

Evropski socialni sklad in nadaljnje izobraževanje in usposabljanje v vrtcih: primer projekta »Reggio Emilia«

Tatjana Devjak

Uvod

Predšolsko obdobje je v otrokovem življenju posebno občutljivo. Zavedamo se, da predšolska vzgoja lahko pomembno pripomore k celovitejšemu razvoju otrokovih osebnostnih potencialov na različnih področjih, kot tudi k odpravljanju vzgojnih in izobraževalnih vrzeli. Pri tem igrajo pomembno vlogo različni dejavniki in nedvomno je nadaljnje izobraževanje in usposabljanje strokovnih delavcev v vrtcu pomemben dejavnik uspešne vzgoje predšolskih otrok. Nadaljnje izobraževanje in usposabljanje je oblika vseživljenjskega izobraževanja strokovnih delavcev v vzgoji in izobraževanju, ki poleg študijskih programov za pridobitev izobrazbe oz. za izpopolnjevanje zagotavlja strokovnim delavcem možnost za obnavljanje, razširjanje in poglobljanje znanja ter seznanjanja z novostmi stroke lahko omogoča tudi pridobitev temeljne licence za poučevanje (npr. pedagoško-andragoško izobraževanje). Osnovni cilj nadaljnjega izobraževanja in usposabljanja je profesionalni razvoj strokovnih delavcev v vzgoji in izobraževanju, s čimer se povečuje tudi kakovost in učinkovitost celotnega vzgojno-izobraževalnega sistema. V današnjem času, ko kriza posega tudi na področje vzgoje in izobraževanja in ko pomanjkanje finančnih sredstev posega tudi na področje nadaljnjega izobraževanja in usposabljanja, so projekti Evropskega socialnega sklada s sofinancerskim deležem Ministrstva za šolstvo in šport idealna prilika za vodstvo vrtcev, da zagotovi kontinuiteto v profesionalni rasti svojih zaposlenih.

Pričujoč prispevek obravnava in preučuje sodobne poglede tako na predšolsko vzgojo in učenje otrok kot na pomen nadaljnjega izobraževanja in usposabljanja strokovnih delavcev v luči vzgojnega koncepta predšolskih otrok Reggio Emilia v povezavi s kurikulumom za vrtce v Sloveniji in vloge ravnatelja/ravnateljice vrtca pri profesionalnem razvoju strokovnih delavcev v vrtcu.

Različni pogledi na predšolsko vzgojo s poudarkom na vzgojnem pristopu »Reggio Emilia«

V zgodovini predšolske vzgoje zaznamo različne poglede na otroštvo in vzgojo otrok. Do današnjih dni sta se izmenjevali dve nasprotni težnji, in sicer, težnja po načrtnem, sistematičnem in učinkovitem učenju otrok in težnja, da se otrokom omogoči živeti brezskrbno in igrivo otroštvo (Batistič Zorec in Krnel 2009; Devjak in Batistič Zorec 2011). Skrajni pojmovanji v tem smislu predstavljajo na eni strani visoko strukturirani didaktično usmerjeni programi, ki so določeni v naprej (v 60. in 70. letih prejšnjega stoletja) in so poudarjali pripravo otrok na šolo in na drugi strani težnja po manj strukturiranih, bolj odprtih programih, ali kot jih nekateri avtorji (Kamenov 1987; Bredekamp 1996; Bruce 1997; Batistič Zorec 2003) imenujejo »k otroku usmerjenem« ali »razvojno ustreznem« kurikulumu. Ti sodobni kurikuli implicitno (v obliki priporočenih pristopov, oblik ali metod vzgojnega dela) ali eksplicitno (npr. High/Scope Curricullum v ZDA, kurikulum za vrtce v Sloveniji) poudarjajo načelo aktivnega učenja (Batistič Zorec in Krnel 2009).

Marentič Požarnikova (2000) pravi, da je aktivno učenje tisto učenje, ki učenca celostno, miselno in čustveno aktivira, je zanj pomembno in vpeto v resnične življenjske okoliščine. Poleg tega pa sodobni pedagoški koncepti poudarjajo pomen kulturnega konteksta: da so za uspešno učenje pomembne interakcija otroka z vrstniki in odraslimi kot tudi dejavno vključevanje v okolje, ki mu otrok pripada. Batistič Zorčeva in Krnel (2009) vidita bistveno razliko med sodobnimi pedagoškimi koncepti po tem, ali izhajajo iz »modernega« ali »postmodernega« pojmovanja znanosti in vzgoje otrok. Postmoderno pojmovanje poudarja, da znanost ni nekaj, kar posedujemo odrasli in kar prenašamo otrokom. Pedagogi se skušajo oddaljiti od vnaprej postavljenih prepričanj in sodb o tem, katere vsebine in vzgojna ravnanja so pravilna in primerna. Namesto tega vzgojitelji »v dialogu in timskem sodelovanju z otroki, njihovimi starši in krajevnim okoljem skupaj ne le odkrivajo znanstvena spoznanja, temveč so do njih tudi kritični in inovativni« (str. 74). Tak pristop odkrijemo tudi v pedagoškem konceptu vzgoje predšolskih otrok, ki ga imenujemo Reggio Emilia.

Pristop Reggio Emilia, katerega začetek sega v leto 1963, je danes eden od najbolj poznanih pristopov na področju predšolske vzgoje v svetu. To je pedagoški pristop, ki je zaživel v mestu Reggio Emilia (po njem se tudi imenuje) v pokrajini Reggio Romania

v Italiji. Ta pristop je odziv prakse na nove znanstvene paradigme, družbene spremembe, strokovne spremembe na področju vzgoje predšolskih otrok v drugi polovici 20. stoletja. Spada med t. i. pristope, ki poudarjajo pomen celostnega razvoja otrok, upoštevanje individualnih razlik med otroki glede na interes in sposobnosti. Pristopi poudarjajo pomen stimulatívnega vzgojnega okolja na razvoj otroka, ki zagotavlja občutek varnosti in spodbuja učenje otrok. Pristop gradi na participaciji otrok in izpostavlja dvoje: interakcijo med otrokom in vzgojiteljico in socialno interakcijo otroka z drugimi otroki v oddelku oz. skupini. Pomembno vlogo pa imajo tudi starši in lokalna skupnost. Kot partnerji soustvarjajo življenje in delo v vrtcu (Devjak idr. 2009).

Koncept Reggio Emilia je sodoben (postmoderen) koncept predšolske vzgoje, katerega cilj je vzgojiti otroke v kritične mislece in varuhe demokracije (Malguzzi 1998; Rinaldi 2006). Med temelje koncepta prištevamo naslednje značilnosti: (1) vpetost vrtca v kulturo okolja; (2) upoštevanje različnosti otrok; (3) pomen razvoja in uporabe vseh čutov v spoznavnem procesu; (4) spodbujanje in omogočanje različnih oblik izražanja; (5) prednost učenja pred poučevanjem; (6) kakovostna interakcija in komunikacija; (7) timsko delo vzgojiteljev in drugih delavcev v vrtcu, (8) projektno delo; (9) pomen dokumentiranja in arhiviranja izdelkov ter življenja in dela v vrtcu in (10) pomen prostora kot »tretjega« vzgojitelja (za starši in vzgojitelji).¹ Med posebnosti oziroma značilnostmi koncepta Reggio Emilia na področju predšolske vzgoje moramo omeniti tudi pedagogiko poslušanja in izražanja; participacijo otrok v življenju in delu vrtca in medsebojno interakcijo vrtca in lokalne skupnosti (Devjak in Vogrinc 2006; Devjak 2011). Zaradi pomembnosti posameznih elementov, za katere menimo, da so kompatibilni s *Kurikulom za vrtce* (1999) in ki predstavljajo obogatitev življenja in dela vrtcev oziroma opisujejo nekoliko drugačen vpogled v strukturo pristopa dela na področju predšolske vzgoje, v nadaljevanju predstavljamo nekoliko obširneje.

Malguzzi (1993) pojmuje vrtec kot prostor, ki izraža ter ustvarja kulturo. Ideje za delo v vrtcih Reggio ne izhajajo le iz uradnih modelov ali priznanih teorij v svetu, ampak tudi iz lastnega zgodovinskega in kulturnega okolja. Batistič Zorec in Krnel (2009) izpostavljata, da pri modelu predšolske vzgoje Reggio ne gre iskati določenih teoretskih modelov ali priznanih teorij kot nekaj, na čemer sloni njihovo delo, temveč določene teoretske modele in pristope gledamo v luči nadgradnje – najprej kritična refleksija, eksperimentiranje z njimi ter ustvarjanje svojega pristopa, svoje

implementacije teh modelov in teorij.² Izhodišče dela v vrtcih Reggio je s teoretičnega vidika v »projektno-akcijskem pristopu«, kjer vsak napredek pomeni tudi nujno preoblikovanje v začetku zastavljenih idej ter nenehno iskanje ravnovesja med znanstvenimi dejstvi in njihovo socialno implikacijo. Torej, delo v vrtcu mora upoštevati spremembe: v znanosti, umetnosti, človeških odnosih in navadah. Kajti navedeno vpliva na otrokov odnos do življenjske realnosti. Skozi vodeno raziskovanje, igro in samoizražanje se otroci uvajajo v pomembne simbole in sisteme znanja odraslih, s čimer pridobijo poglobljen občutek za svojo zgodovino, dediščino in kulturne tradicije (Edwards, Gandini in Forman 1993).

Velika pozornost pri delu z otroki je namenjena razvoju identitete vsakega posameznega otroka – pri delu upoštevajo različnost otrok in na otroka gledajo kot na enkratnega subjekt s pravicami in ne samo s specifičnimi potrebami (Rinaldi 1993). Pedagoški koncept Reggio Emilia namenja posebno pozornost razvijanju sposobnosti opazovanja, pri čemer naj bi otrok uporabil in razvijal vsa čutila, tudi tista, ki so običajno bolj zapostavljena (tip, okus, vonj) (prav tam). Avtorji koncepta Reggio Emilia so kot eno od izhodišč sprejeli misel, da se vsak otrok rodi s sto jeziki, a kaj hitro mu ostane le eden, saj ostalih devetindevetdeset zanemarjamo in jih ne razvijamo. V konceptu Reggio Emilia zato zavestno spodbujajo vse oblike otrokovega izražanja, to so gib, mimika, barva, risba, lutka, ritem, glasba, govor, ter mu omogočajo, da lahko na različne načine izrazi odnos do sebe, drugih, narave, prostora in časa, v katerem živi (Devjak, Berčnik in Plestenjak 2008). V konceptu izhajajo iz stališča, da ne smemo nikoli poučevati otroka v tem, česar se ne bi mogel naučiti sam (Batistič Zorec 2003). Pri tem pa poudarjajo kakovostno interakcijo in komunikacijo: druženje, povezovanje in sodelovanje med vsemi udeleženci v vzgojnem procesu. Navedene cilje soustvarjajo in dosežajo s timskim delom vzgojiteljev in vseh ostalih delavcev v vrtcu. Kakovostno timsko delo zagotavljajo najprej z zaposlitvijo dveh vzgojiteljev/vzgojiteljic v oddelku, ki opazujeta in interpretirata dejavnosti, pojave in probleme z različnih zornih kotov, pomembno vlogo igrajo »ateljéristi« in pedagog (Malaguzzi 1993).

Delo v vrtcih sloni na projektne delu, ki pomaga otrokom poglobiti in izpopolniti smisel za dogodke in pojave v svojem okolju. V vrtcih Reggio Emilia se kolektivi sestajajo vsak teden in razpravljajo o projektih v posameznih skupinah. Srečanja trajajo dve uri in pol popoldne, ko je zaključena že večina aktivnosti otrok. V razgovoru uporabijo različna sredstva, ki dokumentirajo življenje

in delo (npr. videoposnetke, diapozitive, kasete, fotografije, pisne materiale, dokumente). Projekti nastajajo v veliki skupini otrok, nekateri otroci se bolj zanimajo za delo pri določenem projektu, drugi manj. Vzgojitelji morajo biti z otrokom. Otrok potrebuje, da vzgojitelj verjame vanj, da se skupaj veselita in odkrivata novosti. Projektno delo pomaga otrokom poglobiti in izpopolniti smisel za dogodke in pojave v svojem okolju. Tako si pridobijo izkušnje, ki so vredne njihove pozornosti. Projektno delo predstavlja del življenja v vrtcu, z njim vzgojitelji spodbujajo otroke k odločitvi, da sami ali skupaj s sovrstniki izberejo, kaj bodo delali. Tako si pridobijo zaupanje v lastno intelektualno moč in razvijajo najrazličnejše sposobnosti (Padovan 1995). Brez dokumentiranja – dokumentacija pa vključuje opazovanje, transkripcijo tonskih zapisov in fotografije – v tem pristopu ne gre. Celo več: dokumentiranje in arhiviranje dela v vrtcu je eden od pomembnih elementov pristopa Reggio. Različni materiali, ki nastajajo v vzgojnem procesu otrok oz. prikazujejo ustvarjanje in učenje otrok ter delo in življenje vrtca, so predstavljeni na različnih mestih v vrtcu in izven vrtca. V okolju, kjer vrtec deluje, se vse dejavnosti skrbno dokumentirajo, skrbno shranjujejo in arhivirajo; material služi tudi za strokovne diskusije med kolegi, s kolegi z drugih oddelkov in za diskusijo s starši otrok (Malaguzzi 1993).

Vrtec Reggio je prostor, ki omogoča stike med odraslimi in otroki ter predstavlja okolje, kjer naj se dobro počutijo otroci, vzgojitelji in starši, zato je prostor »tretji vzgojitelj«. Značilno za vrtece Reggio je, da so vse zgradbe pritlične, kar omogoča dobro komunikacijo znotraj zgradbe in komunikacijo z zunanjim prostorom. Mnogo je stekla, prevladujejo bele stene, veliko svetlobe, ki zagotavlja transparentnost prostora ter kontinuiteto zunanjega in notranjega prostora. Ob tem je treba omeniti, da je v zgradbi veliko ogledal (ob steni, visijo s stropa, v obliki piramid ...), ki omogočajo, da otrok raziskuje samega sebe, se opazuje v različnih položajih in zadovolji potrebo po raziskovanju svojega obraza, izraznih oblik različnih razpoloženj, gibov, gest. Nekatera ogledala so tudi ukrivljena, služijo pa seveda za zabavo, smeh in zadovoljstvo otrok. Notranjost vrtca je polna zelenja. Povsod imajo viseče panele, kjer razstavljajo delo otrok, faze različnih projektov, risbe otrok ... Razgiban prostor je razdeljen na koticke. Zdi se kot prostor s stojnicami, ki ima vsaka svoj projekt in svojo skupino otrok. Vsaka ped igralnice je izkoriščena, tako da je spalnica otrok pogosto nad koticke. Vsaka igralnica je sestavljena iz dveh prostorov, kar omogoča upoštevanje Piagetove sugestije, da je otrok, če želi,

v družbi z vzgojiteljem ali pa je raje v prostoru, kjer vzgojiteljja ni. V igralnici ima (kot pri modelu M. Montessori) vsak otrok svoj predal. Ob vsaki igralnici je še mini atelje, ki omogoča širitev projektnega dela otrok (Malaguzzi 1993).

Med prostori, ki so posebni v tem modelu, je potrebno omeniti še osrednji prostor, ki ga imenujejo »piazza«. To je prostor za druženje, prijateljevanje, igro in druge dejavnosti, ki dopolnjujejo tiste iz igralnic. Moto nad vhodom v ta osrednji prostor je »Nič brez radosti«. Posebnost je tudi atelje, t. i. »studio za umetnost«, laboratorij, kjer otroci delajo in ustvarjajo skupaj z »ateljeristi«, ki imajo diplomu umetniške akademije. Tu se uresničujejo deli projektov, ki so si jih otroci zastavili, tu se ustvarja in eksperimentira z vizualnimi jeziki. Prostori so vizualizirani, lahko bi rekli, da vsak centimeter stene govori, nam želi kaj povedati. Že ob vhodu v zgradbo je vrsta informacij (dnevni red, službe, ki delajo v vrtcu – knjižnica, svetovalci za starše, slike in imena osebja, srečanja vzgojiteljev, staršev, slike aktivnosti otrok v različnih dejavnostih). Stene v igralnicah in na hodnikih vrtca govorijo in dokumentirajo življenje otrok. Rečemo lahko, da vrtec s svojo organiziranostjo posnema strukturo mesta s trgi, ulicami in arkadami, predstavlja razgiban model za srečanja, razgovore različnih ljudi (Devjak idr. 2009).

Prednost koncepta Reggio Emilia pred vsemi ostalimi je, da je izrazito odprt (»nastajajoči« kurikulum) in se nenehno izpolnjuje ter izgrajuje. Odprtost se nanaša na sprejemanja različnih znanstvenih teorij in spoznanj ter na odnos do okolja in sprememb v lastnih pojmovanjih in vzgojni praksi (Dahlberg in Moss 2005).

Pri implementaciji posameznih elementov posebnega pedagoškega koncepta v nek drug koncept (in okolje) je pomembno, da preišljeno vnašamo in integriramo tiste elemente, ki so v skladu z osnovno filozofijo koncepta (v slovenskem primeru kurikula za vrtce). Podobnost s *Kurikulom za vrtce* (1999) je, da temelji na človekovih in otrokovih pravicah, demokratičnih vrednotah in pravni državi ter zagovarja pluralnost vednosti in konceptualno integracijo raznih znanosti. Namesto o »usmerjenosti v otroka« in o nujnosti izhajanja iz otrokovih potreb oba koncepta poudarjata pravice otrok.

Izobraževanje in usposabljanje v Projektu Reggio Emilia, ki se izvaja v našem prostoru (od leta 2008–2013), je le ena od možnih poti profesionalnega razvoja strokovnih delavcev v vrtcih.⁵ Profesionalni razvoj M. Valenčič Zuljan (1999) opredeljuje kot proces vseživljenjskega, izkustvenega učenja, pri katerem strokovni de-

lavci v vzgoji in izobraževanju osmišljajo in razvijajo svoja pojmovanja o vzgoji in izobraževanju s ciljem spreminjati prakso vzgajanja in učenja otrok. S projektom Reggio Emilia nismo želeli samo izpeljati določeno število ur izobraževanja in usposabljanja, temveč tudi spremeniti občutek, filozofijo dela pri strokovnih delavcih v vrtcu. Ali kot pravi Youngs (po Jordan Fleten 2008), za občutek, da si pri svojem delu uspešen, ne zadošča vedeti, kaj in kako delamo, pomembna je filozofija dela; ta ti pomaga odgovoriti na vrednotna vprašanja, kadar se moraš odločiti med razpoložljivimi alternativami. Pomaga ti najti smisel v tem, kar počneš, pomaga razjasniti vzgojno-izobraževalne cilje in opredeliti dejavnosti, ki so potrebne, da te cilje dosežeš. Filozofija ti jasno pove, kaj želiš doseči s svojim delom. V nadaljevanju bomo govorili o pomenu nadaljnjega izobraževanja in usposabljanja za profesionalni razvoj strokovnih delavcev v vrtcu in šoli.

Nadaljnje izobraževanje in usposabljanje strokovnih delavcev in pomen projektov Evropskega socialnega sklada na profesionalni razvoj strokovnih delavcev v vrtcu

Profesionalni razvoj⁴ vzgojiteljic in vzgojiteljev predšolskih otrok je vseživljenjski proces, ki se začne z njihovim dodiplomskim izobraževanjem, pri nekaterih (sedaj že tretje študijsko leto) se nadaljuje s podiplomskim izobraževanjem, vsi pa se profesionalno razvijajo med svojo poklicno potjo z nenehnim nadaljnjim izobraževanjem in usposabljanjem, samoizobraževanjem in pridobivanjem novih kompetenc, tako po formalni kot neformalni poti. Na razvoj novih kompetenc posameznika vplivajo spremembe in sodobni trendi na vseh ravneh in področjih družbenega delovanja, tudi na področju predšolske vzgoje, pomembne pa so tudi potrebe ali želje vsakega posameznika. Pedagoško delo od vzgojiteljic in vzgojiteljev predšolskih otrok zahteva, da poleg dejavnosti, ki so vezane na otroke/oddelek, deluje tudi širše – sodeluje s starši, z lokalno skupnostjo, z vodstvenimi organi in družbo kot celoto, pri čem so poleg njenih/njegovih različnih kompetenc izpostavljene mnoge posameznikove spretnosti in sposobnosti. Prav nadaljnje izobraževanje in usposabljanje kot ena od oblik vseživljenjskega učenja odigra pri razvijanju teh kompetenc odločilno vlogo.

Omenili smo, da morata biti vzgojitelj in učitelj, v skrbi za svoj profesionalni razvoj, pripravljena na vseživljenjsko učenje. Vseživljenjsko učenje je po Jelencu (2007) dejavnost in proces, ki zajema vse oblike učenja, bodisi formalno, neformalno ter naključno

ali priložnostno. To učenje je včasih naravno, včasih evolucijsko ter presega tradicionalno ločevanje med začetnim in nadaljevalnim izobraževanjem (Devjak idr. 2005). Tudi definicija OECD-ja (2004) podobno definira, da vseživljenjsko učenje obsega individualni in družbeni razvoj vseh vrst in vseh oblik – formalno (v šolah, organizacijah za poklicno izobraževanje, institucijah terciarnega izobraževanja in izobraževanja odraslih) in neformalno (doma, na delu in v skupnosti). Gre za odprto sistem, v ospredju so standardi znanja in spretnosti, ki jih potrebujejo vsi ne glede na starost. Poudarja potrebo po pripravi in motiviranju za učenje otrok v zgodnji mladosti in skozi vse življenje. Prizadevanja so usmerjena v zagotavljanje možnosti za preusposabljanje ali dopolnjevanje znanja za vse, ki ga potrebujejo, odrasle, zaposlene in nezaposlene. Pri vseživljenjskem učenju gre za razvijanje človekovih potencialov skozi trajen proces, ki posameznika spodbuja in mu omogoča doseči vse potrebne vrednote, spretnosti, znanje in razumevanje, ki ga bodo potrebovali v življenju in jih hkrati navdaja s samozaupanjem, kreativnostjo in veseljem v vseh vlogah in v vseh okoliščinah (Clark 1992). Vseživljenjsko učenje je torej, kot zapiše Jelenc (2007), nov razvojni koncept, ki nadgrajuje izobraževanje, kot se je razvijalo in oblikovalo v preteklosti in ponuja formalnemu, začetnemu izobraževanju nov, paradigmatični premik. Po avtorjevem mnenju je vseživljenjsko učenje naloga celotne družbe. Znanje oziroma nevidni kapital, ki ga pridobimo v začetnem izobraževanju, ni dovolj za vse spremembe, ki se dogajajo kasneje, ko smo že zaposleni, zato je pomembno, da se razvijajo kvalitetni izobraževalni programi, ki bodo vključili koncept vseživljenjskega izobraževanja. Vsekakor pa pri tem ne gre spregledati sprememb v družbi, ki oblikujejo novo vlogo sodobnega vzgojitelja predšolskih otrok. Različni avtorji (Tom 1997; Day 1999; Loughran 2006) pišejo, da po njihovem mnenju sodobni vzgojitelj ali učitelj ni več edini vir informacij in da mora zato svoje delo prilagajati novim zahtevam družbe. Biti mora bolj kot kdajkoli prej mentor, spodbujevalec otrokovega razvoja, organizator, vključevalec novih izobraževalno-komunikacijskih tehnologij, skrbeti mora za svoj osebni in profesionalni razvoj, biti mora del učeče se družbe in učeče se organizacije ... Iz koncepta učeče se družbe se je razvil koncept učeče se organizacije oziroma v šolstvu koncept učeče se šole in ne nazadnje »učečega se vrtca« (op. avtorice). Slednji izhaja iz dveh temeljnih spoznanj. Prvo je, da vrtec in šola nista več statični organizaciji, temveč razvijajoči se in stalno se spreminjajoči se ustanovi. Drugo spoznanje pa je, da so v ta razvoj vključeni

vsi v vrtcu in na šoli, tako da aktivno prispevajo k njenemu razvoju (Delors 1996). Na vrtec pa vplivajo tudi spremembe na družbeno-ekonomskem in družbenopolitičnem področju ter spremembe v odnosu posameznik – civilna družba – država. Vzgojitelji predšolskih otroki morajo v kontekstu učeče se družbe svoje otroke pripraviti na učenje učenja, na življenje tudi za otroka v hitro spreminjajočih se pogojih, ki jih sam še ne razume (Plevnik 2004). Tudi Drücker (1999) pravi, da so v družbi znanja visoko cenjeni predvsem elementi, kot so najnovejše informacije, znanje in spretnosti. Ljudje sami pa so vodilni dejavniki družb znanja. V človekovi moči je, da ustvarja in uporablja znanje učinkovito in smotrno.

Sedanji čas vedno bolj zahteva, da posameznik v svoje delo vnaša ne le to, kar je zapisano v obsegu njegovih del in nalog in v *Kurikulu za vrtce* (1999) (če izhajamo iz vzgojitelja predšolskih otrok), temveč tudi lastni potencial in prispevek h kakovostnemu pristopu vodenja učno-vzgojnega procesa ali posameznega projekta znotraj učno-vzgojnega procesa. Vsak posameznik mora prevzemati odgovornost za svoj osebni in profesionalni razvoj in za razvoj odnosov z vsemi posamezniki znotraj in zunaj učno-vzgojnega procesa: z vodstvom, s sodelavci, z otroki, s starši, z drugimi strokovnimi delavci vrtca in šole (če je vrtec v sklopu šole), s strokovnjaki in z vsemi drugimi posamezniki, kateri »posegajo« na njegovo delovno področje. Pomembno je poznati in spoznati sebe, svoje dejanske kompetence in talente, se jih zavedati in uporabljati vsak dan (po Belopavlovič in Krajnovič 2010). Zato je predvsem pomembna vzgojiteljeva odprtost in dovetnost za povratne informacije in svetovanja v poklicnem okolju posameznika. Ključno v profesionalnem razvoju strokovnega delavca v vzgoji in izobraževanju je, da se je pripravljen seznanjati z dosežki ved na edukacijskem področju, ved, ki so pomembne za njegovo poklicno delovanje – hkrati pa, da nova spoznanja kritično ovrednoti in preišljeno vključuje v samo pedagoško delo. Le tako lahko uspešno inovira lastno pedagoško prakso, svoje delo in na podlagi tega načrtuje stalno strokovno izobraževanje in spopolnjevanje, sodeluje v raziskovalnih projektih itd. (Marentič Požarnik 2006).⁵

Prav tako je tudi pomembno poznati zelene kompetence v družbi znanja, zlasti t.i. nove kompetence na področju vzgoje predšolskih otrok (Devjak in Vogrinc 2006) in si prizadevati, da jih vsak tudi pridobi s pomočjo nadaljnjega izobraževanja in usposabljanja. Pomembno je, da za dosego tega cilja razvijemo učinkovite metode učenja in poučevanja ter hkrati omogočamo okoliščine za nenehno učenje v vseh življenjskih obdobjih (lifelong) in večraz-

sežnostno učenje (lifewide). Beseda »lifewide« opisuje učenje za vse družbene vloge z vsemi vsebinami, ki razvijajo telesne, intelektualne, čustvene in duhovne razsežnosti človeka, in oblikami – formalno, neformalno in priložnostno učenje, v družini, šoli, vsakdanjem življenju in na delovnem mestu (Commission of the European Communities 2000). Vsi, ki živijo v Evropi, naj bi imeli enake možnosti, da se prilagodijo zahtevam družbenega in gospodarskega življenja in da aktivno sodelujejo pri oblikovanju evropske bodočnosti, je izpostavljeno v Memorandumu o vseživljenjskem učenju, ki ga je Evropski svet sprejel leta 2000 v Lizboni. Ravno v načelu enakih možnostih odigrajo projekti Evropskega socialnega sklada veliko in pomembno vlogo.

Projekti Evropskega socialnega sklada

Evropski socialni sklad (ESS) je eden od Strukturnih skladov Evropske unije (v nadaljevanju EU) in je bil ustanovljen za zmanjševanje razlik v bogastvu in življenjskih standardih v državah članicah EU in regij. Prav tako si ESS prizadeva za spodbujanje gospodarstva, socialne kohezije, za spodbujanja zaposlovanja, pripravlja evropsko delovno silo in države članice, da se bolje pripravijo za nove globalne izzive, ali kot imajo zapisano v svojih ciljih – z novim znanjem tudi do novih delovnih mest.⁶ ESS s svojimi projekti prinaša resnične izboljšave za življenje posameznikov in za njihove priložnosti (glej <http://ec.europa.eu/esf/home.jsp?langId=sl>).

Izvedba ESS poteka preko projektov, na katere se prijavljajo in jih izvajajo številne organizacije, tako iz javnega kot zasebnega sektorja. Mednje spadajo nacionalni, regionalni in lokalni organi oblasti, ustanove za izobraževanje in usposabljanje, nevladne organizacije in prostovoljni sektor ter socialni partnerji, na primer sindikati in delavski sveti, industrijska in profesionalna združenja ter posamična podjetja. Upravičenci za projekte ESS so različni, na primer posamični delavci, skupine ljudi, industrijski sektorji, sindikati, javne uprave ali posamična podjetja. Strategijo se določa na nivoju EU, za izvajanje in financiranje ESS pa so odgovorne države članice EU in regije. Po sprejetju strategije in porazdelitve proračuna se ubere različen pristop k načrtovanju programov. Države članice in njihove regije skupaj z Evropsko komisijo načrtujejo sedemletne operativne programe. V teh programih so zapisana področja dejavnosti, ki bodo financirana. Države članice nato imenujejo nacionalne upravne organe ESS, ki so odgovorni za izbiro projektov, izplačevanje sredstev, ocenjevanje napredka in za re-

zultate projektov. Prav tako se imenujejo organi za potrjevanje in revizijski organi, ki nadzorujejo in zagotavljajo skladnost izdatkov s predpisom ESS. Trenutno se izvaja ESS obdobje 2007 do 2013 pod sloganom Vlagajmo v ljudi (govorimo o 75 milijardah evrov, kar pomeni 10 % proračuna EU). Prednostna področja financiranja pa so: (1) izboljšanje človeškega kapitala, (2) izboljšanje dostopa do zaposlitve in trajnosti, (3) povečanje prilagodljivosti delavcev in podjetnikov, (4) izboljšanje socialne vključenosti oseb z omejeni možnostmi, (5) krepitev institucionalne usposobljenosti na nacionalnih, regionalnih in lokalnih nivojih in (6) aktiviranje reform na področju zaposlovanja in vključevanja (prav tam).⁷

Vodstvo vrtca, projekt ESS »Reggio Emilia« in profesionalni razvoj strokovnih delavcev v vrtcu

Dandanes se soočamo s spremenjeno in dopolnjeno vlogo ravnatelja/-ice, lahko celo zapišemo, da se ravnatelj danes bolj kot kdajkoli prej pojavlja v dveh vlogah: (1) ravnatelj kot pedagoški vodja in (2) ravnatelj kot manager (Resman 1994). Vlogo managerja mu je na nek način (bolj kot je bilo pričakovati) dodelila lokalna skupnost. Poleg tega pa je ravnatelj tudi tisti ključni dejavnik v tem procesu, ki mu je podeljena tako s strani države kot s strani občine pomembna usklajevalna, organizacijska, izvedbena in še marsikatera druga pomembna vloga, in iz vseh naštetih vlog izpeljane naloge.

Ravnatelj vrtca (šole, če je vrtec sestavni del šole) je torej tista ključna oseba, »ki mora usklajevati med različnimi profesionalnimi, politični in potrošniškimi vrednotami in pogledi, ki prežemajo ljudi« (Resman 1994, 128) in voditi vzgojno-izobraževalni proces. Sicer pristojnosti ravnatelja kot vodje vrtca točno določa 49. člen Zakona o organizaciji in financiranju vzgoje in izobraževanja.⁸ Tako zakon določa, da je ravnatelj pedagoški vodja in poslovodni organ javnega vrtca (oziroma šole, če je vrtec del šole, enota pri osnovni šoli). Po Resmanu se ravnatelju tako prej kot sedaj pripisuje »skrb za celotno šolsko delo, odgovoren je tako za poslovodno (upravno), kakor tudi pedagoško (strokovno) delo šole. On mora videti šolsko perspektivo z obeh vidikov, tako management perspektive, kakor tudi pedagoške, vzgojno-izobraževalne« (1994, 124). Ravnatelj torej vodi in upravlja vrtec. Pri vodenju vrtca so bolj poudarjeni elementi, kot so oblikovanje in sledenje viziji vrtca, smernicam razvoja, pri vodenju gre za določanje in odločanje o prioritetah. Pri upravljanju, managementu

pa je poudarek na organizaciji razpoložljivih »virov« (človeških, materialnih ...) znotraj smernic razvoja in zastavljenih ciljev. Pomembnost ciljev – prioritete postavlja vodstvo. To od njega pričakuje ustanovitelj (lokalna skupnost), starši, ministrstvo, Zavod za šolstvo in še bi lahko naštevali.

Področje dela ravnatelja v vrtcu je torej v mnogo čem odvisno od države in marsikdaj mu država »bolj ali manj veže roke samostojnega odločanja. S tega vidika se tudi lahko definira šolski management in ravnatelj kot manager [...] razmerje med »moram« in »hočem«, med tem, kar šola (vrtec – opomba avtorice) mora (ali kar moraš kot ravnatelj) narediti, ker je tako predpisano, in tistim, kar bo šola (op. vrtec) še delala (naredila), vendar je pri tem pomembna odločitev ljudi« (Resman 2002, 21), ki so zaposleni v šoli ali v vrtcu.

Ravnatelj kot pedagoški vodja vrtca se ukvarja z vprašanji vzgojnega procesa, opravlja hospitacije po oddelkih, razgovore z vzgojitelji in varuhi predšolskih otrok in vodi pedagoški zbor (konference). Izhodišče njegovega dela so strokovno-pedagoška znanja in spoznanja, mora biti strokovnjak na pedagoškem področju. V vlogi strokovnjaka – ravnatelj kot pedagoški vodja pa se mora obnašati do vzgojiteljev »kot do enakopravnih in enakovrednih partnerjev in zato dobivati za strokovne (pedagoške) odločitve tudi njihova soglasja, podporo in pomoč« (Resman 1994, 124.) Novost v sodobnem vodenju je, da ravnatelj v relaciji do zaposlenih vedno pogosteje uporablja vodenje z usmeritvami. Ravnatelj svojim zaposlenim strokovnim delavcem vedno manj neposredno predpisuje že tako in tako na nek način predpisane naloge, temveč na svoje strokovne delavce gleda kot na sovoditelje. Vzgojiteljice in pomočnice vzgojiteljic že tako in tako vsakodnevno »vodijo« take in drugačne projekte, ljudi ali aktivnosti. Tako se vsak strokovni delavec v vrtcu na nek način razvija kot vodja in postaja del voditeljskega tima. Presoja, mnenje, odločitev ali aktivnost vsakega strokovnega delavca v vrtcu vpliva na uspeh vrtca kot celote. Smisel vodenja ravnatelja je torej v kakovostnem uresničevanju vizije vrtca. Sodobno vodenje ni in ne sme biti ukazovanje ljudem, ne razkazovanje moči in pozicijske avtoritete, temveč je sposobnost vplivanja na ljudi, da sledijo skupnim ciljem. Dober vodja je spodbujevalec razvoja – razvoja inštitucije in razvoja kadrov, zaposlenih (Kester 1993; Možina 1999; Krajnovič 2011).

Realnost zadnjih nekaj let je, da se »kriza« kaže tudi na področju predšolske vzgoje. Ravnatelji se soočajo z različnimi problemi pri svojem delu, tudi s problemom, kako zadostiti pravno-formalnim

vidikom na področju nadaljnega izobraževanja in usposabljanja in svojim strokovnim delavcem zagotoviti možnosti za nadaljnji profesionalni razvoj. Lahko zapišemo, da so ravno projekti ESS tisti, ki so to vrzel pomanjkanja denarja za izobraževanje zaposlenih zapolnili. Projekt »Profesionalno usposabljanje strokovnih delavcev za izvajanje elementov posebnih pedagoških načel koncepta Reggio Emilia na področju predšolske vzgoje v letih 2008–2013« je omogočil 96 vrtcem v prvem letu projekta, da so v 24-urno izobraževanje vključili čez 550 svojih strokovnih delavcev in nato v letu 2010 in 2011 je bilo v 200-urno izobraževanje vključenih čez 70 vrtcev in nekaj manj kot 250 strokovnih delavcev. Ravnatelj in strokovni delavci v vrtcih so v projektu videli vsak svojo priložnost. Ravnatelj so tako lažje sledili svoji viziji in ciljem, strokovni delavci pa so v svoje roke prevzeli odgovornost za svoj profesionalni, poklicni in osebni razvoj. Oboji skupaj pa so tako vsak na svoj način pripomogli za razvoj v svoji sredini (Devjak 2011).

Analiza dela na projektu je pokazala, da je izobraževanje spodbudilo strokovne delavce in vodstva vrtcev, da so življenje in delo v vrtcih obogatili z nekaterimi elementi vzgojnega pristopa Reggio Emilia. Spremenjeno vzgojno prakso smo sodelavci na projektu opazovali in analizirali in z vso odgovornostjo trdimo, da so določeni elementi vzgojnega pristopa Reggio Emilia vzgojno prakso kakovostno izboljšali. Motiviran vzgojitelj, vzgojitelj z novimi idejami in znanjem ter kompetencami odgovorno pristopa k svojemu delu, udeleženci izobraževanja so pri svojem delu upoštevali pravno-formalni okvir, svoj opis del in nalog pa so obogatili z novimi didaktičnimi pristopi dela (tu so popolnoma avtonomni, pomembno je, da dosega cilje kurikula), z intenzivnim timskim delom, povečali so pogostnost sodelovanja z lokalno skupnostjo, z društvi, zavodi, delovnimi organizacijami, kulturnimi ustanovami, posamezniki (književniki, umetniki, predstavniki zanimivih poklicev ...) in mediji v svojem kraju. Življenje in delo vrtca – predvsem otrok so sprotno dokumentirali, analizirali, arhivirali, predstavljali ožji in širši javnosti (več nastopov, razstav, druženj kot na začetku izobraževanja), uporabljali akcijski pristop, izkoristili prostor – udeleževali element prostora – prostor kot tretji vzgojitelj (preurejali so hodnike in avle v »piazze«, kabinete so preuredili v mini ateljeje, nekateri vrtci so nabavili svetlobne mize ...), omogočali, da so se otroci pogosteje izražali z gibom, mimiko, barvami, lutko, govorom, pesmijo, projektno delo je postalo del življenja v vrtcu, pogosteje so omogočali učenje otrok v različnih situacijah, v avtentičnem okolju, kot so vse to počeli pred izobraževanjem, kar

je pokazala tudi raziskava ob zaključku triletnega izobraževanja (Devjak in Batistič Zorec 2011).

Torej, vsaj kar zadeva kakovost predšolske vzgoje v vrtcih smo vsi, ki smo strokovno soustvarjali projekt in izvajali izobraževanje, prepričani, da smo z projektom smiselno integrirali posamezne elemente vzgojnega pristopa Reggio Emilia v kurikul za vrtce, v življenje in delo javnih vrtcev. Izjemno veliko dobrih projektov, nastalih v treh letih izvajanja izobraževanja (projekti so bili mentorirani in evalvirani in predstavljeni tudi na zaključni konferenci projekta v septembru 2011) priča o pozitivnih premikih v praksi slovenskih vrtcev. S tem ne mislimo, da so bili pozitivni premiki v vseh vrtcih, vključenih v projekt, ali da teh premikov ni bilo v drugih vrtcih, ki niso bili vključeni v projekt. Nasprotno. Menimo le, da smo stopili vsi skupaj korak naprej – tudi v pedagogiki poslušanja in v participaciji vseh udeleženi v procesu vzgoje in izobraževanja na področju predšolske vzgoje.

Zaključek

Profesionalni razvoj strokovnih delavcev v vrtcu je vseživljenjski proces, ki se začne z njihovim dodiplomskim izobraževanjem, pri nekaterih se po t. i. bolonjskem procesu nadaljuje s podiplomskim izobraževanjem, vsi pa se gotovo profesionalno razvijajo na svoji poklicni poti, v okviru nadaljnega izobraževanja in usposabljanja, samoizobraževanja in pridobivanjem novih kompetenc po formalni kot neformalni poti. Na razvoj novih kompetenc posameznika vplivajo spremembe in sodobni trendi na vseh ravneh in področjih družbenega delovanja (tudi na področju vzgoje in izobraževanja) kot tudi potrebe ali želje vsakega posameznika. Pedagoško delo od vzgojitelja predšolskih otrok zahteva, da poleg dejavnosti, ki so vezane na oddelek v vrtcu, deluje tudi širše – sodeluje s starši, z lokalno skupnostjo, z vodstvenimi organi in družbo kot celoto, pri čem so v obliki različnih kompetenc izpostavljene mnoge njegove spretnosti in sposobnosti. Prav nadaljnje izobraževanje in usposabljanje kot ena od oblik vseživljenjskega učenja odigra pri razvijanju teh kompetenc odločilno vlogo.

Pri profesionalnem razvoju strokovnih delavcev v vrtcu je nedvomno veliko prispeval ESS-projekt »Profesionalno usposabljanje strokovnih delavcev za izvajanje elementov posebnih pedagoških načel koncepta Reggio Emilia na področju predšolske vzgoje v letih 2008–2013«. Prepričani smo, da smo s projektom nadgradili prakso v vrtcih, ki so bili vključeni v projekt, sprožili smo raz-

mišljanja, vprašanja, pokazali, kje smo dobri (slovenski vrtci to nedvomno so) in kje smo lahko še boljši. Nikakor ni bil naš namen nekritično prenašati pristop Reggio Emilia v slovenski prostor. Koncept ima določene specifike, ki izhajajo iz nacionalne značilnosti in kulture naših sosedov v regiji Reggio Romania. In teh specifik ne gre prenašati, navsezadnje, zavezani smo naši kulturi, naši pozitivni dediščini in kulturi.

Še bolj kot na začetku smo zdaj ob koncu projekta prepričani, da je vrtec, ne glede na to, ali je slovenski ali Reggio, kot pravi Malaguzzi, integriran in živ organizem, prostor življenja in odnosov med otroki in odraslimi, povezan s starši in okoljem, v katerem deluje. Predvsem pa si vsi skupaj želimo ustvariti vrtec, kjer dobro napredujejo in se dobro počutijo otroci, posledično njihove družine in ne nazadnje, kjer postane delo izziv za vodstvo in strokovne delavce, zaposlene v teh vrtcih. Naj zaključimo z besedami, ki jih je zapisal Brane Gruban, strokovnjak za strateške komunikacije: »če bomo vedno razmišljali tako kot zdaj, bomo vedno imeli le to, kar imamo ... sedaj!«

Opombe

1. Več o vzgojnem pristopu Reggio Emilia pišemo v dveh monografijah in zborniku zaključne konference projekta »Profesionalno usposabljanje strokovnih delavcev za izvajanje elementov posebnih pedagoških načel koncepta Reggio Emilia na področju predšolske vzgoje v letih 2008–2013«. Naslov prve monografije je *Izzivi pedagoškega koncepta Reggio Emilia* (Devjak in Skubic 2009) in druge *Pedagoški koncept Reggio Emilia in Kurikulum za vrtce: podobnosti v različnosti* (Devjak 2010). Naslov zbornika pa je *Pristop Reggio Emilia, izziv za slovenske vrtce: zbornik zaključne konference – priročnik za dobro prakso* (Devjak in Batistič Zorec 2011).
2. Po Malaguzziju (1993) so pri konceptualizaciji Reggio vrtcev izhajali iz italijanske tradicije avtoric R. Agazzi in M. Montessori, po 60. letih prejšnjega stoletja pa so spoznavali Deweja, Wallona, Declrolyja, Makarenka, Piageta, Eriksona in Bronfenbrennerja, v 80. letih prejšnjega stoletja pa je na njihovo delo pomembno vplivala teorija Vigotskega.
3. Dodiplomsko, podiplomsko izobraževanje in razne oblike nadaljnega izobraževanja in usposabljanja, kot so programi izpopolnjevanja, programi profesionalnega usposabljanja, posodobitveni programi, programi za razvoj vzgojno-izobraževalne prakse ipd. (Devjak in Polak 2007).
4. Profesionalni razvoj pomeni sposobnost preišljenega analiziranja svojega pedagoškega dela in na podlagi tega sposobnost

načrtovanja lastnega profesionalnega razvoja (Marentič Požarnik 2006).

5. Poznamo razne oblike v sistemu nadaljnega izobraževanja in usposabljanja, po Jordan Fleten (2008) so: seminarji, delavnice, študijske skupine, strokovna srečanja (posveti oz. simpoziji), tematske konference, izobraževanje na daljavo, samoizobraževanje, poučevanje in kolegialne interakcije, obiski nastopov v drugih vrtcih ali šolah, akcijska raziskava.
6. Od leta 1957, ko je bil ustanovljen, je pomagal milijonom Evropejcem dobiti zaposlitev, osvojiti nova znanja, z njimi ali poiskati novo zaposlitev ali pridobiti nove kompetence za kakovostno opravljanje svojega dela. Leta 1957 je bila z Rimsko pogodbo ustanovljena Evropska gospodarska skupnost (EGS) in z njo tudi ESS, s pomočjo katerega naj bi, kot smo že zapisali, spodbujali zaposlovanje, geografsko in poklicno mobilnost delavcev in izboljšali zaposljivost v Evropi.
7. Nacionalno podlago za črpanje sredstev Evropskih strukturnih skladov v programskem obdobju 2007–2013 je vlada RS sprejela na dopisni seji 16. februarja 2007.
8. *Uradni list Republike Slovenije*, št. 12-567/96, z dne 29. februarja 1994, popravek št. 23/96. Veljati je začel 15. marca 1996.

Literatura

- Batistič Zorec, M. 2003. *Razvojna psihologija in vzgoja v vrtcih*. Ljubljana: Inštitut za psihologijo osebnosti.
- Batistič Zorec, M., in D. Krnel. 2009. »Prednost učenja pred poučevanjem.« V *Izzivi pedagoškega koncepta Reggio Emilia*, ur. T. Devjak in D. Skubic, 47–76. Ljubljana: Pedagoška fakulteta.
- Belopavlovič, N., in E. Krajnovič. 2010. *Večja usposobljenost – boljša komunikacija med delodajalci in delavci v trgovini*. Ljubljana: Trgovinska zbornica Slovenije.
- Bredenkamp, S. ur. 1996. *Developmentally Appropriate Practice in Early Childhood Programs Serving Children from Birth through Age 8*. Washington, DC: National Association for the Education of Young Children.
- Bruce, T. 1997. *Early Childhood Education*. London: Hodger & Stroughton.
- Clark, C. M. 1992. »Teachers as Designers in Self-Directed Professional Development.« V *Understanding Teacher Development*, ur. A. Hargreaves in M. Fullan, 75–85. New York: Teachers College Press in Columbia University Press.
- Commission of the European Communities. 2000. »A Memorandum on Lifelong Learning.« Commission Staff Working Paper, SEC(2000) 1852.
- Dahleberg, G., in P. Moss. 2005. *Ethics and Politics in Early Childhood*

- Education*. London: Routledge Falmer.
- Delors, J. 1996. *Učenje: skriti zaklad; poročilo Mednarodne komisije o izobraževanju za enaindvajseto stoletje, pripravljeno za UNESCO*. Ljubljana: Ministrstvo za šolstvo in šport.
- Devjak, T., ur. 2005. *Partnerstvo fakultete in vzgojno-izobraževalnih zavodov: izobraževanje–praksa–raziskovanje*. Ljubljana: Pedagoška fakulteta.
- Devjak, T., ur. 2010. *Pedagoški koncept Reggio Emilia in Kurikulum za vrtce: podobnosti v različnosti*. Ljubljana: Pedagoška fakulteta.
- Devjak, T. 2011. »Vsebinsko poročilo o opravljanem delu na projektu Profesionalno usposabljanje strokovnih delavcev za izvajanje elementov posebnih pedagoških načel koncepta Reggio Emilia na področju predšolske vzgoje, 2008–2013.« Pedagoška fakulteta Univerze v Ljubljani.
- Devjak, T., in M. Batistič Zorec. 2011. *Pristop Reggio Emilia, izziv za slovenske vrtce: zbornik zaključne konference – priročnik za dobro prakso*. Ljubljana: Pedagoška fakulteta.
- Devjak, T., M. Batistič-Zorec, N. Turnšek, D. Krnel, T. Hodnik Čadež, D. Skubic in A. Hočevar. 2009. »Posebna pedagoška načela pristopa Reggio Emilia na področju predšolske vzgoje.« V *Izzivi pedagoškega koncepta Reggio Emilia*, ur. T. Devjak in D. Skubic, 7–15. Ljubljana: Pedagoška fakulteta.
- Devjak, T., S. Berčnik in M. Plestenjak. 2008. *Alternativni vzgojni koncepti*. Ljubljana: Pedagoška fakulteta.
- Devjak, T., in A. Polak. 2007. *Nadaljnje izobraževanje in usposabljanje delavcev v vzgoji in izobraževanju*. Ljubljana: Pedagoška fakulteta.
- Devjak, T., in D. Skubic. 2009. *Izzivi pedagoškega koncepta Reggio Emilia*. Ljubljana: Pedagoška fakulteta.
- Devjak, T., in J. Vogrinc. 2006. »Competencies of Pre-School Teachers.« V *Research on Education*, ur. M.-S. Giannakaki, 673–687. Atene: Athens Institute for Education and Research.
- Day, C. 1999. *Developing Teachers: The Challenges of Lifelong Learning*. London: Falmer.
- Drücker, P. F. 1999. *Leadership Challenges for the 21st Century*. Oxford: Heinemann.
- Edwards, C., L. Gandini in G. Forman, ur. 1995. *The Hundred Languages of Children*. Norwood, NJ: Ablex.
- Jelenc, Z., ur. 2007. *Strategija vseživljenjskosti učenja v Sloveniji*. Ljubljana: Ministrstvo za šolstvo in šport Republike Slovenije in Pedagoški inštitut.
- Jordan Fleten, B. 2009. »Stališča učiteljev do profesionalnega razvoja.« Magistrsko delo, Pedagoška fakulteta Univerze v Ljubljani.
- Kamenov, E. 1987. *Predšolska pedagogija 1*. Beograd: Zavod za udžbenike i nastavna sredstva.
- Kester, I. 1995. *Management in the Public Sector*. London: Thomson.
- Krajnovič, E. 2011. »Prenehajmo govoriti, začnimo delati.«

- http://www.zdruzenje-manager.si/storage/8474/08_Epicenter-Prenehajmo_govoriti_zacnimo_delati.pdf
- Kurikulum za vrtce. 1999. Ljubljana: Ministrstvo za šolstvo in šport.
- Loughran, J. 2006. *Developing a Pedagogy of Teacher Education: Understanding Teaching and Learning About Teaching*. New York: Routledge.
- Malaguzzi, L. 1993. »For an Education Based on Relationships.« *Young Children* 49 (1): 9–12.
- Malaguzzi, L. 1998. »History, Ideas and Basic Philosophy: An interview with Lella Gandini.« V *The Hundred Languages of Children: The Reggio Emilia Approach – Advanced Reflections*, ur. C. Edwards, L. Gandini in G. Forman, 49–98. London: Ablex.
- Marentič Požarnik, B. 2000. *Psihologija učenja in pouka*. Ljubljana: DZS.
- Marentič Požarnik, B. 2006. »Okvirni seznam ključnih kompetenc/zmožnosti.« V *15. strokovno srečanje ravnateljic in ravnateljev osnovnih šol, 22–33*. Ljubljana: Ministrstvo za šolstvo in šport.
- Možina, S. 1994. *Osnove vodenja*. Ljubljana: Ekonomska fakulteta.
- Padovan, R. 1995. »Razmišljanje o drugačni vlogi vzgojitelja v vrtcu.« V *Otrok in družina* 44 (7–8): 14–17.
- Plevnik, T. 2004. »Uvod v spremembe.« V *Prenova sistema sss za strokovne delavce v vzgoji in izobraževanju*, 4–6. Ljubljana: Ministrstvo za šolstvo, znanost in šport.
- Resman, M. 1994. »Ravnatelj in vizija šole.« *Sodobna pedagogika* 45 (3–4): 122–132.
- Resman, M. 2002. »Vzvodi šolskega razvoja.« *Sodobna pedagogika* 53 (1): 8–26.
- Rinaldi, C. 1993. »The Emergent Curriculum and Social Constructivism.« V *The Hundred Languages of Children: The Reggio Emilia Approach – Advanced Reflections*, ur. C. Edwards, L. Gandini in G. Forman, 141–153. London: Ablex.
- Rinaldi, C. 2006. In *Dialogue with Reggio Emilia: Listening, Researching and Learning*. London in New York: Routledge.
- Tom, A. R. 1997. *Redisigning Teacher Education*. New York: State University of New York Press.
- Valenčič Zuljan, M. 2001. »Modeli in načela učiteljevega profesionalnega razvoja.« *Sodobna pedagogika* 52 (2): 122–141.
- »Zakon o organizaciji in financiranju vzgoje in izobraževanja (ZOFVI).« http://zakonodaja.gov.si/rpsi/ro5/predpis_ZAKO445.html
- Dr. Tatjana Devjak je izredna profesorica na Pedagoški fakulteti Univerze v Ljubljani. tatjana.devjak@pef.uni-lj.si

Tatjana Devjak **Evropski socialni sklad in nadaljnje izobraževanje in usposabljanje v vrtcih: primer projekta »Reggio Emilia«**

V prispevku obravnavamo pomen projektov Evropskega socialnega sklada in Ministrstva za šolstvo in šport na profesionalni razvoj strokovnih delavcev v vrtcu v luči projekta »Profesionalno usposabljanje strokovnih delavcev za izvajanje elementov posebnih pedagoških načel koncepta Reggio Emilia na področju predšolske vzgoje v letih 2008–2013«. V prispevku so predstavljeni različni pogledi na predšolsko vzgojo s poudarkom na Reggio Emilia vzgojnem pristopu in analiziran pomen nadaljnega izobraževanja in usposabljanja za profesionalno rast strokovnih delavcev v vrtcu. V zaključku prispevka analiziramo vlogo vodstva, vodenja in upravljanja vrtca pri doseganju ciljev zagotavljanja kakovostnega dela na področju predšolske vzgoje, pomen ravnatelja/-ice in projekta Reggio Emilia pri profesionalnem razvoju strokovnih delavcev v vrtcu in opišemo nekatere primere dobre prakse v vrtcih, ki so bili vključeni v projekt.

Ključne besede: nadaljnje izobraževanje in usposabljanje, projekt Reggio Emilia, Evropski socialni sklad, profesionalni razvoj, vodenje in upravljanje, predšolska vzgoja

European Social Fund and in-Service Training in Kindergartens: The Case of »Reggio Emilia« Project

The paper presents the importance of the European Social Funds and the Ministry of Education and Sport projects in the professional development of teachers in kindergartens from the »Professional Training of teachers for the Performance of the Elements of Special Pedagogical Principles of the Reggio Emilia Concept in Pre-School Education in the Years 2008–2013« project's point of view. A number of different views of pre-school education with particular emphasis on the Reggio Emilia approach are presented with an analysis of the importance of in-service training for the professional development of teachers in kindergartens. In the conclusion we analyse the role of leaders, leadership and kindergarten management in achieving the goals of providing quality pre-school education as well as the role of head teachers and the Reggio Emilia project in the professional development of kindergarten teachers. Some good practice cases of kindergartens in the project are presented.

Keywords: in-service training, Reggio Emilia project, European Social Fund, professional development, management and leadership, pre-school education

VODENJE 1|2012: 15–32