

Mojca Kovač Šebart in Andreja Hočevar

Strokovna izziva pedagoškega pristopa Reggio Emilia: kurikularno načrtovanje in evalvacija vzgojno-izobraževalnega dela v vrtcu

Povzetek: V besedilu najprej obravnavamo razmisleke, ki promovirajo odsotnost vnaprej načrtovanega kurikula kot izhodišča za vzgojno delo v vrtcih. Pokažemo, da imajo različni pristopi k načrtovanju predšolske vzgoje prednosti in pomanjkljivosti, slednjim pa se ne izognemo, četudi se odrečemo kurikularnemu načrtovanju. Menimo, da konvergentnost uporabe strategij kurikularnega načrtovanja ohranja prednosti in vzpostavlja varovala pred slabostmi vsake od njih. Predstavimo tudi koncept evalvacije kakovosti vrtcev, ki zavrača vrednotenje na podlagi empiričnih podatkov, pridobljenih s pomočjo metodološko ustrezno pripravljenih pripomočkov, saj naj bi tak koncept temeljil na univerzalnih normah, ki so jih zastavili strokovnjaki, kakovost pa naj bi bila razumljena kot s temi normami izmerjena skladnost storitev in praks.

Ključne besede: pedagoški pristop Reggio Emilia, kurikulum, evalvacija, načrtovanje

UDK: 373.2

Znanstveni prispevek

Dr. Mojca Kovač Šebart, redna profesorica, Univerza v Ljubljani, Filozofska fakulteta, Oddelek za pedagogiko in andragogiko, Aškerčeva 2, SI-1000 Ljubljana, Slovenija; e-naslov: mojca.kovac-sebart@guest.arnes.si

Dr. Andreja Hočevar, docentka, Univerza v Ljubljani, Filozofska fakulteta, Oddelek za pedagogiko in andragogiko, Aškerčeva 2, SI-1000 Ljubljana, Slovenija; e-naslov: andreja.hocevar1@guest.arnes.si

Uvod

V besedilu najprej obravnavamo tezo, da vnaprej načrtovan in strukturiran vrtčevski kurikulum ne postavlja v ospredje otroka, temveč cilje kot smernice za načrtovanje vzgojnega dela, zato predstavlja oviro temu, da bi otroka postavili v središče vzgojnega procesa (Edwards idr. 1998; Malaguzzi 1998; Rinaldi 1998, 2006; Research in ... 2009). Obravnavamo tudi koncept evalvacije kakovosti, ki koherentno sledi takemu razmisleku.

C. Rinaldi (1998) opozarja, da v razpravah o načrtovanem kurikulumu v vrtcu obstajata dva pogleda. Pri prvem je načrtovanje razumljeno kot dejavnost, za katero se vnaprej določijo splošni učni cilji, poleg teh pa pedagoške delavke in delavci vrtca¹ določijo tudi cilje vsake dejavnosti, ki jo nameravajo izvesti v skupini. Drugi pogled se od prvega razlikuje prav po tem, piše avtorica, da vzgojni cilji niso vnaprej določeni, ampak da pedagoške delavke na podlagi poznavanja otrok v skupini in na podlagi izkušenj, ki so jih pridobile s preteklimi vzgojnimi deli, oblikujejo predpostavke o tem, kaj pričakujejo, da naj bi se v vzgojnem procesu zgodilo. Na podlagi tega oblikujejo cilje, toda ne trdno določenih in nespremenljivih, ampak dovolj fleksibilne, da se lahko v vzgojnem procesu ves čas prilagajajo potrebam in interesom otrok, ki jih ti izražajo v projektnem delu in jih zaznajo pedagoške delavke med izvajanjem same vzgojne dejavnosti (prav tam, str. 113). Avtorji (Edwards 1998; Malaguzzi 1998; Špoljar 1999) se namreč opirajo na interpretacijo, da morata biti »kurikulum« in načrtovanje vzgojnega dela rezultat sprotnega dogovarjanja in vzpostavljanja pomenov med otroki in pedagoškimi delavkami ter med samimi pedagoškimi delavkami (Kantor in Eldas v Kantor in Whaley 1998, str. 315). Tako te same določajo, izbirajo in oblikujejo dejavnosti, didaktične strategije in pristope (Rinaldi v Dahlberg in Moss 2005, str. 104). Za zagovornike tega pogleda je koncept načrtovanega kurikula, kot zapišeta Dahlberg in Moss (2005), »[...] preveč normativen, urejen in zamejen, da bi lahko ostal življenjski ob vsej kompleksnosti, nepredvidljivosti in spoštovanju različnosti [...]« (prav tam, str. 106). Avtorja opozarjata, da normativnost omejuje in zmanjšuje inovativnost

¹ V besedilu velja ženska oblika zapisa za oba spola.

in prizadevanja strokovnih delavk, saj te do potankosti sledijo vnaprej in od zunaj postavljenim zahtevam (Dahlberg idr. 2007, str. 115).

Temu razmisleki sledijo tudi v vrtcih Reggio Emilia (v nadaljevanju: RE), zato se izogibajo uporabi termina *kurikulum* in raje govorijo o projektih, poudarjata G. Dahlberg in Moss (2005, str. 106). Ker pa želijo, da bi tako idejo razumeli tudi tisti, ki verjamejo v pomembnost ciljno vnaprej načrtovanega kurikula in uporabljajo njegov jezik, poimenujejo projekte in dnevno prakso opazovanja-interpretacije-dokumentiranja vzgojnega dela v vrtcu, ki jo določa dialog med otroki, strokovnimi delavkami in okoljem, tudi z izrazom *kontekstualni kurikulum* (Rinaldi 2006, str. 206). Tudi avtorji OECD-jevega dokumenta *Starting Strong: Curricula and Pedagogies in Early Childhood Education and Care* (2004) opredeljujejo kurikularni pristop RE kot »kontekstualni« pristop, saj se vzpostavlja z dialogom med otroki, strokovnimi delavkami in okoljem, ki jih obdaja. Na njegovo vsebino lahko vpliva predlog enega ali več otrok, strokovne delavke ali delavca, lahko ga spodbudi dogodek v naravnem okolju ali pa nekaj, o čemer poročajo v dnevnem časopisju. Teme za obravnavo je mogoče izbrati na podlagi dokumentiranih pripovedi otrok, skupnostnih ali družinskih dogodkov, pa tudi na podlagi interesov otrok, ki jih prepoznajo strokovne delavke (skakanje po lužah, igre s sencami, svet dinosavrov ipd.) (prav tam, str. 14).

Da uporaba termina *kurikulum* in njegovih izpeljank za opisovanje pedagoškega pristopa RE ni ustrezna, meni tudi C. Rinaldi (2006), saj ustaljeno pojmovanje kurikula in kurikularnega načrtovanja (kot nečesa, s čimer razmeroma natančno vnaprej definiramo vse ključne dejavnike izvedbe nekega programa) lahko zabriše prav domnevno temeljno konceptualno razliko med pedagoškim pristopom RE in drugimi pristopi k načrtovanju in izvajanju predšolske vzgoje. Zato avtorica med drugim poudarja, da termin »[...] 'kurikulum' v svojih različnih izpeljavah (npr. 'porajajoči se' ali 'integrirani', 'ekspertni' ali 'okvirni') in temu sorodni pojmi (npr. 'kurikularno načrtovanje' ali 'učna priprava') ne ustrezajo predstavam in razumevanju učenja ali znanja, kakršno je podlaga za delo v Reggio« (prav tam, str. 206). To pomeni, kot je zapisal Malaguzzi (1998), da vzgojno delo v pedagoškem pristopu RE sicer ne temelji na načrtovanem kurikulumu, toda po drugi strani avtor opozarja, »[n]e drži, da bi se opirali na improvizacijo« (prav tam, str. 89).

Opozorila o možnih posledicah, ki jih prinaša normativnost načrtovanega kurikula, so na mestu. Pri tem pa ne smemo zanemariti, da je stopnja normativnosti načrtovanega kurikula odvisna od tega, s kakšno strategijo načrtovanja imamo opravka. Predvsem učno-vsebinska strategija kurikularnega načrtovanja, ki proizvede kurikularne dokumente, s katerimi je pedagoškim delavkam natančno predpisano, katero vsebino lahko pri vzgojnem delu obravnavajo, koliko časa lahko obravnavi posamezne vsebine namenijo in kakšne vzgojne dejavnosti lahko izvajajo, je zagotovo izrazito normativno usmerjena in njena kritika je s tega stališča upravičena. Deloma je nevarnost normativnosti mogoče pripisati tudi učno-ciljni strategiji kurikularnega načrtovanja, znotraj katere lahko nastanejo kurikularni dokumenti z zelo precizno določenimi operativnimi cilji, ki jim nato pedagoške delavke slepo sledijo, ne da bi pri tem smiselno upoštevale značilnosti, potrebe in interese otrok ter značilnosti okolja, v katerem poteka vzgojno delo. A bolj kot

slabost same strategije ciljnega načrtovanja je to posledica predvsem njene nedomišljene in inertne uporabe, ki se lahko posledično manifestira tudi v inertnosti same izvedbe vzgojnega dela. Konceptualne pomanjkljivosti tako učno-vsebinskega kot tudi učno-ciljnega kurikularnega načrtovanja so v kurikularni teoriji poznane in tematizirane. Kelly (1989), eden od vidnejših angleških kurikularnih teoretikov, tako denimo meni, da je mogoče pomanjkljivosti obeh omenjenih strategij kurikularnega načrtovanja preseči z uporabo procesno-razvojne strategije načrtovanja kurikula (prav tam, str. 84–113). Avtor pojem »kurikulum« sicer opredeli kot načrt (ang. educational plan), ki vsebuje cilje vzgojnega programa in njihove utemeljitve, značilnosti njegove izvedbe, predlaga pa tudi vsebine, s katerimi je namene programa mogoče dosegati. A pomembno je, da bistva strategije procesno-razvojnega načrtovanja kurikula ne dojema »[...] v smislu doseganja ciljev na neki poznejši stopnji v izvajanju procesa, ampak kot procesna načela, ki bi morala voditi naše praktično udejstvovanje v celoti« (prav tam, str. 84). In ko Kelly opisuje konceptualno razliko med načeli in cilji vzgojnega procesa, slednje v kontekstu te strategije razume kot nekaj, »kar bo doseženo pozneje v procesu, medtem ko je načelo sestavni del [...] dejavnosti« (prav tam, str. 91). Pri procesno-razvojnem načrtovanju kurikula lahko torej strokovne delavke operativne cilje oblikujejo sproti, glede na splošna načela in interese ter potrebe otrok (prav tam, str. 98).

Opredelevanje t. i. procesnih načel kurikula sledi logiki učno-ciljnega načrtovanja, vendar ciljev ne oblikuje v behaviorističnem smislu kot končnih stanj, temveč jih definira kot načela optimalne učne komunikacije in kontinuuma pedagoških izkušenj. Cilji kurikula tako ne nastopajo več v obliki idealnih podob, ki naj bi jih dosegli v prihodnosti, temveč v obliki proceduralnih načel, ki naj od začetka do konca usmerjajo vzgojno prakso (Kroflič 2002, str. 153). Kroflič pa ob prednostih procesno-razvojno načrtovanega kurikula opozori, da ima ta tudi slabosti (prav tam, str. 162–163). Za našo razpravo je pomembno, da lahko zaradi vsebinske in ciljne odprtosti postane poligon za opravičevanje nekonsistentne, slabo premišljene in slabo načrtovane vzgojne prakse (prav tam, str. 205). Vodi lahko tudi v manipulacijo in indoktrinacijo otroka v vzgojnem procesu (prav tam, str. 162). Ob tem tudi Kelly izpostavlja nekatere kritike razvojno-procesne strategije načrtovanja kurikula, ki zadevajo predvsem temeljne koncepte, na katerih temelji – potrebe, interese, rast in razvoj: »Pomemben in pogost poudarek teh kritik je, da so to koncepti, ki so normativni, torej predpostavljajo vnaprejšnje privzetje partikularnega nabora vrednot.« (Kelly 1989, str. 113)

Seveda ima vsaka od strategij kurikularnega načrtovanja prednosti in slabosti, slednjim pa se ne izognemo, tudi če odpravimo kurikularno načrtovanje. Kontekstualni kurikulum ima tako zaradi ciljne in vsebinske odprtosti podobne slabosti kot procesno-razvojno načrtovani kurikulum. Zato je smiselno vztrajati na konvergentnosti strategij načrtovanja kurikula in s tem ohranjati prednosti ter graditi varovala pred slabostmi le-teh (Hočevar idr. 2013, str. 479; Kovač Šebart 2012b, str. 4).

V Sloveniji javno veljavni Kurikulum za vrtce (1999) kombinira učno-ciljno in procesno-razvojno strategijo načrtovanja kurikula. V njem so cilji predšolske vzgoje v vrtcih strokovna opora za izbiro dejavnosti in učenja otrok, procesno načrtovanje

pa ni »prepuščanje toku otroka in njegovega razvoja«, temveč aktivno poseganje v ta razvoj v smislu koncepta »območja bližnjega razvoja«. Gre za povezavo med otrokovim možnim razvojem in njegovo dejansko stopnjo razvoja. Poučevanje je tako smiselno, če je pred razvojem in tako spodbuja razvoj psihičnih funkcij, ki se šele razvijajo in so v območju bližnjega razvoja, interpretira Vygotskega L. Marjanovič Umek (2010, str. 389–390). Doseganje splošnih ciljev kurikula tukaj temelji na udejanjanju načel, ki so »zgolj splošna strokovna vodila, ki jih mora vzgojitelj razumeti in znati samostojno pretvoriti v operativne cilje in načrte za konkretno vzgojno-izobraževalno dejavnost« (Kroflič 2001, str. 16). Vsaj kar zadeva široko razvejano javno mrežo vrtcev v Sloveniji, je za kakovost predšolske vzgoje takšno načrtovanje kurikula objektivno manj tvegano in skladnejše z objektivno realnostjo. Še posebno zato, ker je za udejanjanje paradigmatškega premika, ki mu sledijo v vrtcih RE, odločilno, da zanj dosežemo konsenz med vsemi udeleženci vzgojnega procesa, saj je uresničevanje spoznanj različnih teorij in konceptov (torej »racionalne podstat«) predmet vsakokratnih »dogovorov« ali »pogajanj« med udeleženci vzgojnega procesa in njihove reinterpretacije teh pomenov. Četudi bi v katerem od vrtcev dosegli tak konsenz, bi taki zahtevi težko sledili v vseh javnih vrtcih v Sloveniji, na podlagi tega pa bi bilo praktično nemogoče zagotavljati primerljivo kakovost med njimi (Hočevar idr. 2013, str. 481; Kovač Šebart 2012b, str. 4).

Menimo tudi, da je preveč poenostavljena teza, da načrtovani kurikulum sam po sebi zanemarja »interese in potrebe« otrok. Če bi to pogojno lahko veljalo za ozko definicijo, ki vključuje predvsem načrtovanje učno-vsebinskega in deloma tudi učno-ciljnega kurikula, to za – kot smo pokazali – procesno-razvojno strategijo načrtovanja kurikula in za kombinacijo učno-ciljnega in procesnega načrtovanja kurikula ne velja. Načrtovani kurikulum tu ne omejuje kompleksnosti, nepredvidljivosti in spoštovanja različnosti otrok (Hočevar idr. 2013, str. 481; Kovač Šebart 2012a, str. 3), zato se ne strinjamo z Malguzziem (1998), ki implicitno sugerira, da »slediti načrtu« pomeni tudi »[...] ne slediti otroku« (prav tam, str. 88). Da bi lahko vzpostavili takšno interpretacijo, bi morali dokazati, da je otrok v programu, ki poteka skladno z načrtovanim kurikulumom, »v ozadju«, da ni »v središču« kurikularnega razmisleka, da cilji kurikula niso v funkciji otrokovega razvoja in učenja ter da njihovo doseganje ni odvisno od posameznega otroka, njegovega sodelovanja in njegove vključenosti v dejavnosti, ki vodijo k doseganju postavljenih ciljev kurikula. Pri tem ni mogoče zanemariti, da vloga pedagoških delavk realno ne more biti samo odzivanje na otrokove potrebe in trenutno izražene interese, temveč morajo otroku omogočiti dejavnosti, ki se jih sam od sebe ne bi lotil, jim je pa razvojnopsihološko gledano že zmožen slediti oz. jih ob ustrezni pomoči odrašlega izvajati in preseči (Hočevar idr. 2009, str. 20; Hočevar idr. 2013, str. 482). Z drugimi besedami, doseganje vnaprej načrtovanih ciljev kurikula ne pomeni, da pedagoške delavke v načrtovanje dejavnosti ne vključujejo otrok ali da pri izbiri vsebin, s pomočjo katerih le-ti dosegajo cilje kurikula, ne izhajajo tudi iz njihovih interesov, želja in potreb. Ne nazadnje so načela aktivnosti, razvojne bližine, individualizacije, doživljanja ipd. med temeljnimi didaktičnimi načeli, ki jih je mogoče smiselno aplicirati na področje predšolske vzgoje, saj izražajo splošne smernice in pogoje za uspešno ciljno, vsebinsko ter organizacijsko metodično vodenje vzgojnega

procesa (prim. Strmčnik 2001, str. 292). Omenjena načela pa tudi predpostavljajo, da so otroci, njihove potrebe, koristi in razvoj ključni del strokovnih razmislekov pri načrtovanju in izvajanju kurikula.

Evalvacija vzgojnega procesa v vrtcih RE kot »demokratični proces interpretacije«

Koncept evalvacije kakovosti vrtcev v Sloveniji temelji na različnih postopkih zbiranja podatkov, ki omogočajo spremljanje in evidentiranje dogajanja v vzgojno-izobraževalni ustanovi in primerjanje tega dogajanja z zastavljenimi vzgojno-izobraževalnimi cilji. Temu so namenjeni različni merski pripomočki: npr. pripomočki za sistematično opazovanje, intervjuji, ankete, pripomočki za vrednotenje otrokovih izdelkov ipd. Z njimi zbrani podatki so numerično in opisno vrednoteni (več o tem Vogrinc in Valenčič Zuljan 2009).

G. Dahlberg idr. (2007) poudarjajo, da tak koncept kakovosti vzpostavlja »[...] partikularen diskurz – ali jezik – evalvacije, vzpostavljen znotraj partikularne (modernistične) paradigme, ki je zaznamovan z vrednotami in predpostavkami te paradigme, vključno s pomenom, ki ga ta pripisuje univerzalnosti, objektivnosti, zanesljivosti, stabilnosti in zaključkom« (prav tam, str. VIII)². Po mnenju avtorjev ta koncept temelji na »univerzalnih, ekspertno utemeljenih normah in kriterijih, s pomočjo katerih je mogoče meriti skladnost s temi normami, pri čemer je kakovost razumljena kot izmerjena količina (pogosto izražena s številko), ki naj bi izrazila, koliko so neke storitve ali prakse dejansko usklajene z normami« (prav tam). Razumejo ga kot »mehanizem regulacije, ki lahko s pomočjo vzpostavitve norm in merjenja, izvedenega skladno z njimi, zagotavlja močno upravljavsko orodje za vodenje na daljavo« (prav tam, str. IX). Da bi se izognili »vodenju na daljavo«, se zavzemajo za drugačno paradigmo evalvacije kakovosti v vrtcih, namreč za t. i. postmoderno paradigmo, v okviru katere jezik ustvarjanja pomenov sprejema kontekstualnost, vrednote, subjektivnost, negotovost in začasnost (prav tam).³ Evalvacija kakovosti vrtca naj bi bila tako »demokratični proces interpretacije« (prav tam) vsakodnevnih dejavnosti v vrtcu, saj »se vse stopnje ustvarjanja pomenov

² Verjamejo, da otrokovega razvoja ne smemo interpretirati v odnosu do že obstoječih kategorij, ki jih je oblikovala denimo razvojna psihologija, saj sta v tem primeru otroštvo in vzgoja družbeno konstituirana (Dahlberg, idr. 2007, str. 7–8). Tudi če bi se s tem strinjali, pa manjka prepričljiva teoretizacija tega, kako se stava na ustvarjanje subjektivnih pomenov, na demokratični proces interpretacije ipd. izogne družbeni konstituiranosti pomenov otroštva in vzgoje. Ne gre namreč pozabiti, da je tudi subjektivni uvid, to je, kako odrasli razumejo in reflektirajo vzgojo, vedno odvisen od vzgoje in se nikoli ne izmakne družbeni konstrukciji pomenov. Generacija otrok objektivno usvaja simbolno mrežo prek pomembnih Drugih. To se dogaja s procesom vzgoje (začne se z vstopom jezika) in se jim subjektivne interpretacije pomembnih Drugih, konstrukcija pomenov z vidika različnih pogledov, ki vključujejo različne stroke, ne morejo izogniti. Če parafraziramo Haydona (1987), so pomeni vedno utelešeni v praksi, običajih in pričakovanjih oseb, ki živijo v družbi, ne pa v izbiri in razmisleku od sveta ločenih posameznikov. To pa drugače povedano pomeni, da je tudi vera v subjektivno konstruiranje interpretacij lahko nastala »zgolj na podlagi določene tradicije« [...] iz katere so zagovorniki take evalvacije izšli« ter »[...] se v njej tudi naučili mišljenja« (prav tam, str. 3). Zato sta vzgoja in otroštvo vedno družbeno konstituirana (Kovač Šebart 2012, str. 4; Kovač Šebart in Hočevnar v tisku).

udejanjajo v kontekstu nenehnega demokratičnega dialoga o vrsti pomembnih etičnih in političnih vprašanj» (Dahlberg in Moss 2005, str. 89). Evalvacija tako ne stavi na empirične podatke, ki bi jih pridobili s pomočjo posebej pripravljenih merskih pripomočkov za ugotavljanje kakovosti, ki so ustrezno metodološko izdelani in s pomočjo katerih lahko pedagoške delavke v vrtcih evalvirajo kakovost vzgojnega dela v vrtcih, raziskovalci in raziskovalke pa na podlagi tega izvajajo zunanjo evalvacijo. Še več: kot izhaja iz relevantnih virov, avtorji (Dahlberg in Moss 2005, 2006; Dahlberg idr. 2007; Rinaldi 2006) zavračajo posebej pripravljene merske pripomočke za evalvacijo kakovosti. Utemeljujejo evalvacijo kakovosti vrtca, ki je opravljena z analizo dokumentov, ki so pridobljeni z vsakodnevnim dokumentiranjem vzgojnega procesa in dejavnosti otrok v vrtcu. Dokumentiranje, piše C. Rinaldi (2006), »daje pristno izkušnjo demokracije« (prav tam, str. 130) in ima osrednjo vlogo v diskurzu ustvarjanja pomenov (prav tam). Raje kot da bi se zanašali na standardizirano merjenje kakovosti, pedagoške delavke s pedagoško dokumentacijo prevzemajo odgovornost za ustvarjanje lastnih pomenov in sprejemanje lastnih odločitev o tem, kar se dogaja v vzgojnem procesu – tako pišeta Dahlberg in Moss (2005, str. 157). Dokumentiranje razumeta kot »proces, v katerem pedagoško (ali kako drugo) delo postane vidno in podvrženo interpretaciji, dialogu, konfrontaciji (argumentaciji) in razumevanju. Uteleša vrednoto subjektivnosti, da torej ni nikakršne objektivne perspektive, s katere bi bilo lahko opazovanje nevtrarno.« (Prav tam) Vzgojna praksa je evalvirana z analizo delovanja vrtcev, projektov in vzgojnega dela, ki tam poteka. S skupno analizo pedagoške delavke v vrtcih ustvarjajo lastne pomene (več o tem v Dahlberg in Moss 2006; Edwards idr. 1998; Rinaldi 2006). Pristop naj bi jim omogočal razumevanje dogajanja v vrtcu, pri čemer se strokovne delavke ne zanašajo na eno samo interpretacijo, temveč ostajajo odprte za različne interpretacije, kar je po njihovem mnenju mogoče prav zato, ker prakse ne ocenjujejo na podlagi vnaprej postavljenih ciljev, norm in želenih rezultatov (več o tem v Dahlberg in Moss 2006).

Za ta razmislek je pomembno, da »vzpostavljanje pomenov« poteka v odnosih z drugimi, da je pri tem vzpostavljen demokratični dialog o vrsti filozofskih, etičnih in političnih vprašanj, ki ne pripelje vselej do konsenza. Dialog temelji na kritični refleksiji vzgojnega procesa in dejavnosti otrok, izhaja iz konkretnih izkušenj ljudi in ne uporablja abstrakcij, kategorizacij in shem (angl. mapping) (Dahlberg idr. 2007, str. 107). Dokumentiranje vzgojnega procesa in dejavnosti otrok razume tak pogled kot sistematično spremljanje otrokovega delovanja v vrtcu, ki je v funkciji »preučevanja in ocenjevanja razvoja posameznika, pa tudi skupine« (Forman in Fyfe 1998, str. 252). To pedagoškim delavkam vrtca omogoča, da »dogajanje interpretirajo skupaj z otroki ter predvidevajo, kako naprej« (Edwards 1998, str. 185). Dokumentiranje je torej orodje, s katerim je mogoče »otrokov proces učenja napraviti viden, prav tako tudi njegovo iskanje pomena in njegove poti konstruiranja znanja. [...] Obenem pa je tudi metoda za ocenjevanje in evalvacijo.« (Dahlberg in Moss 2006, str. 16) Z njim spremljajo vzgojni proces in otrokove dejavnosti ter razvoj. Z analizo zbranih dokumentov pedagoške delavke evalvirajo kakovost vzgojnega dela v vrtcu in ga na podlagi tega načrtujejo.

G. Dahlberg idr. (2007) pa tudi opozarjajo, da dokumentiranje otrokove dejavnosti ni namenjeno temu, da bi pedagoške delavke »ocenjevale otrokov psihološki razvoj skladno z vnaprej opredeljenimi kategorijami, ki jih je proizvedla razvojna psihologija« (prav tam, str. 146). Avtorji namreč izhajajo iz domneve, da »[z]nanstveni diskurz razvojne psihologije vzpostavlja način razumevanja otrok, pedagoških delavk in njihovih dejavnosti, tako da jih predstavlja, klasificira in normalizira s svojimi lastnimi koncepti.« (Prav tam) Da bi se temu izognili, opozarjajo avtorji, morajo pedagoške delavke vrtca skupaj analizirati dokumentacijo in »vzpostavljati pomen«. Vzpostaviti morajo novo in globlje razumevanje vzgojnega procesa in otrokovega razvoja (prav tam, str. 88). To jim omogoča, da prevzemajo odgovornosti za vzpostavljanje pomenov in sprejemanje odločitev o tem, kaj se v vzgojnem procesu dogaja z otrokom (prav tam, str. 146). V tem pogledu jim dokumentacija omogoča refleksijo, ki bi jo morale opraviti vse pedagoške delavke vrtca, pa tudi otroci, njihovi starši in celo politiki (prav tam, str. 148). Ob tem avtorji opozarjajo na potrebo po doslednem vztrajanju pri subjektivnosti. Subjektivni pogled pojmujejo kot vrednoto, ki posamezniku onemogoča, da bi se skril za domnevno znanstveno objektivnostjo ali za kriterije, ki mu jih ponujajo strokovnjaki (prav tam). Res pa je, da opozarjajo tudi na pomanjkljivosti ocen in pomenov, ki so lahko »selektivni in parcialni« (prav tam, str. 147). A to zanje ni zadosten razlog, da bi subjektivne pomeny dopolnjevali z objektivno pridobljenimi podatki in tudi tako načrtovali in evalvirali vzgojni proces oz. celotno vzgojno delo.

Ker pa so subjektivne ocene in pomeni lahko »selektivni in parcialni«, je ob njih smiselno vzpostavljati tudi objektivno podobo in vzgojno delo evalvirati z metodološko ustrezno izdelanimi merskimi pripomočki (Hočevar in Kovač Šebart 2010, str. 98).

Sklep

Ko si zastavimo vprašanje, kako bi bilo mogoče povečati kakovost vzgojnega dela v vrtcih, je pri iskanju odgovora smiselno in zaželeno preučevanje in spoznavanje drugje uveljavljenih sistemskih in vsebinskih rešitev. Razumevanje teh rešitev in izkušenj je lahko dobra osnova za temeljitejše raziskovanje in razmisleke o morebitnih pomanjkljivostih in prednostih strokovnega dela v vrtčevski praksi, ki jo preučujemo oz. evalviramo. A enako dosledno kot uveljavljene koncepte in sistemske rešitve je treba tudi rešitve, ki se konceptualno razlikujejo, podvreči racionalnemu strokovnemu razmisleku, analizi morebitnih pomanjkljivosti in teoretske (ne)konsistentnosti. Ne nazadnje pa je treba ugotoviti, ali je znotraj formalnega okvira, ki določa delovanje vrtcev v Sloveniji, nekatere od rešitev formalno sploh mogoče uvajati, kaj bi bilo treba storiti na sistemski ravni, če bi to želeli, in kaj rešitve prinašajo glede na objektivne okoliščine in sistem predšolske vzgoje, v katerega jih želimo vključiti. Nereflektirano prenašanje novih rešitev, četudi nas navdušijo, navadno ne prinaša večje kakovosti v vrtčevsko prakso (Kovač Šebart 2012b, str. 4).

V besedilu smo najprej načeli vprašanja, povezana s kurikularnim načrtovanjem, nato smo analizirali besedila avtorjev, ki odklanjajo rabo pojma *kurikulum*, saj verjamejo, da koncept kurikularnega načrtovanja nujno predpostavlja normativnost, zato je v ospredju vzgojnega dela prizadevanje za doseganje ciljev, zapostavljeni pa so tudi interesi, motivacija in participacija vsakega od otrok. Opozorili smo, da je tudi od strategije kurikularnega načrtovanja odvisno, kolikšna je stopnja normativnosti načrtovanega kurikula, pri čemer predpostavka, da »sledenje ciljem« nujno izključuje možnost »sledenja otroku«, ne vzdrži, prav tako kot ni mogoče preprosto reči, da odsotnost načrtovanega kurikula pomeni, da zgolj zaradi tega bolj sledimo otrokovim interesom, motivaciji ipd. Menimo, da je smiselno vztrajati pri konvergenčnosti strategij načrtovanja kurikula, s čimer je mogoče ohranjati njihove prednosti in vzpostavljati varovala pred njihovimi slabostmi. V drugem delu besedila smo analizirali koncept evalvacije kakovosti vrtcev, ki zavrača vrednotenje na podlagi empiričnih podatkov, pridobljenih s pomočjo metodološko ustrezno pripravljenih merskih pripomočkov, saj naj bi tak koncept temeljil na univerzalnih normah, ki jih zastavijo strokovnjaki, kakovost pa naj bi bila razumljena kot s temi normami izmerjena skladnost storitev in praks. S tako evalvacijo kakovosti naj bi s pomočjo interpretacij, ki uporabljajo abstrakcije, kategorizacije in sheme, predvsem klasificirali in normalizirali. A vsaj za široko razvejano javno mrežo vrtcev v Sloveniji je tak koncept evalvacije kakovosti vrtcev objektivno manj tvegan in skladnejši z objektivno realnostjo. Še posebej zato, ker je za udejanjanje paradigmatškega premika, ki mu sledijo denimo v vrtcih RE, odločilno, da zanj dosežemo konsenz med vsemi udeleženci vzgojnega procesa, saj je uresničevanje spoznanj različnih teorij in konceptov (torej »racionalne podstat«) predmet vsakokratnih »dogovorov« ali »pogajanj« med udeleženci vzgojnega procesa in njihove reinterpretacije teh pomenov.

Literatura in viri

- Dahlberg, G. in Moss, P. (2005). *Ethics and Politics in Early Childhood Education*. London: Routledge Falmer Press.
- Dahlberg, G. in Moss, P. (2006). Introduction: Our Reggio Emilia. V: C. Rinaldi. *In Dialogue with Reggio Emilia: Listening, researching and learning*. London: Routledge, str. 1–22.
- Dahlberg, G., Moss, P. in Pence, A. (2007). *Beyond Quality in Early Childhood Education and Care: Languages of evaluation*. London: Routledge.
- Edwards, C. (1998). Partner, Nurturer, and Guide: The Role of the Teacher. V: C. Edwards, L. Gandini in G. Forman (ur.). *The Hundred Languages of Children: The Reggio Emilia Approach to Early Childhood Education*. Norwood, NJ: Ablex Publishing, str. 179–198.
- Edwards, C., Gandini, L. in Forman, G. (ur.). (1998). *The Hundred Languages of Children: The Reggio Emilia Approach to Early Childhood Education*. Norwood, NJ: Ablex Publishing.
- Forman, G. in Fyfe, B. (1998). Negotiated Learning Through Design, Documentation, and Discourse. V: C. Edwards, L. Gandini in G. Forman (ur.). *The Hundred Languages of Children: The Reggio Emilia Approach to Early Childhood Education*. Norwood, NJ: Ablex Publishing, str. 239–269.

- Haydon, G. (ur.). (1987). *Education and values*. London: Institute of Education, University of London.
- Hočevar, A., Kovač Šebart, M. in Štefanc, D. (2009). Sodelovanje z okoljem in problematika participacije v pedagoškem pristopu Reggio Emilia. V: T. Devjak in D. Skubic (ur.). *Izzivi pedagoškega koncepta Reggio Emilia*. Ljubljana: Pedagoška fakulteta Univerze v Ljubljani, str. 17–36.
- Hočevar, A. in Kovač Šebart, M. (2010). Kurikulum za vrtce vs. pedagoški pristop Reggio Emilia. V: T. Devjak idr. (ur.). *Pedagoški koncept Reggio Emilia in Kurikulum za vrtce: podobnosti v različnosti*. Ljubljana: Pedagoška fakulteta Univerze v Ljubljani, str. 87–120.
- Hočevar, A., Kovač Šebart, M. in Štefanc, D. (2013). Curriculum Planning and the Concept of Participation in the Reggio Emilia Pedagogical Approach. *European Early Childhood Education Research Journal*, 21, št. 4, str. 476–488.
- Kantor, R. in Whaley, L. K. (1998). Existing Frameworks and New Ideas from Our Reggio Emilia Experience: Learning at a Lab School with 2- to 4-Year Old Children. V: C. Edwards, L. Gandini in G. Forman (ur.). *The Hundred Languages of Children: The Reggio Emilia Approach to Early Childhood Education*. Norwood, NJ: Ablex Publishing, str. 313–334.
- Kelly, A. V. (1989). *The Curriculum: Theory and Practice*. London: PCP.
- Klafki, W. (2000). Didaktik Analysis as the Core of Preparation of Instruction. V: S. Westbury, S. Hopmann in K. Riquarts (ur.). *Teaching as a Reflective Practice*. The German Didaktik Tradition. London: LEA, str. 139–159.
- Kurikulum za vrtce. (1999). Ljubljana: Ministrstvo za šolstvo in šport RS, Urad za šolstvo.
- Kovač Šebart, M. (2012a). Vzgojitelj mora biti korak pred otrokom. *Šolski razgledi*, 63, št. 2, str. 3.
- Kovač Šebart, M. (2012b). Osvetlimo razlike: vzgojitelji v vrtcih se učijo skupaj z otroki II. *Šolski razgledi*, 63, št. 6, str. 4.
- Kovač Šebart, M. in Hočevar, A. *On Two Concepts of Documenting and Evaluating Preschool Quality*. (V tisku.)
- Kroflič, R. (2001). Temeljne predpostavke, načela in cilji kurikula za vrtce. V: L. Marjanovič Umek (ur.). *Otrok v vrtcu: Priročnik h kurikulu za vrtce*. Maribor: Obzorja, str. 7–25.
- Kroflič, R. (2002). *Izbrani pedagoški spisi: Vstop v kurikularne teorije*. Ljubljana: Zavod Republike Slovenije za šolstvo.
- Malaguzzi, L. (1998). History, Ideas, and Basic Philosophy: An Interview with Lella Gandini. V: C. Edwards, L. Gandini in G. Forman (ur.). *The Hundred Languages of Children: The Reggio Emilia Approach to Early Childhood Education*. Norwood, NJ: Ablex Publishing, str. 49–98.
- Marjanovič Umek, L., Fekonja Peklaj U., Kavčič, T. in Poljanšek, A. (ur.). (2002). *Kakovost v vrtcih*. Ljubljana: Znanstveni inštitut Filozofske fakultete v Ljubljani.
- Marjanovič Umek, L., Fekonja Peklaj, U. in Bajc, K. (ur.). (2005). *Pogled v vrtec*. Ljubljana: Državni izpitni center.
- Marjanovič Umek, L., Fekonja Peklaj, U., Grgič, K. in Kranjc, S. (2006). The effect of pre-school and quality of home literacy environment on the child's language development. *Studia Psychologica*, 48, št. 2, str. 157–173.
- Marjanovič Umek, L., Fekonja Peklaj, U., Kranjc, S. in Grgič, K. (2008). The effect of children's gender parental education on toddler language development. *European Early Childhood Research Journal*, 16, št. 3, str. 325–342.

- Marjanovič Umek, L. (2010). Poimovanje otroka v sociokulturni teoriji Vigotskega. V: L. Marjanovič Umek in S. Gaber (ur.). *Vygotski Lev Semenovič. Mišljenje in govor*. (Temeljne razprave). Ljubljani: Pedagoška fakulteta, str. 373–400.
- Marjanovič Umek, L. (2011). Kakovost predšolske vzgoje. V: Ž. Kos Kecojevič in S. Gaber (ur.). *Kakovost v šolstvu v Sloveniji*. Ljubljana: Pedagoška fakulteta, str. 76–104.
- Research in Reggio Emilia*. (2008). Vancouver: Faculty of Education, University of British Columbia.
- Rinaldi, C. (1998). Projected Curriculum Constructed Through Documentation. V: C. Edwards, L. Gandini in G. Forman (ur.). *The Hundred Languages of Children: The Reggio Emilia Approach to Early Childhood Education*. Norwood, NJ: Ablex Publishing, str. 113–126.
- Rinaldi, C. (2006). *In Dialogue with Reggio Emilia: Listening, researching and learning*. London: Routledge.
- Starting Strong: Curricula and Pedagogies in Early Childhood Education and Care*. (2004). Paris: OECD.
- Strmčnik, F. (2001). *Didaktika. Osrednje humanistične teme*. Ljubljana: ZIFF.
- Špoljar, K. (1999). Predšolska vzgoja v Reggio Emilii. *Vzgoja in izobraževanje*, 30, št. 2, str. 29–35.
- Vogrinc, J. in Valenčič Zuljan, M. (2009). Action research in schools - an important factor in teachers' professional development. *Educational Studies*, 35, št. 1, str. 53–63.

Mojca KOVAČ ŠEBART, Ph.D., and Andreja HOČEVAR, Ph.D.

(University of Ljubljana, Faculty of Arts, Department of Educational Sciences, Slovenia)

TWO PROFESSIONAL CHALLENGES OF THE REGGIO EMILIA PEDAGOGICAL APPROACH: CURRICULUM PLANNING AND EVALUATION OF EDUCATIONAL WORK IN PRESCHOOL

Abstract: In this text, we discuss educational work in preschools in the absence of a pre-designed curriculum. We show that different approaches to planning preschool education may have advantages and disadvantages that cannot be avoided even if we reject curriculum planning. We, therefore, believe that it is more sensible to insist on the convergent use of strategies for curriculum planning, as a means of preserving the advantages of particular strategies while establishing safeguards against their weaknesses. We also present a concept of preschool quality evaluation that is not based on empirical data gathered through instruments that have been methodologically appropriately prepared, believing such a concept to be founded on universal norms formulated by experts, in which quality is understood as the agreement of services and practices measured according to these norms.

Keywords: pedagogical approach Reggio Emilia, curriculum, evaluation, planning

E-mail for correspondence: mojca.kovac-sebart@guest.arnes.si