

Andreja Hočevar in Mojca Kovač Šebart

Skrb za učinkovitost predšolske vzgoje ali »mehki inženiring« delovne sile prihodnosti?¹

Povzetek: Avtorici poudarjata, da se z mednarodnimi študijami, ki preverjajo znanje in spretnosti otrok ter mladostnikov, politike in premisleki na področju predšolske vzgoje vse bolj usmerjajo na učinkovitost vlaganj oz. »donosnost«, ki jo ima predšolska vzgoja za razvoj »človeškega kapitala« in za trg dela. V tem kontekstu na področju predšolske vzgoje vstopa v ospredje razvijanje spoznavnih, socialnih in emocionalnih spretnosti, ki so osnova za kasnejše dosežke otrok v šoli in na trgu dela. Avtorici v zvezi s tem predstavita nekatere izsledke avtorjev, ki problem obravnavajo v nordijskih državah: ti opozarjajo, da v ospredje vzgojnega procesa v vrtcu stopa pripravljenost otrok za šolo, s čimer se povečuje nevarnost njihovega pošolanja, vzgojna praksa vrtcev pa se usmerja predvsem na rezultate učenja otrok, predvsem pa na razvoj tistih spretnosti, ki jim bodo koristile kasneje v življenju – ko se bodo šolali ali se zaposlili. V drugem delu besedila avtorici analizirata besedila, objavljena v tej številki Sodobne pedagogike, v katerih avtorice iz držav na območju nekdanje Jugoslavije (Bosna in Hercegovina, Črna gora, Hrvaška, Slovenija in Srbija) predstavljajo kurikularne in sistemske rešitve ugotavljanja in zagotavljanja kakovosti predšolske vzgoje na procesni ravni.

Ključne besede: učinkovitost, procesna kakovost, dosežki otrok, učni dosežki, pošolanje vrtcev, Mala Pisa

UDK: 373.2

Znanstveni prispevek

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

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

¹ Članek je nastal v okviru raziskovalnega programa št. P5-0174(A) Učenje in izobraževanje za kakovostno življenje v skupnosti, ki ga sofinancira Javna agencija za raziskovalno dejavnost Republike Slovenije iz državnega proračuna.

Uvod

Osrednja tema razprav, ki na področju vzgoje in izobraževanja na globalni ravni potekajo od konca osemdesetih let prejšnjega stoletja, je ugotavljanje in zagotavljanje njegove sistemske kakovosti (OZN 2015). Praktično ves čas so bila v ospredju razmislekov tudi sporočila o pomenu vzgoje in izobraževanja za urejeno in uspešno gospodarstvo (UN 2002) ter za uspešen spoprijem držav z izzivi na svetovnih trgih (UNESCO 2002). Namere sistemskega ugotavljanja in zagotavljanja kakovosti, ki so bile primarno vezane na šolo, so se v politikah držav Evropske unije najprej obrobno, nato pa vedno bolj eksplicitno in neposredno usmerjale na področje predšolske vzgoje, tako da se danes sistemske rešitve ugotavljanja, zagotavljanja in krepitev kakovosti predšolske vzgoje (Evropska komisija 2015, str. 10) v pomembni meri vzpostavljajo v odnosu do njene učinkovitosti, ki se kaže v učnih rezultatih (*learning outcomes*)²

² V Sloveniji sledimo v strokovnih besedilih in dokumentih različnemu prevajanju besedne zveze »*learning outcomes*«. Tako npr. dokumenti, ki so nastali pod okriljem projekta Slovensko ogrodje kvalifikacij, besedno zvezo prevajajo v »učni rezultat«; v Zakonu o slovenskem ogrodju kvalifikacij (2015) pa je uporabljena zveza »učni izid«. V *Termanii – terminološkem slovarju vzgoje in izobraževanja* (v nadaljevanju *Termania*), ki so ga v okviru projekta (2008–2009) pripravili na Pedagoški fakulteti Univerze v Ljubljani (nosilec Janez Vogrinc), termin »učni izidi/rezultati« opredeljuje izjave oz. izkaze glede pričakovanj o tem, kaj bo posameznik po zaključku obdobja učenja vedel, razumel in/ali bil zmožen pokazati. Učne rezultate morajo zato spremljati ustrezna merila za evalvacijo, ki jih je mogoče uporabljati pri razsojanju o tem, ali so bili učni izidi doseženi (prav tam). V tem besedilu jih vežemo na izobraževalne programe, na učenje in poučevanje ter na cilje oz. standarde znanja, ki jih morajo učenci doseči pri pouku; izkazano znanje učenca je ocenjeno s šolsko oceno ali na druge načine in po kriterijih, ki jih oblikujejo denimo za ocenjevanje izkazanih učnih rezultatov na zunanjih oz. mednarodnih raziskavah znanja. V tem kontekstu bomo »*learning outcomes*« prevajali v učne rezultate, ko bomo govorili o šoli.

V vrtcih v Sloveniji (skladno z veljavnim kurikulumom) standardi znanja, ki naj bi jih dosegli otroci, niso normativno opredeljeni, otrok v vrtcu ne poučujemo v šolskem pomenu besede, zato pri prevajanju dokumentov mednarodnih organizacij (npr. OECD), ki obravnavajo učinkovitost predšolske vzgoje oz. njen vpliv na otrokov razvoj in učenje, izraz »*learning outcomes*« prevajamo kot »rezultati učenja« otrok in s tem poudarjamo, da proces razvoja in učenja tu poteka drugače kot v šoli, kar iz mednarodnih dokumentov in tudi dokumentov, ki zadevajo ugotavljanje in zagotavljanje kakovosti v vrtcih, ni povsem razvidno. Še več, ker v tekstu opozarjamo na proces »pošolanja vrtcev«, se zdi, da je za razmisleke nekaterih (več v nadaljevanju) tudi za vrtee ustrezen prevod učni rezultati.

otrok v nadaljevanju šolanja in življenjskih rezultatih v odraslosti (prim. Guerin 2013).

Zdi se, da snovalci politik privzemajo, da države vse bolj tekmujejo med seboj na »podlagi nadarjenosti in človeškega kapitala« (Economist Intelligence Unit 2012, str. 31). V predšolski vzgoji vidijo na eni strani možnosti za zmanjševanje razlik med otroki, ki so posledica njihovega življenja v različno spodbudnih okoljih, za doseganje višjih ravni formalne izobrazbe otrok, ki prihajajo iz manj spodbudnih okolij, na drugi strani pa jo razumejo kot dejavnik, ki povečuje možnosti za zmanjševanje javnofinančnih primanjkljajev in za krepitev gospodarstva (Heckman 2012, str. 1). Vlaganje v predšolsko vzgojo je torej razumljeno kot naložba v ljudi »v njihovem čim bolj zgodnjem življenjskem obdobju« (Economist Intelligence Unit 2012, str. 31), ki prinaša »najvišje stopnje donosnosti posameznikom, zlasti najbolj prikrajšanim, in to v celotnem procesu njihovega vseživljenjskega učenja« (Heckman 2012, str. 1; prim. tudi Guerin 2013, str. 6; Barnett in Nores 2015, str. 75–76).³ Je pa tudi sredstvo »za doseganje najvišje srednjeročne in dolgoročne donosnosti javnih proračunov« (Education and Culture DG 2008, str. 1).⁴

Na predstavljenih izhodiščih v državah članicah Evropske unije sprejemajo sistemske rešitve predšolske vzgoje, ki so z ekonomskega vidika »vredne vloženega denarja« (OECD 2012, str. 1; prim. tudi OECD 2013; Evropska komisija 2015). To

Prevod »rezultati učenja« uporabljamo tudi takrat, ko je besedna zveza »learning outcomes« vezana na koncept vseživljenjskega učenja, ki temelji na predpostavki, da ni pomembno, kako je posameznik dosegel predvidene rezultate učenja, temveč kako jih zmore ustrezno izkazati (in ustrezno meriti), torej ko gre za rezultate na različnih področjih življenja ipd. (Štefanc 2011, str. 11).

Tudi »učni dosežki« (learning achievements) so v besedilih uporabljeni različno. Nekateri jih uporabljajo na splošni ravni kot bolj nevtralen izraz, ki nadomešča »pričakovane rezultate«. Izraz po teh interpretacijah naj ne bi meril »izrecno na terminologijo iz učnih načrtov«, temveč »na splošne termine iz teorij učenja in mednarodnih dokumentov o učenju« (Ilc Rutar 2012, str. 17). Za »učne dosežke« je mogoče zasnovati opisne standarde, kjer opisnik za najmanjše število točk ali za najnižjo pozitivno oceno pomeni minimalni standard (prav tam). Z opisnikom oz. opisnimi standardi je torej mogoče opredeliti kakovost izkazovanja določenega vidika znanja in spretnosti na posameznih stopnjah (od optimalnega do minimalnega standarda) (Ilc Rutar 2012a, str. 113). Za vrtec bi to pomenilo, da bi za spremljanje kakovosti (učnih) dosežkov otrok vzgojiteljice potrebovale opredeljene standarde za posamezno področje razvoja in učenja otrok, s pomočjo katerih bi lahko spremljale dosežke posameznega otroka.

Hassan Mas'ud Dahar (v Winarso 2016, str. 21) opredeljuje učni dosežek kot tisto, kar je treba ustvariti; je rezultat dela, do katerega pridemo z vztrajnostjo. Uksw Slameto (prav tam) pa poudarja, da je učenje proces, v katerem si posameznik v interakciji z okoljem prizadeva spremeniti vedenje, učni dosežek pa je pravzaprav sprememba v posamezniku, ki se pri tem zgodi. Nur Kencana (prav tam) učni dosežek opredeli kot rezultat, ki ga je dosegel posamezen otrok in je posledica sprememb, ki so v posamezniku nastale kot rezultat učenja. »Učni dosežki« so torej »vidni« v vedenju posameznega otroka, razvoju njegovih sposobnosti in različnih spretnostih, ki so rezultat učenja otroka.

Ob navedenih definicijah posameznih izrazov – predvsem izraza »učni dosežki« – se tako v nadaljevanju postavlja vprašanje, kaj bodo v vrtcih spremljale vzgojiteljice v Sloveniji, ko bodo v procesu ugotavljanja in zagotavljanja kakovosti na sistemski ravni spremljale dosežke otrok na področju učenja in poučevanja (več o tem v besedilu Kovač Šebart in Hočevar v tej številki Sodobne pedagogike).

³ Otrokom iz robnih skupin vključenost v vrtec omogoča »boljši vstop v življenje« – predvsem, kar zadeva pripravljenost za šolo in uspeh v nadaljnjem izobraževanju, saj v večjem deležu kot tisti, ki ga niso obiskovali, pridobijo terciarno stopnjo izobrazbe (Guerin 2013, str. 17; Heckman 2012, str. 25), večja pa je tudi njihova prihodnja delovna učinkovitost (Barnett in Nores 2015, str. 76).

⁴ Vlaganja v predšolsko vzgojo imajo pomemben vpliv na nacionalne in lokalne proračune držav v prihodnosti. Zaradi višjih davkov, ki jih otroci, ki so bili vključeni v vrtec, plačujejo kasneje v življenju, ima država višje davčne prihodke (Lynch in Vaghul 2015, str. 9).

pomeni, da morajo biti primerjalno učinkovite glede na čas vključenosti otrok v predšolsko vzgojo in glede na njihove kasnejše učne rezultate v šoli, še posebej na zunanjih preizkusih znanja ter mednarodnih primerjavah znanja učencev in dijakov (npr. TIMSS, PISA, PIRLS) (prim. OECD 1999; European Commission 2015; Ministrstvo za izobraževanje ... 2017, str. 8; OECD 2017, str. 10; Skopek idr. 2017, str. 299–300). Prav ti preizkusi, kot denimo poudarjata ekonomista Yusuf Emre Akgunduz in Thomas van Huizen (2016), povedo veliko o »dolgoročnih rezultatih vlaganj v človeški kapital [...] in rezultatih posameznikov na trgu dela« (prav tam, str. 1). Pokažejo tudi, katere učne in druge dolgoročne življenjske rezultate učencev oz. dijakov lahko države »spodbujajo« z vlaganji v predšolsko vzgojo (prav tam, str. 2).

Izsledki empiričnih raziskav, s katerimi utemeljujejo smiselnost vlaganj v »človeški kapital«

V kontekstu predstavljenega pogleda na učinkovitost predšolske vzgoje ne preseneča, da je Organizacija za gospodarsko sodelovanje in razvoj (v nadaljevanju OECD) pred kratkim objavila javni razpis za *Mednarodno študijo zgodnjega učenja in splošne blaginje otrok* (International Early Learning and Child Well-being Study – IELS, v nadaljevanju *Študija IELS*) (OECD 2018).⁵ *Študija IELS* snovalci utemeljujejo na spoznanju, da je prvih pet let otrokovega življenja ključnih za njegov razvoj⁶ ter da se v tem obdobju otroci razvijajo in učijo hitreje kot v drugih obdobjih življenja, razvijajo se njihove spoznavne in socialno-čustvene spretnosti,⁷ ki so bistvenega pomena za prihodnje učne dosežke in druge dosežke v šoli in odraslosti. Vplivajo pa tudi na to, kako se bodo posamezniki⁸ spoprijemali s prihodnjimi uspehi in neuspehi v poklicnem in osebnem življenju (OECD 2017, str. 6).

Zaradi navedenega bodo, kot so zapisali, s *Študijo IELS* (OECD 2018) proučevali rezultate zgodnjega razvoja in učenja otrok, ki so vključeni v ustanove predšolske vzgoje, na širokem spektru področij, ki zajemajo tudi njihove spoznavne, socialne in emocionalne spretnosti (prav tam, str. 14). Otroke bodo ocenjevali na področjih

⁵ Nekateri avtorji (npr. Goddard 2017; Ochshorn 2017) in organizacije (npr. ACEI, UCL) študijo skrajšano poimenujejo *Baby Pisa*, kar prevajamo v *Pisa za otroke* ali *Mala Pisa*.

⁶ Vzorec bo vključeval 3.000 otrok, starih od pet do pet let in pol, iz vsaj 200 vrtcev vsake od vključenih držav. Vključenih bo do 15 otrok iz vsakega vrtca (OECD 2018). Otroke bodo dva dni opazovali, ocenjevali in merili štrikrat dnevno po 15 minut (Goddard 2017). Študija se je začela izvajati jeseni leta 2018, njeni rezultati pa bodo predvidoma predstavljeni leta 2019 (OECD 2018).

⁷ V dokumentih OECD idr., ki jih obravnavamo v tem delu besedila, sledimo pogosti uporabi izraza »skills«. *Termania* (2001–2017) ga prevaja s spretnostmi. Kot sposobnosti pa sta prevedena izraza »abilities« in »capabilities«. Spretnosti posameznik pridobiva v procesu učenja, vključujejo tudi znanje o nečem, kar je predmet spretnosti. Sposobnosti pa so opredeljene kot skupek individualnih značilnosti, ki posamezniku potencialno omogočajo uspeh v določeni aktivnosti brez vnaprejšnje vaje (prav tam). V virih, ki jih navajamo, je pogosto izpostavljena povezava »knowledge and skills« (znanja in spretnosti), s čimer je izpostavljeno tudi znanje, ki ni vezano samo na konkretno spretnost in ga to vključuje.

⁸ Izraz posameznik bomo v besedilu uporabljali za posameznika_co; izraze, učenec, dijak, snovalec, strokovnjak, vzgojiteljica pa za učence_ke, dijake_inje, snovalce_ke, strokovnjake_inje, vzgojitelji_ce. Nadredni termin vzgojiteljica bomo uporabljali za vzgojiteljico in pomočnico vzgojiteljice, svetovalno delavko in vodstveno delavko v vrtcih. Izraza avtorji, snovalci bomo uporabljali za tri ali več avtorjev_ic.

porajajoče se pismenosti,⁹ porajajočih se matematičnih spretnosti¹⁰ in spretnosti samonadzorovanja¹¹ oz. samozavedanja s poudarkom na nadzoru,¹² na področju izvršilnih funkcij (executive functions)¹³ ter na področju socialnih spretnosti.¹⁴ Snovalci študije so zapisali, da so ta področja prepoznana¹⁵ kot napovedniki kasnejših akademskih in siceršnjih življenjskih rezultatov. S *Študijo IELS* (OECD 2018) bodo vzpostavili bazo »empiričnih podatkov, ki bo omogočala poglobljen vpogled v razvoj otrokovega učenja v zgodnjih in zanj razvojno pomembnih letih« (OECD 2017, str. 14). Z njo bodo odločevalci dobili tudi vpogled v to, katere prakse na področju predšolske vzgoje opremijo otroke s spretnostmi, ki jih bodo ti potrebovali na trgu dela in v življenju (Williamson 2018, str. 4). S tem bo vzpostavljena podlaga za usmerjanje vzgojne prakse predšolske vzgoje v razvoj »ustreznih«, tj. učinkovitih spretnosti otrok. Frank Furedi (2016) poimenuje to kot »mehki socialni inženiring« za »prikrojevanje vedenja otrok« (prav tam, str. 149), ki je »po meri kompleksnega in spremenljivega okolja« (prav tam, str. 145), v katerem ni toliko pomembno, »kaj ljudje vedo« v smislu znanja kot vrednote na sebi, ampak to, da imajo spretnosti »prilagajanja in odzivanja na nove okoliščine« (prav tam, str. 49).

Namera zapisa postane razumljiva, če primerjamo zasnovo razpisane študije z dvema drugima študijama OECD, ki vključujeta proučevanje znanja in spretnosti

⁹ Področje porajajoče se pismenosti se nanaša na otrokovo znanje jezika in spretnosti, ki so povezane s pisanjem in poznavanjem črk ter z govorenjem, poslušanjem in razumevanjem prebranega, vključuje razumevanje in rabo besed (OECD 2015, str. 19).

¹⁰ Matematične sposobnosti govorijo o otrokovem razumevanju in uporabi preprostih numeričnih konceptov. Vključujejo sposobnost prepoznavanja in razumevanja števil ter matematične spretnosti, tj. štetje in opravljanje enostavnih aritmetičnih operacij, kot so seštevanje, odštevanje, množenje, deljenje in primerjanje številčnih vrednosti (prav tam).

¹¹ Področje otrokovega samonadzora vključuje otrokove sposobnosti, kot so samokontrola, pogum, upravljanje samega sebe in vestnost. Otrokom omogočajo, da vztrajajo pri uresničevanju zastavljenih ciljev, da uravnavajo svoje vedenje, zavirajo impulzivno vedenje in so sposobni odlagati zadovoljevanje svojih potreb na kasnejši čas (Mischel idr. 1989 v prav tam, str. 19). Otroci s takšnimi sposobnostmi učinkoviteje opravljajo zastavljene naloge in delujejo v skupini kot otroci, ki jih nimajo (OECD 2015, str. 19).

¹² Področje samozavedanja zadeva osebna prepričanja otrok o tem, ali so sposobni končati neko nalogo. Vključuje samospoštovanje, samozavest, samoučinkovitost in samonadzor (John in De Fruyt 2015 v prav tam, str. 20).

¹³ Področje upravljanja samega sebe vključuje sposobnost otrok, da uravnavajo svojo pozornost, vključno z nadzorovanjem reakcij na nove dražljaje iz okolja. Sposobnost usmerjanja pozornosti je razumljena kot razvojni napovednik kasnejše samoregulacije otrok (Barkley 1997 v prav tam, str. 20). Ta funkcija zagotavlja dodatne informacije o delovnem spominu in sposobnosti načrtovanja otroka, ki sta povezana z njegovim kasnejšim akademskim razvojem (OECD 2015, str. 20).

¹⁴ Področje socialnih spretnosti vključuje prosocialno vedenje, sprejemljivost, družabnost in empatijo. Povezane so z vzpostavljanjem interakcije z drugimi in vzdrževanjem pozitivnih odnosov z njimi. Sodelovanje in komuniciranje z drugimi namreč zahteva otrokovo sposobnost razumevanja perspektive drugega in prosocialnega vedenja (tj. da je prijazen, sodelovalen in da spoštuje druge), da sprejema drugega in je empatičen (prav tam).

¹⁵ Predlog področij, ki so ga privzeli snovalci študije, je pripravil UCL Institute of Education. Sposobnosti in spretnosti otrok na teh področjih bodo merjene/ocenjevane s posrednimi in neposrednimi metodami ocenjevanja. Otrokovo porajajočo se pismenost, porajajoče se matematične sposobnosti, empatijo in zaupanje bodo ocenjevali neposredo tako, da bodo otroci na tablici reševali naloge, ki bodo temeljile na zabavnih zgodbicah in igrah. Neposredno s pomočjo vprašalnikov pa bodo otrokove porajajoče se spoznavne, emocionalne in socialne spretnosti ocenjevali vzgojiteljice in starši (OECD 2017, str. 17).

otrok oz. mladostnikov. *Študija PISA* (OECD 2018a) je leta 2015 prvič ocenjevala in merila (ob znanju biologije, zemljepisa, fizike, kemije in matematike) tudi tri skupine spretnosti: reševanja problemov, sodelovanja in socialne spretnosti (Williamson 2018). Sodelovalne (prim. op. 11 in 14) in socialne spretnosti (prim. op. 14) bo merila in ocenjevala tudi *Študija IELS* (OECD 2018). Nova mednarodna študija *Study on Social and Emotional Skills – SSES* (OECD 2018b, v nadaljevanju *Študija SSES*),¹⁶ ki so jo začeli izvajati jeseni 2018, njeni prvi izsledki pa bodo znani leta 2020 (OECD 2017, str. 9), pa bo omogočila, tako piše OECD (2017), razumevanje dinamike razvoja socialnih in emocionalnih spretnosti ter njihov vpliv na posameznikove socialno-ekonomske rezultate v življenju.¹⁷ Tudi v tej študiji, tako kot v *Študiji IELS* (OECD 2018), bodo merili in ocenjevali spretnosti, npr. sodelovanje, samonadzor in upravljanje samega sebe (prim. op. 11–14).

Avtorji menijo, da so te spretnosti pomembno povezane z akademskimi in drugimi družbenimi rezultati, med drugim vplivajo na vključevanje in sodelovanje posameznikov na trgu dela in na splošno kakovost njihovega življenja (prav tam).¹⁸ Ocenjujejo jih tudi za »osrednjo gonilno silo gospodarske rasti, ker pomembno vplivajo na produktivnost dela« (OECD 2013a). Ob tem opozarjajo, da morajo imeti mladi, ki stopajo na trg dela, dostop do kakovostnih delovnih mest in priložnost za uspešne delovne kariere, za te pa je pomembno tudi to, da »sledijo tehnološkemu razvoju in ohranjajo svojo zaposljivost v hitro spreminjajočem se in medsebojno odvisnem svetu« (prav tam).

Študija PISA (OECD 2018a), *Študija SSES* (OECD 2018b) in *Študija IELS* (OECD 2018) bodo tako proučevale učne rezultate in nekognitivne vidike učenja (the »non-cognitive« aspects of learning). Zato bodo izsledki študij omogočali primerjavo znanja, osebnostnih lastnosti in spretnosti otrok in mladostnikov, ki zadevajo vseživljenjsko učenje ter življenjske rezultate odraslih na globalni ravni, predvsem na trgu dela (OECD 2017, str. 9). Države bodo lahko na tej podlagi oblikovale razmisleke o vzgojnih praksah, ki bodo formirale iznajdljive, spoštljive osebnosti, ki dobro sodelujejo z drugimi ter privzemajo osebno in kolektivno odgovornost za dogajanje v družbi (OECD 2017a, str. 1). Razmisleki so torej skladni z namerami snovalcev politik na področju družbenega razvoja na ravni OECD, ki išče odgovore na vprašanja, kako v družbi »vlagati v ljudi in prostor, podpirati poslovno dinamičnost in ustvarjati bolj vključujoč trg dela« ter s tem postavljati »temelje za bolj trajnostno rast in produktivnost« (OECD 2018c, str. 1). So pa ti razmisleki

¹⁶ Študija bo vključevala otroke, stare 10, in mladostnike, stare 15 let (prav tam), z njo pa želi OECD nadgraditi ugotovitve *Študije PISA* (prav tam).

¹⁷ *Študija SSES* (OECD 2018b) bo proučevala »pet velikih področij« (big five domains): odprtost do različnih izkušenj (»odprtost duha«), vestnost pri opravljanju nalog, čustveno stabilnost (obvladovanje čustev), povezovanje z drugimi in sposobnost sodelovanja. Vsako od področij vključuje različne, med seboj povezane socialno-emocionalne spretnosti. Tako vestnost pri opravljanju nalog vključuje spretnosti, kot so usmerjenost na dosežke, zanesljivost, samokontrola in vztrajnost. Obvladovanje čustev vključuje odpornost proti stresu, optimističnost in nadzor čustev. Sodelovanje z drugimi vključuje tudi empatijo in zaupanje. »Odprtost duha« vključuje radovednost, tolerantnost in ustvarjalnost. Povezovanje z drugimi pa vključuje sociabilnost, asertivnost in energičnost. Merili in ocenjevali pa bodo tudi kombinirane spretnosti (compound skills), ki vključujejo kritično mišljenje, metakognicijo in samoučinkovitost (prav tam, str. 6).

¹⁸ Več o tem OECD 2014, OECD 2015a in OECD 2017a.

tudi v sozvočju z namerami *Evropske komisije* (2010), ki si prizadeva s povečanjem učinkovitosti vzgojno-izobraževalnih sistemov držav članic in lažšanjem vstopanja mladih na trg dela »zagotoviti pametno, trajnostno in vključujočo gospodarsko rast« (prav tam, str. 5).

V OECD z zasnovo *Študije IELS* (OECD 2018) sledijo ciljem, ki so si jih zastavili že leta 2012, da je treba v državah zbirati podatke o zgodnjem učenju otrok, ki bodo omogočali izboljševanje programov predšolske vzgoje in s tem vodili k večji učinkovitosti globalnega trga (OECD 2012, str. 7; OECD 2017, str. 6); sčasoma pa bodo omogočali primerjavo rezultatov, »ki jih kasneje 15-letniki dosegajo v raziskavi PISA«, ¹⁹ in njihovo interpretacijo »v luči podatkov iz *Študije IELS*« (OECD 2015, str. 103; prim. tudi OECD 2015, str. 55). Države, vključene vanjo, bodo bolj zgodaj prepoznale »specifične kazalce«, ki bodo omogočali premislek o tem, »kako krepiti spretnosti in razvijati sposobnosti otrok« (OECD 2017, str. 14).

Na tem mestu poudarjamo, da bo *Študija IELS* (OECD 2018) merila osebnostne poteze in spretnosti, ki so pomembni napovedniki kasnejših akademskih in siceršnjih življenjskih dosežkov otrok. ²⁰ Problem, na katerega v zvezi s tem opozarjajo avtorji (prim. Blossfeld idr. 2017), je, da se vzpostavljajo razmerja, ki v ospredje postavljajo vzgojo v »osebnostno« in »spretnostno« prilagojenega posameznika dominantnim družbenim razmeram, kar prvenstveno spodbuja razvoj sposobnosti in spretnosti, ki so v funkciji trga dela (prim. Krnjaja in Pavlovič Breneselović 2017).

Snovalci *Študije IELS* (OECD 2018) ob tem poudarjajo, da si bodo države lahko izmenjale tudi »najboljše prakse« predšolske vzgoje, zbrani podatki pa bodo primerjalno pokazali, »katere sistemske rešitve predšolske vzgoje, na katerih področjih in za katere skupine otrok se najboljše obnesejo« (OECD 2018; Goddard 2018). Tako bo omogočen vpogled v to, kaj lahko predšolska vzgoja doseže na ravni rezultatov učenja otrok in kateri dejavniki so povezani s temi rezultati (OECD 2015, str. 103). Na tej podlagi pa bo mogoče iskati tudi odgovore na vprašanje, »kako izboljšati učinkovitost, pravičnost in gospodarno izrabo sredstev, vloženih v sistem predšolske vzgoje« (OECD 2015, str. 96).

Proučevanje izsledkov vseh treh omenjenih študij bo podlaga za povezovanje ugotovitev o uspešnosti otrok na celotni vzgojno-izobraževalni vertikali, omogočalo bo primerjave podatkov (Williamson 2017, str. 4–5) in oceno, kako uspešna je (bila) naložba v ljudi na posamezni ravni vzgoje in izobraževanja (OECD 2009, str. 2) oz. kolikšna je »dodana vrednost« te naložbe, ki zadeva človeški kapital.

Na spletnih straneh OECD (2018) je sicer zapisano, da *Študija IELS* (OECD 2018) »ne pomeni ocenjevanja pripravljenosti otrok za vstop v šolo« (OECD 2018),

¹⁹ Ob premislih o *Študiji IELS* (OECD 2018) in povezovanju izsledkov ne smemo zanemariti, da PISA meri, kot poudarja OECD (1999), »ključne spretnosti in kognitivne sposobnosti posameznika, ki so prvi pogoj za dobro delovanje družbe in uspešnost posameznika na trgu dela« (prav tam, str. 7).

²⁰ Med drugim bo merila upravljanje samega sebe, vestnost, vztrajnost pri uresničevanju zastavljenih ciljev in uravnavanje pozornosti (prav tam). Snovalci *Študije SSES* (OECD 2018b) poudarjajo, da bodo z njo odločevalci dobili tudi vpogled v to, katere prakse na področju predšolske vzgoje opremljajo otroke s spretnostmi, ki jih bodo ti potrebovali na trgu dela in v življenju. Tudi *Študija SSES* (OECD 2018b) bo med drugim merila te osebnostne poteze in sposobnosti, ki so, pišejo pripravljalci študije, pomembno povezane z akademskim napredkom in vplivajo tudi na vrsto družbenih rezultatov, med njimi na vključevanje in sodelovanje posameznikov na trgu dela in na splošno kakovost njihovega življenja.

saj se bo »osredotočala na dolgoročne rezultate učenja otrok na vseh področjih življenja« (OECD 2018). Snovalci študije pa hkrati poudarjajo, da bodo izsledki »odločevalcem pomagali bolje razumeti, kako izboljšati učenje predšolskih otrok, tako da bo prispevalo »k njihovemu zgodnjemu osnovnošolskemu izobraževanju« (OECD 2015, str. 103). V Združenih državah Amerike denimo utemeljujejo svoje sodelovanje v *Študiji IELS* (OECD 2018) z argumentom, da bodo države, ki bodo v njej sodelovale, pridobile »boljši vpogled v to, kako njihovi sistemi predšolske vzgoje pripravljajo otroke za osnovno šolo²¹ (National Center for Education Statistic²² b. l.). Ker je hkrati učinkovitost vrtca merjena z učnimi rezultati, ki vključujejo znanje in predvsem spretnosti otrok, ki jih ti potrebujejo v nadaljevanju šolanja in v (poklicnem) življenju, avtorji (Otterstad in Braathe 2016; Paananen idr. 2015; Paananen 2017; Vallberg Roth 2014) opozarjajo, da izpostavljanje te razsežnosti vodi v pošolanje vzgoje v vrtcu; oddelki v vrtcu se »oblikujejo starostno homogeno« (Otterstad in

²¹ Bolj kot sam zapis o pridobivanju boljšega vpogleda v pripravo otrok za šolo v posamezni državi (ki brez konteksta ne meri nujno na usmerjenost vzgojnega procesa predvsem v »otrokovo akademsko pripravljenost«) je poveden nabor držav, ki bodo sodelovale v *Študiji IELS* (OECD 2018). To so Anglija, Združene države Amerike (ZDA) in Estonija (Roberts 2018). Prva in druga imata ločen sistem vrtcev. V Angliji so otroci do tretjega leta starosti vključeni v varstvene vrtce, kjer sta v ospredju nega in varstvo otrok, v institut varovanja otrok na domu ali ostajajo doma oz. v krogu širše družine. Vsi tri in štiri leta stari otroci so v obsegu 570 ur letno upravičeni do brezplačne vključitve v »edukacijske vrtce, v katerih je poudarek na učenju in pripravi otrok za šolo« (Bela knjiga ... 2011, str. 78). V ospredje so tu postavljeni spoznavni vidiki otrokovega razvoja in učenje, ki otroke približa šoli in jih pripravi na bolj formalno učenje (Wall idr. 2015, str. 7; Whitebread idr. 2017). Običajno so otroci vključeni v program 15 ur tedensko v obdobju 38 tednov. Do tega so upravičeni tudi dve leti stari otroci iz prikrašanih družin. Večina otrok, ki je do septembra v posameznem letu dopolnila štiri leta starosti, je vključena v dnevni program sprejemnega razreda osnovne šole oz. v program priprave na šolo (Eurydice 2017). V ZDA so za otroke do tretjega leta starosti uveljavljene podobne rešitve kot v Angliji. S tretjim letom starosti se otroci lahko vključijo v javne predšolske izobraževalno naravnane programe. S petimi leti pa se vključijo v vrtec, ki jih leto dni pripravlja na obvezno osnovno šolo in je organizacijsko del obveznega izobraževanja oz. prva formalna stopnja šolanja otrok (OECD 2006). Estonija ima vzporedno potekajoča sistema predšolske vzgoje – sistem ločenih, tj. varstvenih vrtcev (za otroke pod tretjim letom starosti) in skupnih vrtcev (za otroke od rojstva do sedmega leta starosti). Starši lahko izberejo, v kateri tip vrtca bodo vključili otroka, mlajšega od treh let, za otroke, starejše od treh let, pa imajo na voljo samo vključitev otroka v skupni vrtec. Otrokom, ki so bili vključeni v skupni vrtec, ta po končanem programu izda dokument o pripravljenosti za vstop v šolo (Republic of Estonia 2014). Pri ugotavljanju pripravljenosti otrok za vstop v šolo lahko od otroka v vrtcu zahtevajo, da prebere kratek del besedila, piše, računa in odgovarja na vprašanja vzgojiteljice (Kingisepp in Luure 2010, str. 17). Starši dokument o pripravljenosti otroka za vstop v šolo predložijo šoli, kjer bo otrok vključen v obvezno šolanje (Republic of Estonia 2014). Kot je mogoče razumeti iz kratke predstavitve sistemske organiziranosti predšolske vzgoje v državah, ki bodo prve vključene v *Študijo IELS* (OECD 2018), bodo v njej proučevali otroke, ki obiskujejo programe priprave za šolo (Anglija in ZDA) oz. v katerih je v ospredju priprava otrok za šolo (Estonija). Kot smo pokazali, je namen *Študije IELS* (OECD 2018), da državam pokaže, katere so najbolj učinkovite prakse predšolske vzgoje; kot kaže nabor držav, ki bodo prve vključene vanjo, pa bodo proučevane rešitve programov priprave za šolo, ki so povezani predvsem z »usvajanjem akademskih veščin« (Bela knjiga ... 2011, str. 84).

Estonija je denimo na mednarodni raziskavi *PISA*, ki je bila izvedena leta 2015, dosegla najboljše rezultate pri biologiji, zemljepisu, fiziki in kemiji – kar zadeva te rezultate, so med državami, vključnimi vanjo, prvi v Evropi in tretji na svetu. Pri matematiki so drugi v Evropi in deveti na svetu. ZDA imajo na vseh področjih slabše rezultate, a so nad povprečjem OECD, medtem ko za Anglijo podatki niso dostopni, ker so vključeni v podatke za Veliko Britanijo (Estonian World 2018).

²² Ameriški Nacionalni center za statistiko izobraževanja (National Center for Education Statistic) deluje v okviru zveznega ministrstva za izobraževanje (Department of Education).

Jørgen Braathe 2016, str. 3027), pozornost je usmerjena na »akademske« vsebine (Paananen 2017; Otterstad in Braathe 2016, str. 3028);²³ uveljavljajo se didaktični pristopi, »v katerih ima osrednjo vlogo aktivno vzgojiteljičino poučevanje« (prav tam, str. 3028; prim. tudi Vallberg Roth 2014), odločevalci pa zagovarjajo »natančnejše oblikovanje učnih ciljev [v izvirniku learning goals, op. avt.], ki bodo omogočili ocenjevanje, kako jih dosegajo otroci, stari tri leta« (prav tam, str. 3029).

Rianne Mahon (2016) tako ugotavlja, da je »priprava otrok za vstop v šolo« primarni interes OECD in tudi zastavljene študije, ki služi »spodbujanju razvoja človeškega kapitala kot temelja »za uspešnost na trgu dela« (prav tam, str. 239). Tudi drugi kritiki (Moss idr. 2016; Pence 2017) opozarjajo na instrumentalni namen študije in poudarjajo, da je v njej zanemaren celosten pogled na otroka, saj njeni snovalci v ospredje postavljajo predvsem proučevanje rezultatov učenja otrok.

S *Študijo IELS* (OECD 2018) bo krog sklenjen: za politiko bosta v ospredju upravičenost vlaganj in »donosnost«, ki jo ima predšolska vzgoja za razvoj »človeškega kapitala« oz. za trg dela, ta se bo merila tudi na naslednjih stopnjah izobraževanja z rezultati otrok na mednarodnih in zunanjih preverjanjih znanja in spretnosti v povezavi s časom vključenosti otrok v program predšolske vzgoje ter z drugimi rezultati v življenju. Obenem pa bo študija odločevalcem v politiki omogočila oceniti racionalnost porabe sredstev, ki so vložena v predšolsko vzgojo. Zahteve po njihovem zmanjševanju v določeni državi bodo tako lahko sledile ugotovitvam, da npr. v drugih državah z manj sredstvi, ki jih tam namenjajo predšolski vzgoji, otroci, ki so bili vključeni vanjo, razvijejo tiste spoznavne, socialne in emocionalne spretnosti, ki so temelj za njihove kasnejše dosežke v šoli in odraslosti, ter dosegajo primerljive ali boljše učne rezultate na mednarodnih preverjanjih znanja in spretnosti.

²³ Avtorji opozarjajo, da se v vrtcih uveljavljajo prakse, ki jim sledimo v šoli (prim. Gaunt 2017). Da je torej priprava za šolo objektivno in ne glede na morebitne drugačne zasnove vse bolj razumljena kot usmerjenost vrtca v »otrokovo akademsko pripravljenost [...] za šolo« (Marjanovič Umek idr. 2006, str. 33). Čeprav ne zanemarjamo pomena, ki ga ima vrtec v pripravi za šolo, saj se šola objektivno ne more povsem »prilagoditi vsakemu posameznemu otroku in njegovim individualnim posebnostim, temveč gradi na določeni stopnji prilagajanja posameznika (z vidika telesnega in gibalnega, spoznavnega in socialnega razvoja) zahtevam učnih načrtov oz. šole, ki se na začetni stopnji ukvarja predvsem z razvojem akademskih spretnosti« (prav tam), pa zavračamo razumevanje priprave za šolo, ki je razumljena v prej zapisanem kontekstu. Sprejemljivejši je koncept pripravljenosti otroka za učenje, ki po R. Watson (1996 v prav tam, str. 32) pomeni vsakokratno ujemanje med otrokovimi spoznavnimi zmognostmi ter formalno intencionalno vzgojo in učenjem (prim. Marjanovič Umek idr. 2006, str. 32–33). Ljubica Marjanovič Umek (prav tam) tako poudarja, da je za intencionalno vzgojo predšolskih otrok pomembno vedenje, da se predšolski otrok uči drugače kot šolski otrok, zato zagovarja različne dejavnosti ter različne metode in oblike vzgojnega dela, ki temeljijo na območjih bližnjega razvoja. Prilagojene so otroku samemu, vzgojiteljica pa načrtuje in izvaja vzgojni proces v skladu s socialnim kontekstom in otrokovimi sposobnostmi, pri čemer avtorica zagovarja različne dejavnosti ter različne metode in oblike vzgojnega dela (v tem kontekstu in ob obrazložitvi, ki jo povzemamo, avtorica uporablja izraz poučevanje) (prav tam). Kljub jasnemu opozorilu, da ne smemo enačiti poučevanja v šoli in vrtcu, bomo besedno zvezo »poučevanje v vrtcu« zamenjali z zvezo »sistematično učenje otroka v načrtovanem vzgojnem procesu«, ki je vezano na razhajanje med njegovim aktualnim znanjem oz. spretnostmi in otrokovim možnim napredkom. Razmislek o vzgoji v vrtcu ne more mimo vpliva vrtca na kasnejšo šolsko uspešnost otrok, saj je zmožnost vstopa v abstraktno vednost temelj posameznikove avtonomije. Seveda pri tem ni mogoče zanemariti kompenzacijske vloge vrtca, še posebno pri otrocih, ki prihajajo iz manj spodbudnega okolja. To pa ne pomeni, da je treba predšolsko vzgojo usmeriti predvsem na rezultate učenja v vrtcu, učne rezultate v nadaljevanju šolanja in »znajdenje« na trgu delovne sile.

V obravnavanem kontekstu lahko razumemo tudi priporočilo Mednarodnega denarnega sklada (International Monetary Fund 2015) za vrtce v Sloveniji, ki govori o tem, da je mogoče zmanjševati število vzgojiteljc v vrtcih, ne da bi s tem negativno vplivali na rezultate učenja otrok (prav tam, str. 14).²⁴ Sugestija Mednarodnega denarnega sklada (IMF) zlahka postane argument za odločevalce, če ti želijo finančno razbremeniti proračun na področju predšolske vzgoje, pri tem pa ne razumejo ali pa jih ne zanima, da lahko s tem negativno vplivajo na strukturno in posledično na procesno kakovost predšolske vzgoje. Temu pritrjuje tudi vsebina razpisa OECD (2015) za vključitev v *Študijo IELTS* (OECD 2018). V njem lahko preberemo, da raziskave, ki proučujejo vpliv strukturnih kazalcev kakovosti vrtca na otrokov razvoj, ne dajejo trdnih dokazov, da ti vplivajo na procesno kakovost in učinkovitost vrtca (in s tem na dobro počutje otrok v njem) (prav tam, str. 95). Kar je le korak od interpretacije, da lahko z manj izobraženimi vzgojiteljicami, z večjim številom otrok in slabšim razmerjem med številom otrok in odraslih v oddelku država oblikuje in vzdržuje učinkovit sistem predšolske vzgoje, ki bo prispeval zeleno dodano vrednost k učnim rezultatom na preverjanjih znanja in (ekonomski) uspešnosti v življenju.

Predstavljena zasnova in posledično praksa ugotavljanja in zagotavljanja kakovosti predšolske vzgoje torej rezultirata v pričakovanjih formiranja posameznika, ki se bo dobro znašel na trgu dela in privzel nase vse, kar trg prinaša s seboj (prilagodljivost, konkurenčnost ipd.). Odprta so vrata v »homogenizacijo in učinkovito upravljanje predšolske vzgoje« (Soler in Miller 2003, str. 60). Znanje in spretnosti (socialne, emocionalne ipd.) so tu razumljeni v smislu njihove instrumentalne uporabnosti, v utilitarnem pomenu orodja, ki ga posameznik potrebuje v procesu prilagajanja trgu dela.

Politike ugotavljanja in zagotavljanja kakovosti tako ne reflektirajo (ali jih to ne zanima), da sta formativni proces in učinek vzgoje v vrtcu drugačna, če si za ključne cilje postavljamo celosten razvoj otroka in vzgojo subjekta, ki je zmožen kritične presoje in ravnanj, pri čemer je znanje razumljeno kot vrednota na sebi, ki nima vedno neposredne uporabne vrednosti, a je pogoj za posameznikovo razumevanja sveta ter pogoj njegove svobode in avtonomije (prim. Egan 2009; Gauchet 2011; Kovač Šebart 2015; Furedi 2016). Svoboda in avtonomija posamezniku nista dani, zahtevata vzgojni proces, v katerem otrok vedno bolj obvladuje sebe, postaja omikano bitje, in to v širokem pomenskem razponu od preproste vljudnosti do najzahtevnejše refleksije. Cilj vzgoje in izobraževanja v vzgojno-izobraževalnih ustanovah, ki želi optimalen razvoj in avtonomnega posameznika, bi tako moral biti, kot opozarja Clodine Leleux (1997), da slednji preseže svojo partikularnost in doseže raven občosti ter da je sposoben kritičnega mišljenja, ki sledi splošnim pravilom argumentacije in je izrazito povezano z razumevanjem abstraktnosti

²⁴ Opozarjamo pa, da Slovenija mednarodnim organizacijam (npr. OECD, Eurydice) ne posreduje podatkov o razmerju med številom otrok in odraslih v oddelku vrtca tako, da bi ti upoštevali, da izračunana povprečja veljajo za šest ur bivanja otrok v vrtcu v prvem starostnem obdobju in le za štiri ure v drugem starostnem obdobju, otroci pa so v povprečju v vrtcu devet in več ur. V preostanku ur je v oddelku le ena odrasla oseba z vsemi otroki (teh pa je lahko tudi 14 oziroma 24) (Kovač Šebart idr. 2017, str. 97).

in abstraktne vednosti. To bi moralo biti tudi vodilo razmisleka o rešitvah kakovostnega sistema vzgoje in izobraževanju od predšolske ravni naprej.

Donosnost, učinkovitost in racionalnost postajajo vodilo politike na področju predšolske vzgoje

Na učinke politik, ki stavijo na »donosnost« predšolske vzgoje za razvoj »človeškega kapitala« oz. za trg dela, opozarjajo avtorji (Campbell-Barr in *Nygård* 2014; Vallberg Roth 2014; Paananen idr. 2015; Otterstad in Braathe 2016), ki so analizirali stanje na področju predšolske vzgoje v nordijskih državah²⁵ (te imajo s Slovenijo primerljiv sistem predšolske vzgoje). Za Norveško denimo Ann Merete Otterstad in Hans Jørgen Braathe (2016) ugotavljata, da je v njenih dokumentih in politiki predšolske vzgoje, pa tudi v vzgojni praksi v vrtcih, mogoče prepoznati spremembe, ki zadevajo razumevanje vloge vrtca v družbi. Intervjuji, ki sta jih avtorica in avtor opravila z vzgojiteljicami v dveh fokusnih skupinah,²⁶ so pritrdili tezam, ki sta jih oblikovala na podlagi analize dokumentov: ugotavljata, da se ob za Norveško tradicionalnih socialnopedagoških izhodiščih koncipiranja predšolske vzgoje pozornost vzgojiteljic v praksi (pre)usmerja na ekonomske standarde in tiste kazalce kakovosti predšolske vzgoje, ki neposredno zadevajo standarde znanja in rezultate učenja otrok. To se kaže v reorganizaciji prostora in časa v vrtcu na način, ki vzgojiteljicam omogoča vrednotenje rezultatov učenja otrok ter nadzor nad učenjem posameznega otroka. V vrtcih na Norveškem, opozarjata avtorja, vstopa v nasprotju s preteklostjo, ko temu niso namenjali veliko pozornosti, v ospredje pripravljenost otrok za šolo (prav tam, str. 82), s čimer se povečuje nevarnost njihovega pošolanja (prav tam, str. 93–94).

Na tem mestu samo spomnimo, da je na problem pošolanja vrtcev v Sloveniji leta 1995 opozarjala *Bela knjiga o vzgoji in izobraževanju v Republiki Sloveniji* (1995). V obdobju pred oblikovanjem konceptualnih in na njih temelječih sistemskih rešitev (prim. Zakon o organizaciji ... 1996, Zakon o vrtcih 1996) ter snovanjem kurikula za vrtce (prim. Kurikulum ... 1999) je bila v Sloveniji najpomembnejša naloga vrtcev priprava otrok za šolo (več o tem v besedilu Kovač Šebart in Hočevar v tej številki *Sodobne pedagogike*).

Takrat nova zasnova predšolske vzgoje je zavrnila takšno osrednjo nalogo vrtca (prim. Kovač Šebart 2002). Snovalci so opravili premislek o spremembah pri kurikularnem načrtovanju, hkrati pa so zavrnil program priprave za šolo leto pred vstopom otrok vanjo. Gradili so na podmeni, da »mora biti ‚priprava na šolo‘ vpeta v celotno institucionalno predšolsko vzgojo, zato programi le-te ustrezajo razvojni stopnji otrok in niso le priprava na naslednjo stopnjo šolanja« (Bela knjiga ... 1995, str. 95). Hkrati pa so rešitve sledile argumentom, da tak program ni potreben, če je šola (vzgojno-izobraževalni program, metode dela, organizacija življenja v šoli) usklajena z otrokom oz. upošteva starost, pri kateri otrok vstopa v šolo (Marjanovič

²⁵ Danska, Finska, Islandija, Norveška in Švedska.

²⁶ V raziskavo sta bili vključeni dve fokusni skupini vzgojiteljic. Eno je sestavljalo šest vzgojiteljic iz urbanega in eno devetih vzgojiteljic iz ruralnega okolja (prav tam, str. 84).

Umek 1992, str. 10). Sistemske rešitve predšolske vzgoje, ki so bile domišljene vzporedno z rešitvami zgodnejšega vstopa otrok v obvezno šolo s šestimi leti, so vrtec koncipirale kot ustanovo, ki otrokom zagotavlja ustrezno okolje in razmere za varno in zdravo otroštvo ter optimalen razvoj njihovih telesnih in duševnih sposobnosti ter prispeva k dvigu kakovosti življenja otrok in k izboljšanju kakovosti življenja družin (Bela knjiga ... 1995, str. 43 in str. 37). Privzeto je bilo, da mora vzgojno delo v vrtcu izhajati iz spoznanja, da otrok dojema in razume svet celostno, da se razvija in uči v povezavi s svojim socialnim in fizičnim okoljem, da v vrtcu v interakciji z vrstniki razvija lastno družbenost in individualnost in se srečuje z drugačno konstrukcijo sveta kot v družini. Pomembna je postala naravnost na razvoj otrokovih doseženih in potencialnih sposobnosti ter spretnosti in doseganje optimalnega razmerja med njimi (prav tam, str. 51). Temu konceptu predšolske vzgoje, ki je vpisan v *Kurikulum za vrtce* (1999) v Slovenji, formalno sledimo še danes.

Ideale, ki so (bili) podstat predšolske vzgoje, izrinjajo ekonomski imperativi

Maiju Paananen idr. (2015), Verity Campbell-Barr in Mikael Nygård (2014) opozarjajo, da na Finskem ideale, ki so podstat predšolske vzgoje, izrinjajo ekonomski imperativi. Paananen (2017) je opravila analizo mednarodnih in finskih nacionalnih dokumentov, ki zadevajo predšolsko vzgojo, in jo nadgradila z empirično raziskavo, izvedeno v treh vrtcih²⁷ ene izmed večjih finskih občin. Ugotavlja, da v posameznih lokalnih skupnostih že uporabljajo merske pripomočke, ki jih avtorica imenuje »orodja za upravljanje«, s katerimi mesečno ugotavljajo učinkovitost vrtecev in nagrajujejo vzgojiteljice, ki so ocenjene kot »učinkovite«, kar na Finskem doslej ni bila praksa (prav tam, str. 59). Zaradi izrazite usmerjenosti na rezultate učenja otrok in njihovo prihodnost se v vrtcih spreminja vsakodnevna vzgojna praksa, opozarja avtorica, saj vzgojiteljice sledijo zahtevam po pripravi otrok za šolo (prav tam, str. 78).

Tudi izsledki primerjalne analize, ki jo je opravila Ann-Christine Vallberg Roth (2014), opozarjajo, da je v vseh nordijskih državah v predšolski vzgoji opaziti spremembe v smeri stave na »ekonomijo znanja«²⁸ (knowledge economics). Tradicionalno konceptualizacijo predšolske vzgoje nadomešča primarna usmerjenost na rezultate učenja otrok (prav tam, str. 4). Jasen je trend oz. premik od usmerjenosti vzgojnega procesa na igro, učenje in nego (care) k učenju in vedenju (knowing) ter k evalvaciji učinkov predšolske vzgoje, ki je povezan z idejo o vseživljenjskem učenju (prav tam, str. 5). Predšolska vzgoja naj bi bila tako (po obsegu in kakovosti) prvenstveno razumljena kot vsebinska podlaga za obvezno šolanje in kot podlaga za »pošolsko« vstopanje v poklicno življenje; bila naj bi tudi podlaga za to, da bodo otroci, ko odrastejo, nenehno obnavljali svoje znanje in razvijali spretnosti, ki jih

²⁷ Analizirala je 118 individualnih vzgojnih načrtov otrok, 13 dnevnikov vzgojiteljic, ki so v njih beležile dnevni vzgojni proces v vrtcu, ter intervjuvala 13 vzgojiteljic (prav tam, str. 35).

²⁸ Pojem »ekonomija znanja« se nanaša na ugotavljanje učinkovitosti posredovanja znanja in formalizacijo njegovega preverjanja, tudi na področju predšolske vzgoje (Vallberg Roth 2014, str. 2).

bodo potrebovali pri delu tam, kjer bodo zaposleni (industrija, storitvene organizacije in dejavnosti) (Demirel 2009, str. 1712); tako se bodo lažje prilagodili zahtevam poslovnega sveta, torej tistega, kar prinaša dobiček (Ottherstad in Braathe 2010, str. 3025).

V nordijskih državah, piše Vallberg Roth (2014), je tako zaslediti težnjo po uvajanju vsebin, ki otroke pripravljajo na šolo, poudarjena sta pomen spodbujanja njihovega kognitivnega razvoja ter vrednotenje znanja in spretnosti s pomočjo vnaprej opredeljenih in starostno normiranih rezultatov učenja, ki naj bi jih otroci dosegli v vrtcu (prav tam, str. 25). Medtem ko denimo na Norveškem ocenjujejo govorni razvoj tri leta starih otrok s standardiziranimi merskimi pripomočki (prav tam, str. 23), se na Danskem uveljavlja testiranje otrok in usmerjanje vzgojnega procesa v razvoj spretnosti (kot so ključne kompetence). Avtorica (prav tam, str. 14) opozarja, da vodi spremljanje učnih rezultatov posameznega otroka v pošolanje vrtca, v katerem sta vzgojno delo in njegova vsebina strukturirana na enak način kot v šoli, vzgojiteljice pa zato, ker »občutijo ‚učni pritisk‘« (prav tam, str. 5), vanj vnašajo šolski način dela in v okviru posameznih področij dejavnosti otroke poučujejo. Vsebine, ki jih poučujejo, so prilagojene temu, kar bodo otroci potrebovali med šolanjem in v življenju, opozarja avtorica (prav tam, str. 16–26). Dodaja, da se vzpostavlja model predšolske vzgoje, ki v ospredje postavlja učne rezultate otroka na posameznih področjih (npr. matematika, jezik) (prav tam, str. 4), z oženjem procesa predšolske vzgoje na poučevanje merljivega znanja in spretnosti posameznega otroka pa je zanemarljiv proces formiranja kritičnega posameznika (prav tam, str. 26).

Analiza sprememb na področju predšolske vzgoje v nordijskih državah opozarja, piše avtorica, da se vse bolj uveljavlja koncept predšolske vzgoje kot »naložbe v prihodnost«, za katero je »pomembno, da otroci pridobijo spretnosti, ki jim bodo koristile kasneje v življenju – ko se bodo šolali ali se zaposlili« (prav tam, str. 23).

Iz zapisanega postane razvidno, na kaj merijo uvodoma predstavljene kritike usmerjenosti v proučevanje učinkovitosti predšolske vzgoje: namere politike odzvanjajo v javnosti, postanejo vodilo za financiranje predšolske vzgoje in pri iskanju sistemskih rešitev, lahko pa tudi pri nagrajevanju »učinkovitih« vrtcev in vzgojiteljic, kot opozarja raziskovalka Paananen (2017) za Finsko. Vse naštetu še kako vpliva na vzgojno prakso vrtcev, ki se usmerja na rezultate učenja otrok in na njihovo pripravo za šolo.

Politike ugotavljanja in zagotavljanja kakovosti vrtcev na območju nekdanje Jugoslavije

V tematski številki Sodobne pedagogike, ki je pred vami, smo avtorice iz Bosne in Hercegovine (v nadaljevanju BiH), Črne gore, Hrvaške, Slovenije in Srbije opravile analizo sistemskih rešitev ugotavljanja in zagotavljanja kakovosti predšolske vzgoje na procesni ravni v državah na ozemlju nekdanje Jugoslavije.

Dogovorile smo se, da mora analiza za posamezno državo vključevati predstavitve zasnov kurikula oz. programov predšolske vzgoje, kar smo praviloma opravi-

vile uvodoma. Sledi predstavitev uveljavljenih konceptov oz. modelov ugotavljanja in zagotavljanja kakovosti. Besedila pa vključujejo tudi izsledke raziskav, ki so bile opravljene v obravnavanih državah in zadevajo procesno kakovost ustanov predšolske vzgoje.

Koncepti, vpisani v kurikule za vrtce oz. programe predšolske vzgoje

Iz besedil je razvidno, da so v obravnavanih državah po razglasitvi samostojnosti oblikovali nove kurikule oz. programe predšolske vzgoje.

V BiH so, kot pišejo **Dženeta Camović, Jasmina Bećirović-Karabegović in Hašima Ćurak**, temeljna načela in cilji predšolske vzgoje opredeljeni v *Okvirnem zakonu o predšolski vzgoji v BiH* (Okvirni zakonon ... 2007) in *Skupnem jedru celovitih razvojnih programov za delo v ustanovah predšolske vzgoje* (Sporazum o zajedničkoj jezgri ... 2009, v nadaljevanju *Skupno jedro*), to sta dokumenta, ki postavljata okvir za oblikovanje programov predšolske vzgoje v različnih entitetah in kantonih države. *Skupno jedro* (2009) je dokument, ki je podlaga za oblikovanje programov predšolske vzgoje v vseh javnih in zasebnih ustanovah predšolske vzgoje, ob tem pa slednje vsebino vzgojnega dela načrtujejo in izvajajo v skladu s specifičnimi potrebami ustanove in lokalne skupnosti. V skladu z dokumentom so programi predšolske vzgoje v BiH strukturirani v štiri razvojna področja otrok: telesni razvoj; socialno-emocionalni razvoj in razvoj osebnosti; spoznavni razvoj in razvoj govora; razvoj komunikacije in ustvarjalnosti. Za vsa področja razvoja so za vsako leto otrokove starosti opredeljeni rezultati razvoja in učenja otrok. Avtorici opozarjata, da bi zaradi neenotnega načrtovanja in izvajanja vzgojnega dela v državi morali oblikovati okvirni državni kurikulum, ki bi jasno opredelil vlogo vzgojiteljic pri razvoju in učenju otrok, opredeliti pa bi moral tudi načela načrtovanja vzgojnega dela ter odnos med vrtcem in starši. Poudarjata tudi, da bi morali v BiH oblikovati skupne smernice, ki bi jim sledile vzgojiteljice pri vzgojni praksi, ki je usmerjena v doseganje in spremljanje rezultatov razvoja in učenja otrok.

V Črni gori sledimo od osamosvojitve več konceptualnim premikom pri snovanju programov predšolske vzgoje. **Tanja Novović** poudarja, da so še nekaj let po osamosvojitvi v tej državi izvajali program predšolske vzgoje, ki je temeljil na kombinaciji učnociljne in učnosnovne strategije načrtovanja vzgojnega dela. Od leta 2004 do 2010 pa so v vzgojni praksi izvajali enotni *Program za področje dejavnosti* (Program za področje aktivnosti ... 2004) za vse otroke od končanega starševskega dopusta do vstopa v šolo, ki je temeljil na paradigmi »odprtega kurikula«. Z njim naj bi otrok vstopal v središče vzgojnega procesa. Program je opredeljeval splošne cilje predšolske vzgoje in poudarjal fluidnost, fleksibilnost, dinamičnost in multidimenzionalnost vzgojnega procesa ter gradil na zahtevi po nenehnem prilagajanju vzgojnega procesa otrokom. Po šestih letih izvajanja so v Črni gori ta program modificirali, ker so vzgojiteljice ocenile, da je preveč zahteven in neskladen z njihovimi dotedanjimi izkušnjami, znanjem ter usposobljenostjo. Oblikovali in sprejeli so nove programe predšolske vzgoje, ki so operacionalizirani v več primarnih in posebnih programov. Med primarnimi programi je denimo *Področje dejavnosti – angleški jezik*

(Područje aktivnosti – engleski jezik 2017), med posebnimi programi pa sta *Učenje za podjetništvo v okviru področja dejavnosti v predšolski vzgoji otrok, starih od tri do šest let* (Preduzetniško učenje ... 2016) in *Izobraževanje za trajnostni razvoj v okviru področja dejavnosti v predšolski vzgoji otrok, starih od tri do šest let* (Obrazovanje za održivi razvoj ... 2015). Slednja izvajajo v okviru primarnih programov za otroke od tretjega do šestega leta starosti. Zdi se, da so z njima v Črni gori v predšolsko vzgojo vnesli vsebine, ki zadevajo znanje, spretnosti, stališča in vrednote, ki odgovarjajo na potrebe vseživljenjskega učenja in na potrebe trga dela ter sledijo nameram, o katerih smo pisali v prvem delu besedila.

Na Hrvaškem so privzeli koncept odprtega kurikula, pišeta **Jasminka Zloковиć in Diana Nenadić-Bilan**. *Nacionalni kurikulum za zgodnjo in predšolsko vzgojo* (Nacionalni kurikulum ... 2014, v nadaljevanju *Nacionalni kurikulum*) poudarja pomen iniciative in aktivnosti otrok ter opredeljuje načela in cilje predšolske vzgoje. Skladno z dokumentom temelji vzgojno delo na spoštovanju sposobnosti, potreb in interesov otrok, na spoštovanju izražanja njihovih predlogov in pobud, na njihovi participaciji ipd., zato je, kot pišeta avtorici, organizacija vzgojnega procesa fleksibilna ter prilagojena potrebam in interesom otrok.

Dokument postavlja v ospredje dva cilja predšolske vzgoje: zagotavljanje blaginje otrok in celovitega razvoja, vzgoje, učenja ter razvoja njihovih kompetenc. Promovira osem ključnih kompetenc, ki jih razvijajo ustanove predšolske vzgoje, med njimi tudi kompetenco naučiti se učiti in kompetenco za pobude in podjetništvo, ki sta, kot smo že zapisali, med ključnimi kompetencami, ki jih zahteva globalni trg dela.

Leta 2016 so na Hrvaškem dopolnili in spremenili *Nacionalni kurikulum* (2014) tako, da leto pred vstopom v šolo namenja tri ure dnevno pripravi otrok za šolo, po presoji avtoric pa rešitev ne vodi k »pošolanju« predšolske vzgoje.

V Srbiji v času nastajanja tematske številke sprejemajo konceptualno povsem nove programske rešitve za področje predšolske vzgoje. Besedilo **Dragane Pavlović Breneselović in Živke Krnjaja** se zato metodološko nekoliko razlikuje od ostalih prispevkov. Zaradi priprave končnega poročila projekta,²⁹ v katerem so oblikovali in pilotno preizkusili *Izhodišča programa predšolske vzgoje* (Osnove programa ... 2018, v nadaljevanju *Izhodišča programa*), ki čakajo na potrditev pristojnega ministra, smo se z avtoricama, ki sta bili njegovi strokovni nosilki, dogovorili, da v bistvenih potezih predstavitelja zasnovo novega programa, trenutno veljavne programske rešitve in sistemske rešitve ugotavljanja in zagotavljanja kakovosti pa predstavitelja le obrobno, kolikor presodita, da je to potrebno za razumevanje predlaganih konceptualnih sprememb. Zasnova novega programa je v nasprotju z v Srbiji trenutno veljavnimi programi predšolske vzgoje (več o tem prim. Krnjaja in Pavlović Breneselović 2017) koncipirana odprto: opredeljuje teoretska in vrednotna izhodišča, ki vzpostavljajo podobo otroka, razumevanje otrokovega učenja in vlogo odraslih pri otrokovem učenju. V zasnovi programa je poudarjen pomen okolja, v katerem poteka vzgojni proces, in pomen dinamičnosti vzgojnega procesa, v katerem

²⁹ Predlog *Izhodišča programa* (2018) je nastal v sodelovanju med Inštitutom za pedagogiko in andragogiko Filozofske fakultete v Beogradu (IPA), ministrstvom za šolstvo, znanost in tehnološki razvoj (MPNTR), Zavoda za napredek vzgoje in izobraževanja (ZUOV), Unicefom in praktiki iz treh vrtcev, v katerih je potekalo pilotno izvajanje predloga programa.

je otrok njegov dejavni člen. Izhajajo iz predpostavke, da je predšolska vzgoja v vrtcu za otroke pomembna zaradi vplivov na njihovo učenje, ne pa zaradi »pričakovanih« rezultatov otrok, ki so v skladu z vnaprej predpisanimi normami.

Avtorici **Mojca Kovač Šebart** in **Andreja Hočevar** analizirata *Kurikulum za vrtce* (1999) v Sloveniji. Ta je zasnovan na podlagi učnocijne in procesno-razvojne strategije kurikularnega načrtovanja: v Sloveniji so se snovalci rešitev želeli izogniti natančno določenim vsebinam, ki bi bile zapisane v vzgojnih programih in izrazito usmerjene na otrokov spoznavni razvoj in usvajanje »akademiških« veščin, kar bi vodilo v pošolanje vrtcev. Želeli pa so se izogniti tudi slabostim, ki jih s seboj prinaša odprti kurikulum. Zato so sprejeli strokovno odločitev o kombinaciji dveh strategij načrtovanja kurikula, ki deluje kot varovalo pred konceptualnimi pomanjkljivostmi posamične strategije načrtovanja kurikula. V dokumentu so oblikovani splošni cilji in načela predšolske vzgoje, ki vzgojiteljice usmerjajo v sprotno oblikovanje operativnih ciljev, pri čemer upoštevajo interese in potrebe otrok. Tako načrtovanje stavi na proces in ne na učinek, ki zadeva realizacijo natančno zastavljenih in operacionaliziranih ciljev kurikula v obliki učnih rezultatov ali dosežkov otrok v vzgojnem procesu. S tem naj bi se v Sloveniji izognili nevarnosti, da bi predšolska vzgoja v vrtcih postala predvsem pripravljalnica otrok za šolo, pa tudi nevarnosti, da bi zaradi vsebinske in ciljne odprtosti kurikula predšolska vzgoja v vrtcih postala strokovno nepremišljena, slabo načrtovana in izvajana ter prepuščena vsakokratni večji ali manjši usposobljenosti posamezne vzgojiteljice ter s tem nepravilna do otrok, vključenih v različne oddelke javnih vrtcev v državi.

Ugotavljanje in zagotavljanje kakovosti predšolske vzgoje v državah na ozemlju nekdanje Jugoslavije

V BiH so leta 2007 ustanovili Agencijo za predšolsko, osnovnošolsko in srednješolsko izobraževanje, ki je pristojna za področje ugotavljanja in zagotavljanja kakovosti predšolske vzgoje. Ta je oblikovala *Standarde kakovosti dela vzgojiteljic, pedagogov in ravnateljic na področju predšolske vzgoje* (Standardi kvalitete ... 2011). Dokument vključuje kazalce kakovosti, združene v tematske enote, in pripomočke za zunanjo evalvacijo in samoevalvacijo, ki poteka prek samorefleksije vzgojiteljic in dokumentiranja pedagoškega procesa. Določeni so tudi kazalci, ki zadevajo procesno raven kakovosti vrtca in poudarjajo pomen usmerjenosti vzgojnega procesa na otroka, ki znanje in spoznanja konstruira in razvija z aktivnim sodelovanjem v vzgojnem procesu (prek neposrednih učnih izkušenj, spontanega učenja in ne z vzgojiteljičinim poučevanjem). Izsledki spremljanja ustanov predšolske vzgoje, kot opozarjajo avtorice, ne nakazujejo, da bi prišlo v programih in praksi do opaznega premika od tradicionalnega poudarka na poučevanju k aktivnemu sodelovanju in spontanemu učenju otrok.

V Črni gori je ugotavljanje kakovosti predšolskih ustanov predpisano z zakonom, izvajanje zunanje in notranje evalvacije kakovosti pa ureja poseben pravilnik, ki je osredinjen na šolo, vrtci so v njem povsem zanemarjeni: določila ne vzpostavljajo razlike med vrtcem in šolo, ki naj bi ji ugotavljanje in zagotavljanje

kakovosti predšolske vzgoje sledilo. Model ugotavljanja in zagotavljanja kakovosti je predpisan z dokumentom *Metodologija zunanje evalvacije vzgojno-izobraževalnega dela v izobraževalnih ustanovah* (Metodologija ... 2010), pripravili so ga strokovnjaki Zavoda za šolstvo (Zavod za školstvo). Ugotavljanje in zagotavljanje kakovosti v ustanovah predšolske vzgoje poteka na področjih učenje in poučevanje ter dosežki učencev (otrok), pri čemer sta kazalca kakovosti na področju dosežkov otrok le dva (otrokov razvoj in otrokova ustvarjalnost), za šolo pa jih je sedem. Nadzorniki iz Zavoda za šolstvo ju ocenjujejo na lestvici od zelo uspešno do neuspešno. Tudi samoevalvacija predšolskih ustanov je zasnovana podobno: oblikovanih imajo 108 kazalcev kakovosti, ki so enaki za vrtce in šole. Učiteljice/vzgojiteljice pa imajo na razpolago vprašalnik za ocenjevanje različnih področij učenja, obrazec za samoevalvacijo ustanove in obrazec za oblikovanje akcijskega načrta za razvoj vzgojnega dela. Vzgojiteljice, kot piše avtorica, samoevalvirajo vzgojno delo v vrtcih in načrtujejo izboljšave tako, da ga kontinuirano spremljajo in ocenjujejo s pomočjo različnih pripomočkov (vprašalniki za starše, ček liste, narativni in anekdotski zapisi, protokoli opazovanja vzgojnega procesa, video zapisi ipd.) in tudi z analizo pedagoške dokumentacije ter dnevnikov dela. Avtorica ugotavlja, da v Črni gori obstaja kolizija med paradigmatskimi koncepti, ki so vpisani v programe predšolske vzgoje, in njihovo izvedbo. Opozarja, da potrebuje predšolska vzgoja samostojen model ugotavljanja in zagotavljanja kakovosti.

Na Hrvaškem je sistemsko vzpostavljena zunanja in notranja evalvacija kakovosti ustanov predšolske vzgoje. Oblikovani so skupni kazalci, ob njih pa vsaka predšolska ustanova oblikuje tudi svoje kazalce kakovosti. Zunanjo evalvacijo izvaja Nacionalni center za zunanjo evalvacijo izobraževanja (Nacionalni center za vanjsko vrednovanje obrazovanja), samoevalvacija pa poteka v ustanovah skladno z izdelano metodologijo, ki je objavljena v dveh priročnikih. Procesno kakovost ugotavljajo s samoevalvacijo vzgojnega procesa in izvajanja kurikula. Po opravljeni samoevalvaciji vsaka ustanova pripravi tudi razvojni načrt. Avtorici Jasminka Zloковиć in Diana Nenadić-Bilan presojata, da je model ugotavljanja in zagotavljanja kakovosti predšolske vzgoje, ki so ga implementirali na Hrvaškem, strokovno ustrezen.

V nasprotju z drugimi obravnavanimi državami avtorici prispevka iz Srbije zavračata kvantitativno merjenje kakovosti predšolske vzgoje in utemeljujeta potrebo po sodelovalni evalvaciji (kolaborativna evalvacija) vzgojnega procesa. Koncept je skladen s teoretskimi razmisleki v *Izhodiščih programa predšolske vzgoje* (Osnove programa ... 2018). V evalvaciji kakovosti sodelujejo vsi, ki jih zadeva vzgojni proces v vrtcu: vzgojiteljice, otroci, starši, lokalna skupnost, resorno ministrstvo in javni zavodi s področja vzgoje in izobraževanja. Avtorici opozarjata na pomen dialoga med vsemi deležniki o tem, kaj se dogaja v vzgojnem procesu, ocena kakovosti procesa pa je vzpostavljena kot refleksija celotnega konteksta, v katerem poteka predšolska vzgoja, in to v razmerju do ključnih vrednot, ki naj bi jim sledili vrtci na podlagi sprejetih *Izhodišč programa* (2018). Poudarjata, da je za graditev kakovosti predšolske vzgoje bistveno skupno vzpostavljane pomenov med različnimi udeleženci vzgojnega procesa in demokratično sodelovanje med njimi, saj je kakovost koncept, ki je subjektiven, pluralističen, večperspektiven ter vrednotno obarvan in zato odvisen od danega konteksta.

Koncept ugotavljanja in zagotavljanja kakovosti predšolske vzgoje, ki ga v besedilu predstavljata avtorici, se povsem razlikuje od veljavnega modela ugotavljanja kakovosti predšolske vzgoje v Srbiji. Ta je predpisan s pravilniki ter temelji na zunanji evalvaciji in samoevalvaciji, pri čemer so standardi in kazalci kakovosti za obe vrsti evalvacije enaki. Avtorici poudarjata, da tako koncipirana samoevalvacija vodi v prilagajanje vzgojne prakse obstoječim normam in vzgojiteljicam ne omogoča refleksije vzgojnega dela, izsledki raziskovanj pa kažejo, da vzgojiteljice v večinskem deležu zunanjo evalvacijo ocenjujejo kot formalizem, ki ne vodi k izboljševanju vzgojne prakse.

V Sloveniji je od leta 2009 izvajanje samoevalvacije v vrtcih predpisano z *Zakonom o spremembah in dopolnitvah Zakona o organizaciji in financiranju vzgoje in izobraževanja* (2008), ni pa zakonsko predpisan model samoevalvacije, po katerem naj bi vrtci ugotavljali in zagotavljali kakovost. Avtorici besedila predstavljata model ugotavljanja in zagotavljanja kakovosti vrtcev, ki je bil oblikovan v letih 2000–2002 in preizkušen v letih 2003–2005 ter je temeljil na natančnem poznavanju koncepta, vpisanega v *Kurikulum za vrtce* (1999). Politični odločevalci niso podprli njegovega nadaljnjega razvoja in uvajanja v vrtce ter so finančna sredstva usmerili v oblikovanje novega »skupnega modela« evalvacije kakovosti za celotno vzgojno-izobraževalno vertikalno. Posledično za vrtce – podobno kot v Črni gori – ni oblikovan poseben model ugotavljanja in zagotavljanja kakovosti, ki bi to področje vezal na specifične, po katerih se te ustanove razlikujejo od šol. Osrednje mesto v skupnem modelu samoevalvacije je namenjeno področju *učenja in poučevanja* in dosežkom otrok, kar ni skladno s konceptom, ki je vpisan v veljavni *Kurikulum za vrtce* (1999). V času pisanja tega prispevka nastajajo tudi standardi in kazalci kakovosti za področje *učenje in poučevanje* (podpodročja: *dosežki učencev oz. razvoj in učenje otrok*) v vrtcu. Doslej še niso bili objavljeni, čeprav naj bi model kakovosti postopoma uvajali v vrtce s septembrom 2018. Na podlagi terminologije v zapisanih opredelitvah in rešitvah, ki jim sledimo v dostopnih dokumentih skupnega modela ugotavljanja in zagotavljanja kakovosti, se zdi, da imamo opravka s strukturnim prelomom na ravni rešitev, ki sledijo mednarodnim trendom, kot smo jih opisali v uvodnem delu besedila.

Sklep

Ugotavljamo, da so v vseh obravnavanih državah oblikovani programski oz. kurikularni dokumenti na državni ravni, v skladu s katerimi poteka vzgojno delo v vrtcih oz. ustanovah predšolske vzgoje. Koncipirani so različno: sledijo rešitvam odprtega kurikula na Hrvaškem in v nekem krajšem obdobju v Črni gori, tudi v Srbiji je tako koncipiran predlog novega programa; pa do bolj strukturiranega danes veljavnega programa v Črni gori, BiH in Srbiji. Slovenija se je odločila za vmesno pot – *Kurikulum za vrtce* (1999) je delno strukturiran dokument. Kar zadeva nekatere težnje na področju predšolske vzgoje, ki smo jih analizirali v prvem delu besedila, te počasi dobivajo svoje vsebinsko mesto v kurikuli oz. programih predšolske vzgoje. Spretnosti oz. kompetence, ki jih zahteva trg dela, so že ekspli-

citno vpisane v program predšolske vzgoje v Črni gori in v kurikulum na Hrvaškem, priprava predšolskih otrok za šolo pa je del sistema predšolske vzgoje v BiH, Črni gori, Srbiji in vključena v kurikulum na Hrvaškem. V vseh obravnavanih državah obstajajo mehanizmi ugotavljanja in zagotavljanja kakovosti, ki so formalno predpisani. Oblikovani so modeli ugotavljanja in zagotavljanja kakovosti predšolske vzgoje, opredeljeni pa so tudi standardi oz. kazalci kakovosti predšolske vzgoje. V Črni gori imajo, podobno kot se zdi za Slovenijo, model ugotavljanja kakovosti koncipiran za šolsko institucijo, v BiH in Črni gori so kazalci kakovosti predšolske vzgoje opredeljeni z rezultati oz. dosežki otrok na posameznih področjih razvoja in učenja. Hrvaška in Srbija (slednja v predlaganih dokumentih) pa, tako predstavljajo avtorice, ne sledita logiki ugotavljanja kakovosti predšolske vzgoje, ki jo prvenstveno zanima učinkovitost na ravni rezultatov oz. dosežkov otrok ter učnih rezultatov v nadaljevanju šolanja, temveč sta usmerjeni predvsem v »vzpostavljanje skupnih pomenov« vseh udeležencev vzgojnega procesa o tem, kako »graditi« kakovosten vrtec, ki bo ustvarjal pogoje za blaginjo, učenje in razvoj otrok.

Z dvema tematskima številka Sodobne pedagogike (aktualno in številko 3 iz leta 2017) smo bralkam in bralcem ponudili v branje analizo, ki daje precej jasno sliko o dogajanju na področju predšolske vzgoje v državah na ozemlju nekdanje Jugoslavije. Avtorice in avtor smo analizirali strukturno in procesno kakovost vrtcev oz. ustanov predšolske vzgoje v teh državah in ugotavljali trende na področju predšolske vzgoje v tem delu Evrope. Pri tem smo vzpostavili intenzivno in plodno strokovno sodelovanje med avtoricami prispevkov, ki se z besedili, ki so pred vami, nikakor ne končuje.

Literatura in viri

- Akgunduz, E. Y. in van Huizen, T. (2016). *Investing in Children: Spending on Early Childhood Education and Care and Long-Term Cognitive Development Across Countries*. Utrecht: School of Economics, Utrecht University.
- Barnett, S. W. in Nores, M. (2015). Investment and Productivity Arguments for ECEC. V: P. T. M. Marope in Y. Kaga (ur.). *Investing against Evidence. The Global State of Early Childhood Care and Education*. Paris: Unesco, str. 74–88.
- Bela knjiga o vzgoji in izobraževanju v Republiki Sloveniji. (1995). Ljubljana: Ministrstvo za šolstvo in šport.
- Bela knjiga o vzgoji in izobraževanju v Republiki Sloveniji. (2011). Ljubljana: Zavod RS za šolstvo.
- Blossfeld, H.-P., Kulic, N. in Skopek, J. (ur.). *Childcare, Early Education and Social Inequality: An International Perspective*. Cheltenham, UK, Northampton, MA, USA: Edward Elgar Publishing.
- Breneselović Pavlović, D. in Krnjaja, Ž. (2018). Potenciali modela sodelovalne evalvacije kakovosti vrtca v Srbiji. *Sodobna pedagogika*, 69, št. 4, str. 88–104.
- Camović, D., Bećirović-Karabegović, J. in Ćurak, H. (2018). Kakovost predšolske vzgoje v Bosni in Hercegovini. *Sodobna pedagogika*, 69, št. 4, str. 30–48.
- Campbell Barr, V. in Nygård, M. (2014). Losing Sight of the Child? Human Capital Theory and its Role for Early Childhood Education and Care Policies in Finland and England. *Contemporary Issues in Early Childhood*, 15, št. 4, str. 163–178.

- Demirel, M. (2009). Lifelong Learning and Schools in the Twenty-first Century. *Procedia Social and Behavioral Sciences*, št. 1, str. 1709–1716.
- Egan, K. (2009). *Zgodovina pedagoške zmote: naša progresivistična dediščina od Herberta Spencerja do Johna Deweyja in Jeana Piageta*. Ljubljana: Krtina.
- Economist Intelligence Unit. (2012). *Starting well: Benchmarking early education across the world. A report from the Economist Intelligence Unit*. London, New York, Hong Kong, Geneva: Economist Intelligence Unit.
- Education and Culture DG. (2008). *Early Matters. Symposium Conclusions*. Dostopno na: http://ec.europa.eu/dgs/education_culture/repository/education/policy/school/doc/symposium_en.pdf (pridobljeno 22. 12. 2009).
- Estonian World*. (2018). Dostopno na: <http://estonianworld.com/knowledge/oecd-estonian-elementary-education-best-europe/> (pridobljeno 26. 5. 2018).
- Eurydice. (2017). *United Kingdom – England*. Dostopno na: https://eacea.ec.europa.eu/national-policies/eurydice/content/united-kingdom-england_en (pridobljeno 26. 5. 2018).
- Evropska komisija. (2010). *Sporočilo Evropske komisije. Evropa 2020. Strategija za pametno, trajnostno in vključujočo rast*. Dostopno na: http://ec.europa.eu/eu2020/pdf/1_SL_ACT_part1_v1.pdf (pridobljeno 12. 6. 2017).
- Evropska komisija/EACEA/Eurydice/Eurostat. (2015). *Ugotavljanje in zagotavljanje kakovosti v izobraževanju: Politike in načini evalvacije šol v Evropi. Poročilo Eurydice*. Luksemburg: Publications Office of the European Union.
- European Commission. (2015). *PISA 2015. EU performance and initial conclusions regarding education policies in Europe*. Brussels: Directorate-General for Education and Culture.
- Furedi, F. (2016). *Zapravljeno: zakaj šola ne izobražuje več?* Ljubljana: Krtina.
- Gauchet, M. (2011). Znanje brez smisla? V: M. C. Blais, M. Gauchet in D. Ottavi. *O pogojih vzgoje*. Ljubljana: Krtina, str. 55–109.
- Gaunt, C. (2017). *OECD in 'schoolification' warning*. Dostopno na: <https://www.nurseryworld.co.uk/nursery-world/news/1161541/oecd-in-schoolification-warning> (pridobljeno 1. 4. 2018).
- Goddard, C. (2017). *Analysis: What is 'baby PISA'?* Dostopno na: <https://www.nurseryworld.co.uk/nursery-world/news/1161171/analysis-what-is-baby-pisa> (pridobljeno 1. 3. 2018).
- Guerin, B. (2013). *Breaking the cycle of disadvantage*. Brussels: RAND Europe.
- Heckman, J. J. (2012). *The Case for Investing in Disadvantaged Young Children*. European Expert Network on Economics of Education (EENEE) Policy Brief 1/2012.
- Ilc Rutar, Z. (2012). Ugotavljanje (kompleksnih) dosežkov v medpredmetnih in kurikularnih povezavah. V: Z. Ilc Rutar (ur.). *Ugotavljanje kompleksnih dosežkov: preverjanje in ocenjevanje v medpredmetnih in kurikularnih povezavah: priročnik za učitelje*. Ljubljana: Zavod Republike Slovenije za šolstvo, str. 17–19.
- Ilc Rutar, Z. (2012a). Snovanje kakovostnih kriterijev in opisnikov. Analiza primerov kriterijev in opisnikov. V: Z. Ilc Rutar (ur.). *Ugotavljanje kompleksnih dosežkov : preverjanje in ocenjevanje v medpredmetnih in kurikularnih povezavah: priročnik za učitelje*. Ljubljana: Zavod Republike Slovenije za šolstvo, str. 111–115.
- International Monetary Fund. (2015). *Republic of Slovenia – Technical Assistance Report Establishing a Spending Review Proces*. Washington DC: International Monetary Fund. Dostopno na: <https://www.imf.org/external/pubs/ft/scr/2015/cr15265.pdf> (pridobljeno 1. 7. 2016).

- Kingisepp, L. in Luure, A. (2010). *Wellcome to Estonian School: A guide ta parents*. Talinn: Ministry of Education and Research.
- Kovač Šebart, M. (2002). *Samopodobe šole: konceptualizacija devetletke*. Ljubljana: Zavod Republike Slovenije za šolstvo, Znanstveni inštitut Filozofske fakultete.
- Kovač Šebart, M. (2015). Ni znanja brez potrpežljivosti in napora. *Delo*, št. 80 (4. 4. 2015).
- Kovač Šebart, M., Hočevar, A. in Štefanc, D. (2017). Analiza stanja na področju predšolske vzgoje z vidika zagotavljanja pravičnosti in enakih možnosti v vzgojno-izobraževalnem sistemu Republike Slovenije. *Sodobna pedagogika*, 68, št. 3, str. 84–103.
- Kovač Šebart, M. in Hočevar, A. (2018). Ugotavljanje in zagotavljanje kakovosti vrtcev v Sloveniji – sistemska analiza in podatki o stanju. *Sodobna pedagogika*, 69, št. 4, str. 106–132.
- Krnjaja, Ž. in Pavlović Breneselović, D. (2017). Pravičnost predšolske vzgoje v Srbiji: zagotavljanje enakih možnosti. *Sodobna pedagogika*, 68, št. 4, str. 105–120.
- Kurikulum za vrtce*. (1999). Ljubljana: Ministrstvo za šolstvo in šport, Urad RS za šolstvo.
- Leleux, C. (1997). *Repenser l'éducation civique*. Paris: Cerf.
- Lynch, R. in Vaghul, K. (2015). *The Benefits and Costs of Investing in Early Childhood Education: The fiscal, economic, and societal gains of a universal prekindergarten program in the United States, 2016–2050*. Washington: Centre for the Equitable Growth.
- Mahon, R. (2016). Early Childhood Education and Care in Global Discourses. V: K. Mundi, A. Green, B. Lindagard in A. Verger (ur.). *Handbook of Global Education Policy*. West Sussex: John Wiley and Son, str. 224–240.
- Marjanovič Umek, L. (1992). *Začetek, trajanje in struktura osnovne šole*. Ljubljana: Filozofska fakulteta, Oddelek za psihologijo.
- Marjanovič Umek, L., Fekonja, U. in Bajc, K. (2006). Dejavniki otrokove pripravljenosti za šolo. *Psihološka obzorja*, 15, št. 2, str. 31–51.
- Metodologija za eksterno evaluacijo vaspitno-obrazovnog rada. Naša škola*. (2010). Podgorica: Zavod za školstvo Crne Gore.
- Ministrstvo za izobraževanje, znanost in šport. (2017). *Nacionalni okvir za ugotavljanje in zagotavljanje kakovosti na področju vzgoje in izobraževanja*. Dostopno na: www.mizs.gov.si/fileadmin/mizs.gov.../Nacionalni_okvir_Kakovost_Feb_2017.docx (pridobljeno 12. 12. 2017).
- Moss, P., Dahlber, G., Griesbaher, S., Mantovani, S., May, H., Pence, A., Rayna, S., Blue Swaderer, B. in Vanderbroeck, M. (2016). The Organization of Economic Co-operation and Development's International Early Learning Study: Opening for debate and contestation. *Contemporary Issues in Early Childhood*, 17, št. 3, str. 343–351.
- Nacionalni kurikulum za rani i predškolski odgoj i obrazovanje*. Zagreb. Dostopno na: <http://www.azoo.hr/images/strucni2015/Nacionalni-kurikulum-za-rani-i-predskolski-odgoj-i-obrazovanje.pdf> (pridobljeno 1. 7. 2018).
- National Centre for Education Statistic. (b. l.). *Overview*. Dostopno na: <https://nces.ed.gov/surveys/iels/> (pridobljeno 1. 5. 2018).
- Novović, T. (2018). Kurikulum predšolske vzgoje v vzgojno-izobraževalnem kontekstu Črne gore. *Sodobna pedagogika*, 69, št. 4, str. 50–66.
- Obrazovanje za održivi razvoj u okviru područja aktivnosti u predškolskom vaspitanju i obrazovanju (od 3 do 6 godina)*. 2015. Podgorica: Zavod za školstvo Crne Gore.

- Ochshorn, S. (2017). *Talking about It?* Dostopno na: <http://ecepolicyworks.com/baby-pisa-is-just-around-the-corner-so-why-is-no-one-talking-about-it/> (pridobljeno 16. 12. 2017).
- OECD. (1999). *Measuring Students Knowledge and Skills: A New Framework for Assessment*. Paris: OECD.
- OECD. (2006). *Starting Strong II: Early Childhood Education and Care*. Paris: OECD.
- OECD. (2009). *OECD Review on Evaluation and Assessment Frameworks for Improving School Outcomes*. Dostopno na: <http://www.oecd.org/education/school/44568025.pdf> (pridobljeno 16. 12. 2017).
- OECD. (2012). *Starting strong III: a Quality Toolbox for Early Childhood Education and Care*. Paris: OECD Publishing.
- OECD. (2013). *OECD Reviews of Evaluation and Assessment in Education Synergies for Better Learning: An International Perspective on Evaluation and Assessment*. Paris: OECD.
- OECD. (2013a). *Skills and Work*. Dostopno na: <http://www.oecd.org/els/emp/skills-and-work.htm> (pridobljeno 17. 5. 2018).
- OECD. (2014). *Education at a Glance*. Dostopno na: <http://www.oecd.org/education/Education-at-a-Glance-2014.pdf> (pridobljeno 17. 5. 2018).
- OECD. (2015). *Call for Tenders: International Early Learning Study*. Paris: OECD.
- OECD. (2015a). *Education at a Glance*. Dostopno na: http://download.ei-ie.org/Docs/Web-Depot/EaG2015_EN.pdf (pridobljeno 17. 5. 2018).
- OECD. (2017). *Early Learning Matters*. Paris: OECD.
- OECD. (2017a). *Study on Social and Emotional Skills*. Dostopno na: <http://www.oecd.org/education/ceri/OECD-Study-on-Social-and-Emotional-Skills.pdf> (pridobljeno 17. 5. 2017).
- OECD. (2017b). *Education at a Glance 2017*. OECD Publishing. Dostopno na: <http://www.oecd.org/edu/education-at-a-glance-19991487.htm> (pridobljeno 15. 9. 2017).
- OECD. (2018). *International Early Learning Study and Child Well-being Study – IELS*. Dostopno na: <http://www.oecd.org/education/school/international-early-learning-and-child-well-being-study.htm> (pridobljeno 2. 4. 2018).
- OECD. (2018a). *PISA*. Dostopno na: <http://www.oecd.org/pisa> (pridobljeno 2. 6. 2018).
- OECD. (2018b). *The Study on Social and Emotional Skills – About the Study*. Dostopno na: <http://www.oecd.org/education/ceri/study-on-social-and-emotional-skills-the-study.htm> (pridobljeno 12. 4. 2018).
- OECD. (2018c). *Opportunities for All: OECD Framework for Policy Action on Inclusive Growth*. Dostopno na: <https://www.oecd.org/inclusive-growth/resources/Opportunities-for-all-OECD-Framework-for-policy-action-on-inclusive-growth.pdf> (pridobljeno 24. 4. 2018).
- Okvirni zakon o predškolskom odgoju i obrazovanju u Bosni i Hercegovini. (2007). Sarajevo: Parlamentarna skupština Bosne i Hercegovine. Dostopno na: http://fmon.gov.ba/Upload/Dokumenti/5764ae23-c423-404b-b6d5-c723dea62cc9_Okvirni%20zakon%20o%20pred%C5%A1kolskom%20odgoju%20i%20obrazovanju%20u%20Bosni%20i%20Hercegovini.pdf (pridobljeno 28. 8. 2018).
- Osnove programa predškolskog vaspitanja i obrazovanja „Godine uzleta“. (2018). Beograd: Ministarstvo PNTR Srbije.
- Otterstad, A. M. in Braathe, H. J. (2016). Travelling inscriptions of neo-liberalism in Nordic early childhood: Repositioning professionals for teaching and learnability. *Global Studies of Childhood*, 6, št. 1, str. 80–97.

- UN. (2002). *World Summit for Sustainable Development 2002*. Dostopno na: <http://www.un-documents.net/aconf199-20.pdf> (pridobljeno 13. 3. 2018).
- OZN. (2015). *Spremenimo svet: Agenda za trajnostni razvoj do leta 2030*. Ljubljana: Center za evropsko prihodnost: Zgodovinski inštitut Milka Kosa.
- Paananen, M., Kumpulainen, K. in Lipponen, L. (2015). Quality drift within a narrative of investment in early childhood education. *European Early Childhood Education Research Journal*, 23, št. 5, str. 690–705.
- Paananen, M. (2017). *Imaginaries of Early Childhood Education: Societal roles of early childhood education in a transnational era of accountability*. Helsinki: University of Helsinki.
- Pavlović Breneselović, D. in Krnjaja, Ž. (2018). Potenciali modela sodelovalne evalvacije za razvoj kakovostne prakse v vrtcu. *Sodobna pedagogika*, 69, št. 4, str. 88–104.
- Pence, A. (2017). Baby PISA: Dangers that Can Arise When Foundations Shift. *Journal of Childhood Studies*, 41, št. 3, str. 54–58.
- Područje aktivnosti - *Engleski jezik*. (2017). Podgorica: Zavod za školstvo Crne Gore.
- Preduzetničko učenje u okviru područja aktivnosti u predškolskom vaspitanju i obrazovanju (od 3 do 6 godina). (2016). Podgorica: Naša škola, Zavod za školstvo.
- Republic of Estonia. Ministry of Education and Research. (2014). Dostopno na: <https://www.hm.ee/en/activities/pre-school-basic-and-secondary-education/pre-school-education> (pridobljeno 18. 5. 2018).
- Roberts, L. (2018). 'Baby PISA' study to go ahead in autumn. Dostopno na: <https://www.nurseryworld.co.uk/nursery-world/news/1163580/baby-pisa-study-to-go-ahead-in-autumn> (pridobljeno 3. 3. 2018).
- Soler, J. in Miller, L. (2003). The Struggle for early childhood curricula: A comparison of the English Foundation Stage Curriculum, *Te Whāriki* and Reggio Emilia. *International Journal of Early Years Education*, 11, št. 1, str. 57–68.
- Skopek, J., Kulic, N., Triventi, M. in Blossfeld H.-P. (2017). The role of childcare and early education in creating and compensating educational (dis)advantages – Evidence from a multidisciplinary and international project. V: H.-P. Blossfeld, N. Kulic in J. Skopek (ur.). *Childcare, Early Education and Social Inequality: An International Perspective*. Cheltenham, UK, Northampton, MA, USA: Edward Elgar Publishing, str. 287–313.
- Sporazum o zajedničkoj jezgri cjelovitih razvojnih programa za rad u predškolskim ustanovama. (2009). Sarajevo: Službeni glasnik Bosne i Hercegovine, br. 16/09.
- Standardi kvaliteta rada odgajateljica, pedagogica i direktorica u predškolskom odgoju i obrazovanju. Sarajevo: Agencija za predškolsko, osnovno i srednje obrazovanje.
- Štefanc, D. (2011). Evropska in nacionalna ogródja kvalifikacij (uvodnik). *Sodobna pedagogika*, 62, št. 4, str. 6–16.
- Termania – terminološki slovar vzgoje in izobraževanja (2008–2009). Dostopno na: <https://www.termania.net/slovarji/74/terminoloski-slovar-vzgoje-in-izobrazevanja> (pridobljeno 16. 6. 2018).
- Termania – terminološki slovar vzgoje in izobraževanja (2001–2017). Dostopno na: <https://www.termania.net/> (pridobljeno 16. 6. 2018).
- UNESCO. (2000). *Education for all 2002 Assessment. Global Synthesis*. Dostopno na: <http://unesdoc.unesco.org/images/0012/001200/120058e.pdf> (pridobljeno 13. 4. 2018).

- Vallberg Roth, A.-C. (2014). Nordic Comparative Analysis of Guidelines for Quality and Content in Early Childhood Education. *Nordic Early Childhood Education Research*, 8, št. 1, str. 1–35.
- Wall, S., Litjens, I., Taguma, M. (2015). *Pedagogy in early childhood education and care (ECEC): an international comparative study of approaches and policies. Research brief*. London: Department for Education. Dostopno na: https://assets.publishing.service.gov.uk/government/uploads/system/uploads/attachment_data/file/445817/RB400_-_Early_years_pedagogy_and_policy_an_international_study.pdf (pridobljeno 15. 6. 2016).
- Winarso, W. (2016). Assessing the readiness of student learning activity and learning outcome. *Jurnal Pencerahan*, št. 10, str. 81–94.
- Williamson, B. (2018). *PISA for personality testing – the OECD and the psychometric science of social-emotional skills*. Dostopno na: <https://codeactsineducation.wordpress.com/2018/01/16/pisa-for-personality-testing/> (pridobljeno 15. 5. 2018).
- Whitebread, D., Neale, D., Jensen, H., Liu, C., Solis, S. L., Hopkins, E. J., Hirsh-Pasek K. in Zosh, J. M. (2017). *The role of play in children's development: a review of the evidence*. The LEGO Foundation: DK.
- Zakon o organizaciji in financiranju vzgoje in izobraževanja*. (1996). Ljubljana: Ministrstvo za šolstvo in šport.
- Zakon o vrtcih*. (1996). Ljubljana: Ministrstvo za šolstvo in šport.
- Zakon o slovenskem ogrođju kvalifikacij*. (2015). Uradni list RS, št. 104/15.
- Zloković, J. in Nenadić-Bilan, D. (2018). Teoretska izhodišča in značilnosti Nacionalnog kurikulumuma za zgodnjo in predšolsko vzgojo v Republiki Hrvaški. *Sodobna pedagogika*, 69, št. 4, str. 68–86.