Delhi, Singapur, Washington: Sage, str. 15–34.
- Giudici, C. in Rinaldi, C. (ur.) (2002). *Making Learning Visible – Children as Individual and Group Learners*. Reggio Emilia: Reggio Children.
- Heritage, J. (2011). Conversation Analysis: Practices and Methods. V: D. Silverman (ur.). *Qualitative Research – Issues of Theory, Method and Practice*. Los Angeles, London, New Delhi, Singapur, Washington: Sage, str. 208–230.
- Hopkins, D. (2001). *School Improvement for Real*. London, New York: Routledge/Falmer.
- Hopkins, D. (2002). *A Teacher's Guide to Classroom Research*. Berkshire: Open University Press.
- Jackman, H. L. (2009). *Early Education Curriculum – A Child's Connection to the World*. Clifton Park: Wadsworth Cengage Learning.
- Janesick, V. J. (1994). *The Dance of Qualitative Research Design – Metaphor, Methodolatry and Meaning*. V: N. K. Denzin in Y. S. Lincoln (ur.). *Handbook of Qualitative Research*. Thousand Oaks, London, New Delhi: Sage, str. 209–219.
- Jordan, B. (2004). Scaffolding learning and co-constructing understanding. V: A. Anning, J. Cullen in M. Fleer (ur.). *Early Childhood Education*. London, Thousand Oaks, New Delhi: Sage, str. 31–42.
- Katz, L. G. in Chard, S. C. (1997). *Engaging Children's Minds: The Project Approach*. Norwood, New Jersey: Ablex Publishing Corporation.
- Kellett, M. (2010). *Rethinking Children and Research – Attitudes in Contemporary Society*. London, New York: Continuum.
- Kemmis, S. in McTaggart, R. (ur.) (1981). *The Action Research Planner*. Geelong, Victoria: Deakin University Press.
- Kinsler, K. in Gamble, A. M. (2001). *Reforming Schools*. London, New York: Continuum.
- Malaguzzi, L. (1998). History, Ideas, and Basic Philosophy – An Interview with Lella Gandini. V: C. P. Edwards, L. Gandini in G. Forman (ur.). *The Hundred Languages of Children – The Reggio Emilia Approach, Advanced Reflections*. London: Ablex Publishing Corporation, str. 49–97.
- Milas, G. (2005). *Istraživačke metode u psihologiji i drugim društvenim znanostima*. Zagreb: Naklada Slap.
- Miljak, A. (2009). *Življenje djece u vrtiću*. Zagreb: SM Naklada.
- Moran, M. J. (1998). The Project Approach Framework for Teacher Education: A Case for Collaborative Learning and Reflective Practice. V: C. P. Edwards, L. Gandini in G. Forman (ur.). *The Hundred Languages of Children – The Reggio Emilia Approach, Advanced Reflections*. London: Ablex Publishing Corporation, str. 405–418.
- New, R. S. (1998). Theory and Praxis in Reggio Emilia: They Know What They Are Doing, and Why. V: C. P. Edwards, L. Gandini in G. Forman (ur.). *The Hundred Languages of Children – The Reggio Emilia Approach, Advanced Reflections*. London: Ablex Publishing Corporation, str. 261–284.
- Penn, H. (2008). *Understanding Early Childhood*. Berkshire: Open University Press.

- Petrović-Sočo, B. (2009). *Mijenjanje konteksta i odgojne prakse dječjih vrtića*. Zagreb: Mali profesor.
- Rinaldi, C. (2006). *Dialogue with Reggio Emilia*. London, New York: Routledge.
- Roopnarine, J. L., Johnson, J. E. (2009). *Approaches to Early Childhood Education*. Upper Saddle River, New York: Merrill.
- Senge, P., Kleiner, A., Roberts, C., Ross, R., Roth, G. in Smith, B. (2003). *Ples promjene*. Zagreb: Mozaik knjiga.
- Silverman, D. (ur.) (2011). *Qualitative Research – Issues of Theory, Method and Practice*. Los Angeles, London, New Delhi, Singapur, Washington: Sage.
- Slunjski, E. (2011). *Kurikulum ranog odgoja – istraživanje i konstrukcija*. Zagreb: Školska knjiga.
- Stoll, L. in Fink, D. (2000). *Mijenjajmo naše škole – Kako unaprijediti djelotvornost i kvalitetu naših škola*. Zagreb: Educa.
- Strozzi, P. (2002). Daily Life at School: Seeing the Extraordinary in the Ordinary. V: C. Giudici in C. Rinaldi (ur.). *Making Learning Visible – Children as Individual and Group Learners*. Reggio Emilia: Reggio Children, str. 58–77.
- Thornton, L. in Brunton, P. (2007). *Bringing the Reggio Approach to your Early Years Practice*. London, New York: Routledge.
- Vujičić, L. (2011). *Istraživanje kulture odgojno-obrazovne ustanove*. Rijeka, Zagreb: Sveučilište u Rijeci, Mali profesor.