

**Mojca Lukan**

# Poznavanje in razumevanje kurikularnih rešitev obravnave spola med dijaki in dijakinjami programa predšolske vzgoje

**Povzetek:** V prispevku obravnavamo razumevanje načela nediskriminacije glede na osebno okoliščino spola v *Kurikulumu za vrtce* (1999). Uvodoma predstavimo, kako dokument obravnava problematiko spola na posameznih področjih dejavnosti v vrtcu. Sledi predstavitev izsledkov raziskave, ki smo jo opravili med dijaki in dijakinjami, ki obiskujejo srednješolski program predšolske vzgoje na Srednji vzgojiteljski šoli, gimnaziji in umetniški gimnaziji Ljubljana: zanimalo nas je, kakšno je njihovo poznavanje kurikularnega dokumenta in kako ga razumejo v okoliščinah, ki zahtevajo premisleke o konkretnih vzgojnih ravnanjih. Izsledki opravljene empirične raziskave kažejo, da so dijaki in dijakinje v zelo velikem deležu usvojili kurikularna načela, cilje in smernice dokumenta na splošni ravni. Ob tem pa opozarjamo, da je pomembno, da srednješolski učitelji in učiteljice pri pouku proces usmerijo v reflektiranje in operacionalizacijo vsebine kurikularnega dokumenta.

**Ključne besede:** predšolska vzgoja, spol, Kurikulum za vrtce, dijaki srednješolskega programa

UDK: 373.2

Znanstveni prispevek

## Uvod

V članku obravnavamo razumevanje načela nediskriminacije glede na osebno okoliščino spola med dijaki in dijakinjami (v nadaljevanju dijaki) srednješolskega programa predšolske vzgoje na Srednji vzgojiteljski šoli, gimnaziji in umetniški gimnaziji Ljubljana: v zvezi s tem so nas zanimala njihova stališča do vzgojnih ravnanj v povezavi z obravnavano osebno okoliščino. Ugotavljali smo, kako dijaki razumejo pravni in kurikularni okvir, ki objektivno določa vzgojo v javnih vrtcih. Eden od splošnih ciljev *Kurikuluma za vrtce* (1999, v nadaljevanju *Kurikulum*) usmerja vzgojno delovanje strokovnih delavk in delavcev (v nadaljevanju strokovni delavci) v vrtcu k omogočanju »individualnosti, drugačnosti in izbire v nasprotju s skupinsko rutino« (prav tam, str. 10). Med cilji je izpostavljeno tudi »upoštevanje in spoštovanje zasebnosti ter intimnosti otrok« (prav tam). Cilj *Kurikuluma* (1999) je tudi oblikovanje »pogojev za večje izražanje in ozaveščanje skupinskih razlik« (prav tam), kar vključuje zahtevo po spoštovanju osebnih okoliščin otrok, kot so denimo narodna pripadnost, svetovni nazor, socialno in kulturno poreklo, eksplicitno pa je izpostavljena tudi »nediskriminiranost glede na spol« (prav tam).

V nadaljevanju bomo najprej analizirali zapise, ki so v dokumentu vezani na spol, saj v njem zapisana vsebina ni le teorija na papirju, ki je ločena od prakse, temveč pomeni smernice oz. »program za delovanje« (Durkheim 2009, str. 41).

V prispevku bomo predstavili izsledke raziskave, ki odgovarja na vprašanja, kako v raziskavo vključeni dijaki Srednje vzgojiteljske šole, gimnazije in umetniške gimnazije Ljubljana razumejo cilje, vpisane v *Kurikulum* (1999), ki se nanašajo na obravnavo spola v vzgojnem procesu, in kakšni so njihovi premisleki glede udejanjanja teh ciljev v praksi. Zanimalo nas je, ali in kako so dijaki usposobljeni za ciljno načrtovanje, izvajanje in evalvacijo vzgojnega procesa glede na osebno okoliščino spola. Povedano drugače, izhajamo iz teze, da za kakovostno vzgojno delo v vrtcu ne zadošča, da bi dijaki samo poznali in usvojili opredelitve iz obravnavanega dokumenta, temveč je pomembno, da znajo splošno formo zapisov v kurikularnem dokumentu tudi konkretizirati v vzgojni praksi. Veljavni *Kurikulum* (1999) je namreč v Sloveniji zasnovan na učnociljni in procesnorazvojni strategiji kurikularnega načrtovanja, s predvidevanjem, da vseh ciljev ni mogoče operaciona-

lizirati in da so »učinki [sledenja ciljem] mnogokrat nepredvidljivi in nenamerni« (Kroflič 2002, str. 179). Zato obravnavani dokument strokovne delavce »usmerja v sprotno oblikovanje operativnih ciljev, in to glede na splošna načela in cilje kurikula, a tudi z upoštevanjem interesov in potreb otrok« (Kovač Šebart in Hočevar 2018, str. 110). Prav ti premisleki o sprotne oblikovanju operativnih ciljev, ki usmerjajo vzgojna ravnanja, so zato ključni za kakovostno vzgojno delo v vrtcih.<sup>1</sup>

## Prisotnost obravnave spola znotraj različnih področij dejavnosti v vrtcu

Tematika spola se v *Kurikulumu* (1999), tako kot denimo skrb za zdravje, varnost, prometna vzgoja, prepleta skozi različna področja dejavnosti v vrtcu ter je del načina življenja in dela v vrtcu (prav tam, str. 7–8). Pri pregledu dokumenta smo sledili opredelitvam, ki so vezane na spol in dajejo smernice za vzgojno delo-

<sup>1</sup> Evropski prostor v zvezi z vpeljevanjem pravic, vezanih na spol in obravnavo spola ter z njim povezanih tem, zaznamuje pojav ugovorov, ki so se v zadnjih letih, natančneje od protesta *Manif pour tous* v Franciji (Kuhar in Zobec 2017, str. 31) leta 2013, »osredičili okrog tako imenovane ‚teorije spola‘« (prav tam, str. 30). Pri tem so, izhajajoč iz vere, da je »teorija spola« del vzgojnega procesa, tudi oziroma prav javni vrtci in šole ena izmed vidnejših tarč gibanja proti »teoriji spola« (prav tam, str. 31). Na tem mestu poudarjamo, da »teorije spola« v tem besedilu ne tematiziramo, in ob tem opozarjamo, da ta predstavlja »prazen označevalec«, za katerega ne velja, da ne pomeni ničesar, temveč da lahko pomeni marsikaj (prav tam, str. 31), saj nikoli ni bil zares definiran (prav tam, str. 33) in lahko kot tak na različne načine spreminja svojo obliko in namene, ustrezajoč vsakokratnim konkretnim političnim ciljem (prav tam, str. 31). Za obravnavo teme spola v kontekstu vzgojnega procesa v javnem vrtcu smo se odločili, izhajajoč iz Foucaultove premise, da je konstrukcija spola vezana na politično, versko in znanstveno zgodovino ter izhaja iz potrebe po nadzoru in upravljanju natalitete in moralitete (Fausto-Sterling 2014, str. 86–87). Po Foucaultu se namreč disciplina poleg implikacije kazni in nadzora nanaša tudi na »akademsko polje vednosti – na disciplino zgodovine in biologije« (prav tam, str. 87), ki prek kategorizacije lahko postane predmet obravnave in »omogoča nadzor nad družbenim spolom telesa« (prav tam). Podobno opozarja tudi Mary Holmes (2009), ki med drugim prek analize biološke realnosti opozarja na pomanjkljivost kategorizacije spola, značilno za binarni spolni sistem. Pri utemeljevanju tega se sklicuje predvsem na osebe, ki na ravni biologije ne ustrezajo strogim kriterijem moškega ali ženskega, povedano drugače, na osebe, za katere je značilen atipičen razvoj posamezne plasti spola; lahko gre za atipičen razvoj zunanjih genitalij, notranjih spolnih organov, spolnih hormonov, kromosomov ali različne kombinacije nekaj ali vseh izmed naštetih plasti spola (prav tam, str. 16–17). Njena analiza pokaže, da osebe, ki jih ne gre preprosto uvrstiti znotraj binarne spolne sheme, realno obstajajo, in to že na ravni biologije. Na pojavnost oseb, ki ne ustrezajo kriterijem kategorizacije, značilne za binarni spolni sistem, opozarja že Foucault (2010), ki zapiše, da so bili »dvospolniki [...] dolgo časa zločinci ali otroci zločina, ker je njihovo anatomsko stanje, samo njihovo bitje sprevračalo zakon, ki je razločeval dva spola« (prav tam, str. 40). Terminološki izraz dvospolnik, katerega sinonim je tudi pogosto rabljen izraz hermafrodit, ima mitološki izvor in dandanes ne velja za ustrezno terminologijo, nadomešča jo izraz interspolnost. A zapis Foucaulta opozarja na realnost obstoja in stigma ljudi, ki na neki ravni presegajo binarno spolno shemo. Že samo njihov obstoj pa terja soočnje tudi – ali pa še posebej – na ravni vzgojnega procesa v javnih vrtcih in šolah. Ob tem dodajamo, da so se na podlagi tovrstnih spoznanj v različnih državah izoblikovale tudi zakonodaje, ki binarni spolni sistem presegajo na formalni ravni. Rešitve, ki jih privzemajo te države, so sicer različne; na Malti je denimo vsem osebam omogočeno pravno priznanje spola na zahtevo (van den Brink in Dunne 2018, str. 66). V Franciji je pod določenimi pogoji mogoče, da spol osebe ni omenjen v rojstnem listu in preostalih identifikacijskih dokumentih, podobno rešitev so poznali tudi na Nizozemskem (van den Brink in Dunne 2018, str. 66), kjer po novem spolni identifikator iz osebnih dokumentov umikajo (Ghoshal in Knight 2020), in do nedavnega tudi v Nemčiji (van den Brink in Dunne 2018, str. 66), kjer pa so za interspolne osebe pred približno letom in pol sprejeli zakon, ki omogoča spolni identifikator »razno«, podobno rešitev nemški poznajo tudi v Avstriji (BBC News 2019).

vanje strokovnih delavcev vrtca na različnih področjih dejavnosti, pri čemer je pri zastavljenih ciljeh opredeljena tudi vloga odraslega pri njihovem uresničevanju.

V podpoglavju, ki obravnava področje *Gibanje*, je uvodoma zapisano, da je »z gibanjem telesa [...] pogojeno zaznavanje [...] samega sebe« (prav tam, str. 25), v nadaljevanju pa je med globalnimi cilji navedeno otrokovo »zavedanje lastnega telesa« (prav tam, str. 26) in »spoznavanje pomena sodelovanja ter spoštovanja in upoštevanja različnosti« (prav tam). Cilji znotraj tega področja tematike spola ne obravnavajo neposredno, ponujajo pa splošen miselni okvir za načrtovanje in izvajanje gibalnih aktivnosti v vrtcu, ki se nanašajo na samospoznavanje telesa in spoštovanje zaznanih telesnih razlik. Med primeri dejavnosti tako za otroke prvega kot za otroke drugega starostnega obdobja ni vsebin, ki bi se neposredno nanašale na spol. Na tem področju dejavnosti je spol eksplicitno omenjen le pri definiranju vloge odraslih: zapisano je, naj strokovni delavci »deklice in dečke enako spodbujajo, da se vključujejo in preizkušajo v različnih zvrsteh gibalnih dejavnosti« (prav tam, str. 30).

Temeljni cilj področja *Jezik*, ki je vpisan v globalne cilje, je »razumevanje jezika kot temelja lastne identitete« (prav tam, str. 32). Med cilji je izpostavljena tudi pomembnost pravljic, s katerimi otrok spoznava »etično-moralne dimenzije« (prav tam, str. 33) in »se lahko s književno osebo [...] identificira« (prav tam). Na tem področju cilji niso opredeljeni na način, ki bi specifično odpiral obravnavo spola, čeprav je v kurikulumu izrecno zapisano, da se otroci »v tem obdobju učijo izražati izkušnje, čustva, misli in razumeti sporočila drugih« (prav tam, str. 31). Tudi primeri dejavnosti tega področja ne vključujejo usmeritev, ki bi se nanašale neposredno na spol. Prav tako tu vloga odraslega ni opredeljena glede na obravnavo spola, ki bi usmerjala vzgojno ravnanje strokovnih delavcev.

Za področje *Umetnost* je uvodoma zapisano, da se otrok skozi umetnost izraža in lahko »svoja najbolj skrita počutja in čustvene vsebine natančno opiše ali predstavi neki dogodek« (prav tam, str. 38), zaradi česar je umetnost »pomemben dejavnik uravnoteženega otrokovega razvoja« (prav tam). Med cilji je predvideno »razvijanje čutnega doživljanja z usmerjanjem povečane pozornosti v občutenje telesa [...] in poslušanje sebe« (prav tam, str. 39). Prav tako kot za prej obravnavani področji dejavnosti tudi za področje *Umetnost* ugotavljamo, da tu cilji niso opredeljeni na način, ki bi specifično obravnaval tematiko spola. Tudi za to področje niso opredeljeni primeri dejavnosti za vzgojno ravnanje, ki je vezano na obravnavo spola. Enako velja za definiranje vloge odraslih, kjer ni zapisa, ki bi bil neposredno vezan na vzgojna ravnanja, ki zadevajo spol.

Zapise, ki so vezani na spol, v največjem obsegu najdemo na področju *Družba*: tu je med cilji uvodoma zapisano, da morajo »vsakdanje življenje, delo in dejavnosti v vrtcu [...] temeljiti na ideji enakosti in nediskriminiranosti ([med drugim] glede na spol [...])« (prav tam, str. 49). Eden izmed globalnih ciljev področja zadeva otrokovo »doživljanje vrtca kot okolja, v katerem so enake možnosti za vključevanje v dejavnosti in vsakdanje življenje, ne glede na spol« (prav tam, str. 50) in preostale osebne okoliščine. Nadalje je med cilji predvideno oblikovanje vrtca kot prostora, v katerem »otrok pridobiva konkretne izkušnje za sprejemanje drugačnosti [tudi] glede na spol [...])« (prav tam). Med cilji je zapisano tudi, naj bo vrtec prostor, ki

otroku ponuja »možnost za rahljanje stereotipov, povezanih z razliko med spoloma« (prav tam). Med primeri dejavnosti tega področja za otroke prvega in drugega starostnega obdobja je pridobivanje konkretnih izkušenj »z menjavanjem vlog, povezanih z razliko med spoloma (menjavanje vlog v spolno specifičnih igrah in dejavnostih, ki vključujejo domače delo, negovanje otrok, različne poklice itn.)« (prav tam, str. 52–53). Prav tako je med primeri dejavnosti, in sicer za prvo starostno obdobje, navedeno omogočanje vsakdanjih dejavnosti, pri katerih otrok »oblikuje zavedanje samega sebe, lastne identitete in samospoštovanja« (prav tam, str. 52). Med primeri dejavnosti za drugo starostno obdobje pa je navedeno, da »ima [otrok] možnost sodelovati v pogovorih o predsodkih, stereotipih« (prav tam, str. 53). V zvezi z vzgojnimi ravnanji, ki zadevajo spol, je definirana tudi vloga odraslih: strokovni delavci otroke seznanjajo »s seksizmom [...] ter ne dopuščajo pripomb, nagovarjanja in dejanj, ki ljudi stereotipizirajo. Razlike med ljudmi sprejemajo brez pretiravanja in se pri opazovanju posameznega otroka izogibajo primerjavam. Izogibajo se seksistični rabi jezika.« (Prav tam, str. 55) Izhajajoč iz globalnih ciljev, morajo odrasli v vrtcu poskrbeti za to, »da otroci doživljajo vrtec kot okolje, v katerem so možnosti za vključevanje v dejavnosti in vsakdanje življenje enake ne glede na spol [...], in prav tako tudi okolje, v katerem lahko oblikujejo varno spolno identiteto« (prav tam, str. 54). Odrasli so ob tem odgovorni za to, da opremljajo koticke igralnic na način, da so otrokom »vedno na razpolago knjige, periodika, slike, dojenčki obeh spolov in raznih ras, predmeti, povezani z vsakdanjo rutino itn.« (prav tam, str. 55).

Pri področju *Narava* je za obravnavo tematike spola relevanten poudarek o »pridobivanju izkušenj z živimi bitji, naravnimi pojavi ter veselju pri raziskovanju in odkrivanju« (prav tam). Pričakovane so dejavnosti, ki omogočajo, da »otrok odkriva in spoznava svoje telo [...] ter usvaja načine ravnanja, ki ohranjajo dobro počutje« (prav tam, str. 56). Ob tem je med cilji zapisano, da otrok »spoznava in dojema telesne podobnosti in razlike med ljudmi ter enakovrednost vseh« (prav tam, str. 57). Cilji področja pa neposredno ne odpirajo tematike spola. Tudi primeri dejavnosti, ki ciljem sledijo, niso konkretno vezani na spol. Prav tako pri definiranju vloge odraslih ni zapisa, vezanega na spol, ki bi usmerjal vzgojno ravnanje strokovnih delavcev.

Področje *Matematika* »vključuje najrazličnejše dejavnosti v vrtcu, ki otroka spodbujajo, da [...] pridobiva izkušnje, spretnosti in znanja o tem, kaj je veliko, kaj majhno, česa je več in česa manj« (prav tam, str. 64), pri tem pa morajo odrasli iskati »zvezo med matematiko in vsakdanjim življenjem otroka v vrtcu in doma« (prav tam, str. 72). Cilji področja tematike spola ne odpirajo eksplicitno. V dokumentu tudi na tem področju umanjajo usmeritve, ki bi se vsebinsko neposredno nanašale na spol, ni pa tudi primerov dejavnosti in smernic za delovanje odraslih, ki zadevajo vzgojno ravnanje, vezano na spol.

S problematiko spola se torej *Kurikulum* (1999) neposredno ukvarja na dveh področjih, pri čemer je na področju *Gibanje* spol obravnavan pri definiranju vloge odraslih, konkretne vsebine, ki so vezane na spol, pa so na področju *Družba* obravnavane v ciljih, na področjih dejavnosti za obe starostni obdobji in pri vlogi odraslih.

Iz opravljenega pregleda dokumenta je razvidno, da njegova zasnova sledi zahtevi po »nediskriminiranost[i] glede na spol« (prav tam, str. 10), pri čemer je ta zahteva razumljena znotraj binarne spolne sheme. Binarna zasnova spola v *Kurikulumu* (1999) je razvidna iz zapisov, formuliranih z besedno zvezo »razlika med spoloma«, ki vzpostavlja dvojiško logiko in je hkrati tudi njen odraz. Pomanjkljivost strokovnih razmislekov o spolu v *Kurikulumu* (1999) je najmanj v tem, da dvojiško logiko reproducira kot samoumevno, kar ima posledice v praksi, saj ne reflektira vzgoje in obravnave otrok, ki jih binarna shema izključuje.

### **Izsledki empirične raziskave: poznavanje in razumevanje kurikularnih rešitev, vezanih na spol, med dijaki in dijakinjami srednješolskega programa predšolske vzgoje**

#### *Namen raziskave*

Raziskava je imela dva temeljna cilja. Najprej smo želeli ugotoviti, ali dijakinje in dijaki, vključeni v srednješolski program predšolske vzgoje na Srednji vzgojiteljski šoli, gimnaziji in umetniški gimnaziji Ljubljana, poznajo vsebine *Kurikuluma* (1999), ki so vezane na spol, pri čemer nas je konkretnje zanimalo, ali so seznanjeni s cilji, dejavnostmi in vlogo odraslih, ki jih predvideva obravnavani dokument in zadevajo obravnavo spola v vzgojnem procesu v vrtcu. Raziskati pa smo želeli tudi, kako zapise v dokumentu razumejo ter v kolikšni meri in kako bi jih prenašali v vzgojno prakso.

#### *Vzorec*

V vzorec so bili vključeni dijaki in dijakinje, ki obiskujejo Srednjo vzgojiteljsko šolo, gimnazijo in umetniško gimnazijo Ljubljana, pri čemer so bili v raziskavo zaradi relevantnosti glede na vsebino raziskovalnih vprašanj vključeni dijaki in dijakinje, vpisani v program predšolske vzgoje, in sicer 2., 3. in 4. letnika tega programa. Dijakov in dijakinj, ki obiskujejo 1. letnik, nismo zajeli, saj smo ocenili, da njihovo znanje, stališča in pričakovanja še niso (v zadostni meri) odsev vzgoje in izobraževanja v srednješolskem programu predšolske vzgoje. V raziskavo je bil tako vključen 201 dijak oz. dijakinja, od tega 69 (34,3 %) takih, ki so bili v času izvajanja raziskave vpisani v 2. letnik, 73 (36,3 %) vpisanih v 3. letnik in 59 (29,4 %) vpisanih v 4. letnik programa. Vzorec je sestavljalo 19 (9,5 %) moških, 181 (90 %) žensk, ena (0,5 %) izmed vprašanih oseb pa je označila, da je drugega spola.

#### *Metoda zbiranja podatkov in instrument*

Za zbiranje podatkov smo uporabili metodo ankete in anketni vprašalnik kot njen instrument. Anketo smo izvedli pisno, pri tem pa smo uporabili nestandar-

diziran anketni vprašalnik, ki smo ga sestavili sami (Sagadin 1993, str. 120). Anketni vprašalnik je skupno sestavljalo 36 vprašanj, od tega je 35 vprašanj zaprtega tipa, pri čemer tri od teh preverjajo demografske značilnosti vzorca. Za vprašanja zaprtega tipa je značilno, da so možni odgovori na vprašanja formulirani vnaprej, anketiranec oz. anketiranka pa je kot odgovor izbral oz. izbrala tistega, ki mu oz. ji najbolj ustreza (prav tam, str. 125). Pri vprašanjih zaprtega tipa prevladuje tip vprašanj z večstransko izbiro (prav tam, str. 137) – takšnih vprašanj je bilo 27, preostalih sedem vprašanj zaprtega tipa pa je bilo dihotomnih (prav tam, str. 133). Od vseh zaprtih vprašanj je bilo 13 takšnih, ki vsebujejo lestvico stališč Likertovega tipa, s katero smo ugotavljali stališča dijakov in dijakinj (prav tam, str. 176). Ob tem so bile v anketni vprašalnik vključene tudi deskriptivne ocenjevalne lestvice (prav tam, str. 189), in sicer je takšnih vprašanj devet. Eno izmed vprašanj zaprtega tipa je anketirancem in anketirankam dopuščalo več možnih odgovorov (prav tam, str. 126).

### *Analiza zbranih podatkov*

Zbrane podatke smo obdelali na ravni deskriptivne in inferenčne statistike. Deskriptivno statistiko smo uporabili za prikaz odgovorov dijakov in dijakinj na vsako posamezno zastavljeno vprašanje.

### *Rezultati in razprava*

Kot smo predstavili uvodoma, je *Kurikulum* (1999) izhodišče za načrtovanje, izvajanje in evalvacijo vzgojno-izobraževalnega dela v vrtcih, v nadaljevanju pa bomo analizirali stališča dijakov in dijakinj (v nadaljevanju dijakinje) oz. njihovo razumevanje zahtev, vpisanih v temeljni kurikularni dokument, saj bodo njihova stališča in razumevanje podlaga za strokovna vzgojna ravnanja v vsakdanjem življenju in delu vrtcev.

Razumevanje zapisov *Kurikuluma* (1999), ki zadevajo problematiko spola, je razvidno iz definiranja vloge odraslih znotraj področja dejavnosti *Gibanje*, kjer je zapisano, da strokovni delavci in delavke (v nadaljevanju strokovne delavke) »deklice in dečke enako spodbujajo, da se vključujejo in preizkušajo v različnih zvrsteh gibalnih dejavnosti« (prav tam, str. 30). Odgovori namreč kažejo, da se 97 % vključenih v raziskavo strinja, da je sledenje temu kurikularnemu zapisu pomembno. Nekaj manj, in sicer 89,5 % vključenih v raziskavo, pa meni, da je v vrtcu pri vzgojni dejavnosti pomembno slediti vsebini s področja *Družba*, ki predvideva oblikovanje vrtca kot prostora, v katerem »otrok pridobiva konkretne izkušnje za sprejemanje drugačnosti [tudi] glede na spol [...]« (prav tam, str. 50). Pri tem se 61,7 % anketiranih strinja ali delno strinja s trditvijo, da lahko sledenje taki kurikularni zastavitvi učinkuje negativno. Delež vključenih v raziskavo, ki meni, da so otroka v ustanovah predšolske vzgoje pripravljene sprejemati ne glede na njihovo

predstavljanje spola navzven oz. ne glede na spolni izraz,<sup>2</sup> je manjši, ko o tem istem problemu presojujejo na konkretnem primeru (glej Preglednico 1). Za razliko od opredelitve glede na splošno dikcijo, ki jo srečamo v kurikularnih zapisih, se 75,1 % vprašanih strinja, da je v vrtcu pomemben odnos sprejemanja vseh različnih oblik zunanje predstavitve otrokove spolne identitete, tudi če ta ne ustreza družbeno prevladujočim predstavam (npr. deček se oblači v roza barvo, ima dolge lase ...). A skoraj 25 % tistih, ki bodo morda vstopale v vzgojni proces vrta, se s formulacijo, ki je konkretno vezana na odnos do različnosti, samo delno ali sploh ne strinja.

<b>Menim, da je prav, da v vrtcu pokažem odnos sprejemanja do vseh različnih oblik zunanje predstavitve otrokove spolne identitete, tudi če ta ne ustreza družbeno prevladujočim predstavam (npr. deček se oblači v roza barvo, nosi krila ali pa ima dolge lase).</b>	<b>f</b>	<b>f (%)</b>
Se strinjam	151	75,1
Se delno strinjam	36	17,9
Se ne strinjam	14	7,0
Skupaj	201	100,0

*Preglednica 1: Mnenje vključenih v raziskavo o odnosu sprejemanja vseh različnih oblik zunanje predstavitve otrokove spolne identitete*

Odzivanje družbene okolice na spol otroka se začne praktično ob rojstvu in je prevladujoče stereotipno: »pomislimo na dva označevalca, obleke in igrače« (Fausto-Sterling 2014, str. 19). A kot smo predstavili, *Kurikulum* (1999) predpostavlja, da mora vzgoja v vrtcu stereotipe rahljati. Izsledki opravljene raziskave kažejo, da večina vključenih v raziskavo, in sicer 80,6 %, privzema zapis v obravnavanem dokumentu, ki vzpostavlja zahtevo po izogibanju (spolnim) stereotipom v vzgojnem procesu.<sup>3</sup>

Podatki raziskave kažejo, da so učiteljice in učitelji (v nadaljevanju učiteljice) srednješolski program predšolske vzgoje na Srednji vzgojiteljski šoli, gimnaziji in umetniški gimnaziji Ljubljana izvedle tako, da so dijakinje 2., 3. in 4. letnika, ki so bile vključene v raziskavo, v zelo velikem deležu usvojile načela, cilje in smernice *Kurikuluma* (1999) na splošni ravni. Hkrati pa predstavljeni rezultati opozarjajo, da je pomembno pri pouku še več časa in pozornosti usmeriti v reflektiranje vsebin kurikularnega dokumenta, da jih bodo dijakinje znale skladno z njegovo zasnovo in cilji tudi strokovno argumentirano konkretizirati in operacionalizirati v praksi.

<sup>2</sup> Spolni izraz razumemo kot predstavljanje spola navzven, kar »navadno zajema osebni slog, način oblačenja, pričesko, ličenje, nakit, višino glasu, govorico telesa [...]« (National Geographic 2017, str. 12).

<sup>3</sup> Vprašanje je, kako je postavko razumelo preostalih 19,4 % vprašanih. Če so zapis razumele, kot da lahko stereotipe v vzgojnem procesu uveljavljajo, podatki kažejo, da niso povezale zahtev formalnega okvira s strokovnim delovanjem v praksi – na kar bi jih morali v vzgojno-izobraževalnem programu in procesu dosledno navajati. Ob tem pa je treba upoštevati, da so zapis lahko razumele tudi drugače. Stereotipom naj se v vzgojnem procesu v javnem vrtcu namreč ne izogibamo *a priori*, nasprotno, *Kurikulum* (1999) vzpostavlja zahtevo, naj »ima [otrok] možnost sodelovati v pogovorih o predsodkih, stereotipih« (prav tam, str. 53), pri čemer je pomembno, da strokovne delavke »ne dopuščajo pripomb, nagovarjanja in dejanj, ki ljudi stereotipizirajo« (prav tam, str. 55). Seznanjanje otroka s stereotipi, ki temelji na vednosti, namreč otroka navaja na kritičen odnos do neresnic in s tem sledi zahtevi po udejanjanju načela kritičnosti v vzgojnem procesu.

Tudi če gre za manjši delež anketiranih, ki tega niso večše, je potreben dodaten premislek, kako jih vendarle strokovno zavezati k temu, da bodo pri razmislekih in delovanju sledile ciljem in vsebinam ter vlogi odraslega, ki so opredeljeni v *Kurikulumu* (1999), v našem primeru v zvezi z obravnavo spola v vzgojni praksi. Razumevanje kurikularnih rešitev in premisleki o ravnanjih, ki iz njih izhajajo, so nujni, saj v vzgojnem procesu ne gre samo za formo, temveč je ključno, »kako se abstraktna načela konkretizirajo, uporabijo, kakšno je razmerje med načeli [in] njihovim konkretnim udejanjanjem« (Kovač Šebart 2017, str. 22). Zapise kurikularnega dokumenta morajo dijakinje razumeti in ob tem usvojiti smisel zasnove za praktično delovanje, saj če jih bodo dojemale, kot da gre le za teorijo oz. papir, ki je ločen od prakse, je res manj verjetno, da bodo vplivali na njihova vzgojna ravnanja v praksi skladno z zastavljenimi cilji (Kovač Šebart in Krek 2009, str. 119–120). Seveda je povsem mogoče, da se dijakinje, vključene v srednješolski program predšolske vzgoje, ne nameravajo zaposliti v javni mreži vrtcev, a to ne pomeni, da sta usvajanje vsebin *Kurikuluma* (1999) in njegova operacionalizacija zanje nepotrebna. Privolitev v slednje bi namreč pomenila, da ne dosega temeljnih ciljev programa, v katerega so vključene.

Z namenom proučiti interpretacijo kurikularnih zapisov pri dijakinjah nas je zanimalo tudi, ali so otrokom v vrtcu pripravljene brati pravljice, ki z različnih vidikov odpirajo problematiko spola, in nadalje, če takih pravljic ne bi brale, kje vidijo razloge za to. Pri tem nas je eksplicitno zanimalo še, ali branje takšnih pravljic ocenjujejo kot strokovno ustrezno. Najprej nas je zanimalo, ali bi bile vprašane pripravljene brati otrokom pravljico, ki problematiko odpira z vidika stereotipnega opravljanja spolnih vlog: odgovori vključenih v raziskavo kažejo, da bi bile vprašane otrokom prvega starostnega obdobja praviloma pripravljene brati pravljico o osebi ženskega spola, ki bi rada opravljala vsakodnevne dejavnosti ali poklic, ki ga tipično povezujemo z moškim spolom, saj je tak odgovor dalo 83,1 % vprašanih, v drugem starostnem obdobju pa bi bilo takšno pravljico pripravljeno brati 96,0 % vprašanih. Nadalje nas je zanimalo, ali bi bile vprašane pripravljene otrokom brati pravljico, ki problematiko odpira z vidika različnega predstavljanja spola navzven, torej spolnega izraza: pravljico o osebi ženskega spola, ki bi se rada oblačila in izgledala na način, ki ga tipično povezujemo z moškim spolom, bi bilo v prvem starostnem obdobju pripravljeno brati 68,7 % vprašanih, v drugem starostnem obdobju pa 88,6 %. Potem nas je zanimalo, ali bi bile vprašane otrokom pripravljene brati pravljico, ki odpira problematiko na ravni občutenja spola: pritrdilen odgovor, da bi bile v prvem starostnem obdobju pripravljene brati pravljico o osebi ženskega spola, ki se počuti kot oseba moškega spola in želi, da jo tako tudi obravnavajo, je dalo 43,5 % vprašanih, v drugem starostnem obdobju pa bi bilo tako pravljico pripravljeno brati 73,5 % vprašanih. Nadalje so nas zanimali razlogi, zaradi katerih dijakinje teh pravljic otrokom v vrtcu ne bi bile pripravljene brati. Iz Preglednice 2, ki prikazuje odgovore na vprašanje z več možnimi odgovori, je razvidno, da 61,2 % vprašanih kot razlog, da otrokom v vrtcih ne bi brale teh pravljic, navaja, da otroci te teme ne bi razumeli. A v *Kurikulumu* (1999), ki upošteva »zakonitosti o otrokovem razvoju« (prav tam, str. 18), iz katerih so izpeljana skupna načela predšolske vzgoje, je zapisano, da mora vzgoja v vrtcu »graditi na otrokovih zmožnostih in ga voditi

k pridobivanju novih doživetij, izkušenj, spoznanj, tako da predenj postavlja smiselne zahteve oz. probleme [...] ter ga močno čustveno in socialno angažira« (prav tam, str. 19). Pri tem pa »učenje predšolskega otroka temelji na neposredni aktivnosti s predmeti in pridobivanju izkušenj z ljudmi, stvarmi, razmisleku o dejavnostih ter oblikovanju predstav in predpojmovnih struktur« (prav tam). Četudi torej otroci določene teme ne bi razumeli sami od sebe, glede na kurikularna načela velja, da morajo strokovne delavke poleg odzivanja na otrokove interese in potrebe tudi »omogočati in spodbujati dejavnosti v območju bližnjega razvoja« (Kovač Šebart in Hočevar 2018, str. 111), kar pomeni, da morajo dajati »otroku podporo, da rešuje probleme na razvojno višji ravni, kot bi jih reševal, če bi bil prepuščen samemu sebi« (Vygotky 1978 v Marjanovič Umek 2010, str. 31). Ob tem je, kot smo že zapisali, med primeri dejavnosti znotraj področja *Družba* za otroke prvega in drugega starostnega obdobja med drugim navedeno pridobivanje konkretnih izkušenj »z menjavanjem vlog, povezanih z razliko med spoloma« (Kurikulum za vrtce 1999, str. 52–53). Glede na to, da kurikularne smernice upoštevajo značilnosti razvoja in učenja otrok v predšolskem obdobju (prav tam, str. 18–20), lahko sklepamo, da je s strokovnega vidika obravnava vsebin, vezanih na spolne vloge, spolni izraz, občutenje spola osebe, razvojno ustrezna in bi jo otroci prvega in drugega starostnega obdobja ob podpori strokovne delavke razumeli. *Kurikulum* (prav tam) namreč vključuje tisto, za kar so člani in članice Področne kurikularne komisije za vrtce ter člani in članice delovnih skupin za pripravo področij dejavnosti (prav tam, str. 3), strokovno presodili, da otroci ob pomoči odraslega v vzgojnem procesu zmorejo razumeti. Kot razlog, da pravljic ne bi brale, 28,9 % vprašanih navaja, da te teme za vrtec niso primerne, saj lahko otroke zmedejo. Na očitok o neprimernosti pravljic Bruno Bettelheim (2014) odgovarja, da pravljica daje otroku odgovore na način, ki je v skladu z njegovim razmišljanjem in doživljanjem sveta. Poleg tega sledenje formalnemu okviru v Sloveniji ne zahteva, da bi se javni vrtec moral »umikati pred obravnavo potencialno spornih tem« (Kovač Šebart in Krek 2009, str. 158), torej tem, ki otroka lahko »zmedejo«. Celo več, opuščanje vsebin bi bilo v nasprotju s formalnim okvirom, strokovne delavke morajo namreč iskati možnost za pogovor o teh temah, saj mimo tega predstavljenih kurikularnih ciljev sploh ni mogoče doseči. Pri seznanjanju otrok s katerokoli temo pa je, kot predvideva *Zakon o organizaciji in financiranju vzgoje in izobraževanja* (1996), strokovna delavka obvezana, da jo obravnava na objektivni, kritični in pluralistični način ter ob tem odpravi vse, kar bi lahko vodilo v indoktrinacijo (prav tam, 92. člen). Zaradi zahteve po pluralizmu strokovne delavke razlik, v našem primeru vezanih na spol, ne smejo zabrisovati ali jih namerno izpuščati, temveč jih morajo, skladno s formalnim okvirom, obravnavati tako, da nikogar ne izključujejo. Pri tem soočanje z različnimi pravljicami in izvajanje vzgojnega procesa v javnem vrtcu na način, da je v njem zadoščeno omenjenim načelom objektivnosti, kritičnosti in pluralnosti, otroke res lahko tudi moralno pretrese, še več, otrok bo lahko v javnem vrtcu »pretresen prav zaradi spoštovanja navedenih kriterijev« (Kovač Šebart in Krek 2009, str. 158), a to glede na formalni okvir ni zadosten razlog za opuščanje obravnave določenih tem. Nadaljnjih 25,4 % vprašanih teh pravljic ne bi bralo, ker o tej temi nimajo informacij oz. znanja. Pri tem je treba opozoriti, da bi dijakinje morale usvojiti

problematiko, ki je vpisana v programski dokument, jo znati načrtovati in izvesti, saj je to podstat strokovnega in kakovostnega vzgojnega dela. Podatek, da dijakinja menijo, da o tej temi nimajo informacij oz. znanja, nakazuje, da v srednješolskem programu tematika spola, posebno na ravni premislekov o operacionalizaciji izvedbenega kurikuluma, ni zadostno obravnavana. Še nadaljnjih 15,4 % vprašanih odgovarja, da je na voljo dovolj drugih pravljič. Odgovor kaže na pomanjkljiv strokovni premislek tistih, ki so ga izbrale: v *Kurikulumu* (1999) je namreč zapisano, da je zaželeno, da so v »igralnici ves čas na voljo različne igrače [...] in knjige (za različna področja dejavnosti)« (prav tam, str. 23). A kot smo že nakazali, tudi če pravljičice o določeni temi, ki jo strokovne delavke v vrtcu obravnavajo zavoľjo doseganja kurikularnih ciljev, v vrtcu ni, to ne pomeni, da je lahko katera od vsebin zato izpuščena. Kakovostne pravljičice ponujajo možnost za razpravo in so tako lahko strokovnim delavkam v oporo pri sledenju kurikularnim ciljem ter spoprijemanju z vsebino, prek katere jih bodo dosegale, zato si je prisotnosti raznolikih kakovostnih pravljič v vrtcu le želeli. V zvezi s tem bi dijakinja v programu morale reflektirati tudi, da so prek pravljič otrokom posredovani pomeni, srednješolske učiteljice pa bi jih morale navajati na občutljivost za raznolikost, s katero se bodo srečevale v vrtcu. Strokovno delo od njih namreč terja občutljivost v odnosu do različnosti in doslednost v zvezi z neizključevalnim ravnanjem, ki mora slediti zahtevi po nediskriminaciji in logiki človekovih pravic (Kovač Šebart in Kuhar 2015, str. 99). Vrednotni temelj vzgoje in izobraževanja v Sloveniji namreč izhaja iz »vrednot, ki jih združujejo človekove pravice in njim pripadajoče dolžnosti« (Bela knjiga ... 2011, str. 13). Nadalje 9,5 % vprašanih kot razlog, da v vrtcu takšnih pravljič ne bi brale, navaja, da *Kurikulum* (1999) tega ne predvideva. To kaže, da določen delež dijakinj kurikularnega dokumenta ne reflektira na konkretni ravni, ali pa celo, da ne poznajo vsebine dokumenta, ki med drugim predvideva, da otrok ob »poslušanju in pripovedovanju pravljič ter drugih literarnih del [...] spoznava moralno-etične dimenzije« (prav tam, str. 33). Preostali 4 % vprašanih pa so kot razlog navedle drugo.

Če katere od takšnih pravljič ne bi bral oz. brala, kaj bi bil razlog za to? (možnih več odgovorov)	f	f (%)
Kurikulum za vrtece tega ne predvideva.	19	9,5
Otroci te teme ne bi razumeli.	123	61,2
O tej temi nimam informacij, znanj.	51	25,4
Menim, da te teme za vrtec niso primerne, saj lahko otroke zmedejo.	58	28,9
Menim, da se starši ne bi strinjali, da o tem govorim z otroki.	90	44,8
Na voljo imam dovolj drugih pravljič.	31	15,4
Drugo.	8	4,0

*Preglednica 2: Razlogi, zaradi katerih udeležene v raziskavi otrokom v vrtcu ne bi brale pravljič, ki odpirajo tematiko spola z vidika stereotipnega opravljanja spolnih vlog, različnega predstavljanja spola navzven in/ali z vidika občutenja spola osebe*

Kar zadeva strokovno ustreznost branja pravljic, ki odpirajo tematiko spola z vidika stereotipnega opravljanja spolnih vlog, različnega predstavljanja spola navzven in z vidika občutenja spola osebe, je 66,5 % dijakinj ocenilo, da je branje takšnih pravljic strokovno ustrezno, preostalih 33,5 % pa ne ve, ali gre za strokovno ustrezno ravnanje, ali pa menijo, da je branje takšnih pravljic strokovno neustrezno (glej Preglednico 3).

<b>Gledano s strokovnega vidika je seznanjanje predšolskih otrok s tematikami v zvezi s spolom, ki jih odpirajo pravljice, ustrezno (spolne vloge, predstavljanje spola navzven, občutenje lastnega spola).</b>	<b>f</b>	<b>f (%)</b>
Drži.	133	66,5
Ne drži.	14	7,0
Ne vem.	53	26,5
Skupaj	200	100,0

*Preglednica 3: Ocena vključenih v raziskavo o strokovni ustreznosti seznanjanja predšolskih otrok s tematiko spola z vidika stereotipnega opravljanja spolnih vlog, različnega predstavljanja spola navzven in/ali z vidika občutenja spola osebe*

Pri tem pa ni nepomembno, da se dijakinje v oceni strokovne ustreznosti branja pravljic, ki odpirajo tematiko spola z vidika stereotipnega opravljanja spolnih vlog, različnega predstavljanja spola navzven in z vidika občutenja spola osebe, razlikujejo glede na letnik šolanja (glej Preglednico 4): da je branje takšnih pravljic strokovno ustrezno, je odgovorilo 44,9 % dijakinj 2. letnika, v 3. letniku je tako odgovorilo že 75,3 %, v 4. letniku pa 81,0 % dijakinj. Podobne razlike se pokažejo pri deležu tistih, ki odgovarjajo, da ne vedo, ali gre pri branju takšnih pravljic za strokovno ustrezno ravnanje, pri čemer je največjo razliko zaznati med vpisanimi v 2. letnik in tistimi, ki so vpisane v 3. in 4. letnik programa predšolske vzgoje. V 2. letniku je tak odgovor dalo 47,3 % vprašanih, v 3. in 4. letniku pa le še dobrih 15 %. Zapisano kaže, da se dijakinje v programu najprej seznanjajo z vsebino *Kurikuluma* (1999), z leti pa ga vse bolj operacionalizirajo in reflektirajo na konkretni ravni.

			<b>Gledano s strokovnega vidika je seznanjanje predšolskih otrok s tematikami v zvezi s spolom, ki jih odpirajo pravljice, ustrezno (spolne vloge, predstavljanje spola navzven, občutenje lastnega spola).<sup>4</sup></b>			
			<b>Drži</b>	<b>Ne drži</b>	<b>Ne vem</b>	<b>Skupaj</b>
Letnik šolanja	2. letnik	f	31	5	33	69
		f (%)	44,9	7,2	47,8	100,0
	3. letnik	f	55	7	11	73
		f (%)	75,3	9,6	15,1	100,0
	4. letnik	f	47	2	9	58
		f (%)	81,0	3,4	15,5	100,0
Skupaj	f	133	14	53	200	
f (%)	66,5	7,0	26,5	100,0		

*Preglednica 4: Mnenje o strokovni ustreznosti seznanjanja predšolskih otrok s tematikami, ki jih odpirajo pravljice (spolne vloge, predstavljanje spola navzven, občutenje lastnega spola), glede na letnik šolanja, v katerega so bile dijakinje vključene v času raziskave<sup>4</sup>*

Poseben spoprijem v izvedbi srednješolskega programa pa zahtevajo izsledki raziskave, da 44,8 % v raziskavo vključenih dijakinj pravljič ne bi bralo zaradi nestrinjanja staršev, pri čemer ta podatek dodatno osvetljuje nerazumevanje s formalnim okvirom določenega razmerja pravic in dolžnosti med starši in državo, kjer ta prevzema funkcijo vzgoje in izobraževanja otrok. Kot smo zapisali, človekove pravice predstavljajo vrednotni temelj vzgoje in izobraževanja v Sloveniji, njihovo spoštovanje, zagotavljanje in varovanje pa je vpisano tudi v *Ustavo Republike Slovenije* (1991), v kateri je zapisano, da imajo starši »pravico, da v skladu s svojim prepričanjem zagotavljajo svojim otrokom versko in moralno vzgojo [...]« (prav tam, 41. člen). Zato smo na ravni formalnega okvira zavezani interpretaciji, ki izhaja iz določila v drugem stavku 2. člena *Prvega protokola k Evropski konvenciji o varstvu človekovih pravic in temeljnih svoboščin*, kjer je zapisano, da mora, kot navaja Kodelja (1995), država »pri izvajanju katerekoli funkcije, ki jo prevzame v odnosu do vzgoje in poučevanja, spoštovati pravico staršev, da zagotovijo takšno vzgojo in poučevanje, ki je v skladu z njihovimi religioznimi in filozofskimi prepričanji« (prav tam, str. 17–18). Bistvo obeh določil je, če sledimo uradnim interpretacijam Evropske komisije za človekove pravice in rabsodbam Evropskega sodišča, da vzgojno-izobraževalna ustanova ne sme vzgajati v nasprotju z religioznimi in filozofskimi prepričanji staršev in da morajo biti ta v vzgojno-izobraževalnem procesu spoštovana, s čimer je državi »prepovedano, da bi si postavila za cilj indoktrina-

<sup>4</sup> V anketnem vprašalniku smo dijakinje spraševali, ali so pripravljene brati pravljič o osebi ženskega spola, ki bi rada opravljala vsakodnevne dejavnosti ali poklic, ki ga tipično povezujemo z moškim spolom, pravljič o osebi ženskega spola, ki se bi rada oblačila in izgledala na način, ki ga tipično povezujemo z moškim spolom, in pravljič o osebi ženskega spola, ki se počuti kot oseba moškega spola in želi, da jo tako tudi obravnavajo.

cijo« (prav tam, str. 24). Zato tudi, kot smo že zapisali, formalni okvir strokovnim delavkam nalaga, da vzgojni proces načrtujejo, izvajajo in evalvirajo »tako, da zagotavljajo objektivnost, kritičnost in pluralnost« (Zakon o organizaciji 1996, 92. člen). Pri tem predšolska vzgoja v vrtcih poteka po načelih »demokratičnosti, pluralizma, [...] pravice do izbire in drugačnosti [...]« (Zakon o vrtcih 1996, 3. člen). Konkretno to pomeni, da pri vzgoji v vrtcih prepovedane teme, torej tudi na ravni izbora pravljič, ne obstajajo, je pa strokovna delavka pri seznanjanju otrok s katerokoli temo obvezana, da jo obravnava skladno z načeli, ki jih predvideva formalni okvir. Če je v vzgojnem procesu temu zadoščeno, torej strokovne delavke z obravnavo katerekoli teme ali branjem katerekoli pravljič ne posegajo v pravico staršev, da otrokom zagotavljajo vzgojo, skladno s svojimi prepričanji. To pa ne pomeni, da je seznanjanje otrok z vsemi temami, ki so obravnavane na način, da je odpravljeno vse, kar bi lahko vodilo v indoktrinacijo, le dopustno, temveč je za strokovne delavke, upoštevajoč kurikularne smernice, celo zavezujoče. Slednje, poleg že omenjene zaveze kurikularnim ciljem, s strokovnega vidika drži tudi zato, ker strokovne delavke v vrtcih ne posredujejo pomenov in vrednot le prek tistega, s čimer otroke seznanjajo, ampak tudi prek tistega, s čimer otroci ostajajo neseznanjeni (Einsner 1985, str. 103). Blaise in Nuttall (2011) tisto, česar strokovne delavke otrok ne želijo naučiti, imenujeta zamolčani kurikulum. Ta obsega teme, kot so seksualnost, smrt, različne oblike nasilja ter zlorabe, oz. teme, ki se jim strokovne delavke v vzgojnem procesu izogibajo. Povedano drugače, za omenjena področja je značilno, da se o njih le malo razpravlja, saj se ob vključevanju njihove obravnave v vzgojni proces strokovne delavke počutijo nelagodno (prav tam, str. 92–93). Pri tem pa tudi zamolčane vsebine delujejo formativno, in sicer v smislu, da določajo, kateri koncepti in spretnosti morda ne bodo postali del miselnega repertoarja otrok (Einsner 1985, str. 107). Ob tem dodajamo, da lahko premislek o zamolčanem kurikulumu strokovnim delavkam služi pri reflektiranju prepričanj in verovanj, ki jih prenašajo v vzgojno prakso (Flinders idr. 1986, str. 39). Četudi je »status partikularnih prepričanj in verovanj [...] prepuščen odločitvi posameznika« (Kovač Šebart in Krek 2009, str. 168), je vrtec v svojem delovanju namreč najprej zavezan znanstveno utemeljeni vednosti in znanstveno podprti argumentaciji, pri tem pa je v javnem vrtcu treba vztrajati pri vrednotah in načelih, vpisanih v formalni okvir (prav tam, str. 167). Glede na podatke, da seznanjanje predšolskih otrok s tematikami, ki jih odpirajo omenjene pravljič, kot strokovno ustrezno ocenjuje 66,5 % dijakinj (glej Preglednico 3), lahko sklepamo, da bi skladno s takšno formalno osnovo v vzgojni praksi delovalo največ 66,5 % vprašanih.

Če povzamemo: v programu predšolske vzgoje so dijakinje na splošni ravni v velikem deležu usvojile načela, cilje in smernice *Kurikuluma* (1999), kar pomeni, da med šolanjem usvojijo kurikularne zapise. Hkrati je iz odgovorov mogoče razbrati, da morajo učiteljice v programu posvetiti večjo pozornost konkretizaciji splošnih načel in reflektiranju vsebine kurikularnega dokumenta, tako da bodo dijakinje zahteve formalnega okvira povezale s strokovnim delovanjem v praksi, da bodo torej znale zapise operacionalizirati in skladno z njimi načrtovati vzgojni proces. Poleg tega se je s podatkom, ki kaže na nerazumevanje s formalnim okvirom določenega razmerja pravic in dolžnosti med starši in državo, kjer ta prevzema funkcije vzgoje

in izobraževanja otrok, pokazala tudi potreba po seznanjanju dijakinj s tem, kdaj so vzgojna ravnanja strokovno ustrezna glede na tisti del formalnega okvira, ki poleg *Kurikuluma* (1999) določa vzgojno delo v vrtcu.

## Sklep

Če bi v prihodnosti posodabljali kurikulum na področju predšolske vzgoje,<sup>5</sup> bi glede zasnove spola v *Kurikulumu* (prav tam) morali opraviti dodatne premisleke. Iz raziskave Sveta Evrope, ki proučuje nasilje nad osebami na podlagi njihovega spola (ali spolne usmerjenosti), je razvidno, da se v več kot polovici držav članic, vključenih v raziskavo,<sup>6</sup> znotraj kurikulumov v sistemu vzgoje in izobraževanja pojavljajo eksplicitne omembe spola in/ali spolne identitete. A ob tem opozarjajo, da zapisi glede spola znotraj kurikulumov ostajajo na ravni omemb, konkretne vsebinske informacije pa ob tem umanjajo, kar, pišejo, velja tudi za Slovenijo (Council of Europe 2018, str. 38). Da bi lahko razumeli skrite imperitive in zahteve družbe, vezane na spol, ki se kažejo kot nekaj danega, moramo namreč, kot zapiše Renata Salecl (2012), »odstraniti tančico očitnosti« (prav tam, str. 14) in skorajda stereotipne samoumevnosti. Izsledki raziskave Sveta Evrope namreč kažejo tudi, da o nasilju v ustanovah vzgoje in izobraževanja, ki je vezano na spol, udeleženci pričajo v vseh državah, vključenih v raziskavo, torej tudi v Sloveniji (Council of Europe 2018, str. 22). Ugotavljajo, da so mu (poleg istospolnih oseb moškega spola) posebej izpostavljene tiste osebe, ki ne ustrezajo družbenim pričakovanjem v zvezi s spolom (prav tam, str. 23). Ob tem ugotavljajo tudi, da je tega zaznati manj v državah, v katerih je v kurikulumu, ki formalno določajo delovanje vzgojno-izobraževalnih ustanov, vključena razprava o spolu (in spolni usmerjenosti) (prav tam, str. 37), kar dodatno osvetljuje pomen strokovnih razmislekov o obravnavi te teme v okviru kurikularnih dokumentov. Če strokovne delavke otrok ne seznanjajo z razlikami med ljudmi, jih namerno spregledajo ali slabšalno obravnavajo, »bodo razlike lahko vir predsodkov, zaradi katerih lahko nekateri otroci postanejo tarče različnih vrst nasilja ali diskriminacije« (Bercht in Sobočan 2012, str. 102). Raziskava Sveta Evrope sicer kot predmet svojega proučevanja ne vključuje le spola niti se ne nanaša zgolj na predšolsko vzgojo, zato nam njeni izsledki lahko kažejo le smer premislekov, ki bi jih bilo v zvezi s konceptualizacijo spola v kurikulumu

<sup>5</sup> Direktor Zavoda RS za šolstvo dr. Vinko Logaj je na podlagi 24. člena Statuta Zavoda RS za šolstvo (št. 0071-4/2010 z dne 27. 5. 2010) dne 31. 5. 2019 izdal Sklep št. 1003-12/2019 o imenovanju skupine za pripravo predloga posodobljenega *Kurikuluma za vrtce*. Za vodjo skupine je imenovana Nives Zore (Zavod RS za šolstvo), za njene članice pa mag. Janja Cotič Pajntar (Zavod RS za šolstvo), dr. Petra Štirn Janota (Zavod RS za šolstvo), dr. Ljubica Marjanovič Umek (Filozofska fakulteta, Univerza v Ljubljani), dr. Andreja Hočevar (Filozofska fakulteta, Univerza v Ljubljani), dr. Sanja Berčnik (Pedagoška fakulteta, Univerza v Ljubljani), dr. Darija Skubic (Pedagoška fakulteta, Univerza v Ljubljani), Romana Epih (Združenje ravnateljev vrtcev Slovenije), Janja Bogataj (Skupnost vrtcev Slovenije) in Nada Požar Matjašič (ministrstvo za izobraževanje, znanost in šport). Ob tem opozarjamo, da z delovanjem skupine za pripravo predloga posodobljenega *Kurikuluma za vrtce* širša strokovna javnost ni seznanjena. Poleg tega so nekateri ključni predstavniki stroke iz nje izvzeti: v strokovno skupino ni vključena nobena vzgojiteljica, prav tako v njej ni nikogar z Univerze v Mariboru in Univerze na Primorskem.

<sup>6</sup> V raziskavo je bilo vključeno 26 držav članic Sveta Evrope.

smiselno opraviti. Ob tem pa je pomembno dodati, da morebitne pomanjkljivosti konceptualizacije spola v *Kurikulumu* (1999) znotraj izvedbenega kurikuluma vendarle ne zapirajo možnosti premislekov in strokovnega delovanja v vzgojnem procesu na način, ki bi pomanjkljivosti presegal. Tako je zaradi že omenjene zahteve po upoštevanju načel objektivnosti, kritičnosti in pluralnosti (Zakon o organizaciji ... 1996, 92. člen), katerih spoštovanje prinaša »odgovore na etična vprašanja, zaradi katerih ‚etično‘ ni več v območju samoumevnosti« (Kovač Šebart in Krek 2009, str. 158). In še več, ob analizi zapisov in konceptualizacije spola v obravnavanem dokumentu reflektiramo, da izvedbeni kurikulum, kot je zapisano že uvodoma v *Kurikulumu* (1999), vključuje tako tisto, kar je zapisano v dokumentu, kot »tudi številne pogoje in ovire, ki omogočajo in onemogočajo uresničevanje zapisanega kurikula, kot tudi široko polje t. i. prikritega kurikula«<sup>7</sup> (prav tam, str. 7). Enako velja za zamolčani kurikulum, kljub temu da ta v dokumentu ni omenjen. Četudi sta prikriti in zamolčani kurikulum neizogiben del vzgojno-izobraževalnega procesa v vrtcu, to ne pomeni, da ju le sprejemamo. Nasprotno, strokovna avtonomija, ki je vpisana v pri nas uveljavljeno strategijo kurikularnega načrtovanja, predpostavlja konstantno (samo)refleksijo, ki vzpostavlja prostor in možnost rahljanja prikritega in zamolčanega kurikuluma, torej razsežnosti vzgojno-izobraževalnega procesa, ki ga formalni okvir ne konkretizira. Za kakovostno izvedbo predšolske vzgoje je namreč poleg *Kurikuluma* (1999), ki pomeni strokovno podlago za delo v vrtcih, »enako pomembna izpeljava v prakso oz. t. i. izvedbeni kurikulum« (prav tam, str. 8). Konceptualna zasnova dokumenta »ne odgovarja na vprašanje, ali so rešitve ustrezno udejanjene v praksi« (Kovač Šebart in Hočevnar 2018, str. 110), in prav zato je pri izobraževanju bodočih strokovnih delavk vrtca tako pomembno usmerjanje k refleksiji oz. konkretizaciji abstraktne forme kurikularnega dokumenta. Ob tem pa bi bilo z namenom ugotavljanja in zagotavljanja procesne kakovosti vrtca smiselno, če ne nujno, raziskati tudi implementacijo kurikularnih zahtev, vezanih na spol, v sami vzgojni praksi.

## Literatura in viri

- BBC News. (2019). *Germany adopts intersex identity into law*. Dostopno na: <https://www.bbc.com/news/world-europe-46727611> (pridobljeno 18. 8. 2020).
- Bela knjiga o vzgoji in izobraževanju v Republiki Sloveniji*. (2011). Ljubljana: Zavod Republike Slovenije za šolstvo.
- Bercht, S. in Sobočan, A. (2012). Poučevanje o družinski raznovrstnosti: priročnik za učiteljice in učitelje, pedagoginje in pedagoge, šolske svetovalne delavke in delavce, psihologinje in psihologe, socialne delavke in starše. V: D. Završsek in A. M. Sobočan (ur.). *Mavrične družine grejo v šolo: perspektive otrok, staršev in učiteljic*. Ljubljana: Fakulteta za socialno delo, str. 101–127.

<sup>7</sup> Prikriti kurikulum Blaise in Nuttall (2011) definirata kot tisti del vzgojno-izobraževalnega procesa, ki je nezapisan, nenačrtovan in lahko vključuje tudi nenamerna ravnanja strokovnih delavk, poleg tega pa zajema tudi vse preostale izkušnje otrok v ustanovi vzgoje in izobraževanja, v katere strokovne delavke niso neposredno vključene, denimo potek proste igre na igrišču (prav tam, str. 90).

- Bettelheim, B. (2014). *Rabe čudežnega: o pomenu pravljic*. Ljubljana: Studia humanitatis.
- Blaise, M. in Nuttall, J. (2011). The early years curriculum. V: *Learning to Teach in the Early Years Classroom*. United Kingdom: Oxford University Press, str. 79–109.
- Council of Europe. (2018). *Safe at school: Education sector responses to violence based on sexual orientation, gender identity/expression or sex characteristics in Europe*. Dostopno na: <https://rm.coe.int/prems-125718-gbr-2575-safe-at-school-a4-web/16809024f5> (pridobljeno 30. 3. 2020).
- Durkheim, E. (2009). *Vzgoja in sociologija*. Ljubljana: Krtina.
- Eisner, E. (1985). The three curricula that all schools teach. V: *The Educational Imagination: On the design and evaluation of school programs (2nd Edition)*. New York: Macmillan, str. 87–107.
- Fausto-Sterling, A. (2014). *Biološki/družbeni spol*. Ljubljana: Krtina.
- Flinders, D. J., Noddings, N. in Thornton, S. J. (1986). The Null curriculum: Its theoretical basis and practical implications. *Curriculum Inquiry*, 16, št. 1, str. 33–42.
- Foucault, M. (2010). *Zgodovina seksualnosti*. Ljubljana: ŠKUC.
- Ghoshal, N. in Knight, K. (2020). *Netherlands sees no role for gender marker on ID documents*. Dostopno na: <https://www.hrw.org/news/2020/07/08/netherlands-sees-no-role-gender-marker-id-documents> (pridobljeno 18. 8. 2020).
- Holmes, M. (2009). *Gender and everyday life*. New York: Routledge.
- Kodelja, Z. (1995). *Laična šola: pro et contra*. Ljubljana: Mladinska knjiga.
- Kovač Šebart, M. (2017). Spoprijem z diskriminacijo in izključevanjem v javni šoli: med pravicami in pripoznanjem. *Sodobna pedagogika*, 68, št. 2, str. 10–32.
- 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.
- Kovač Šebart, M. in Krek, J. (2009). *Vzgojna zasnova javne šole*. Ljubljana: Center za študij edukacijskih strategij, Pedagoška fakulteta.
- Kovač Šebart, M. in Kuhar, R. (2015). Med formalnim okvirom in strokovno avtonomijo: predšolska vzgoja in pluralizacija družinskega življenja. *Sodobna pedagogika*, 66, št. 1, str. 88–103.
- Kroflič, R. (2002). *Izbrani pedagoški spisi: Vstop v kurikularne teorije*. Ljubljana: Zavod Republike Slovenije za šolstvo.
- Kuhar, R. in Zobec, A. (2017). The anti-gender movement in Europe and the educational process in public schools. *CEPS journal: Center for Educational Policy Studies Journal*, 7, št. 2, str. 29–46.
- Kurikulum za vrtce*. (1999). Ljubljana: Ministrstvo za šolstvo in šport, Urad Republike Slovenije za šolstvo.
- Marjanovič Umek, L. (2010). Govorna kompetentnost malčkov in otrok kot napovednik zgodnje in kasnejše pismenosti. *Sodobna pedagogika*, 61, št. 1, str. 28–45.
- National Geographic Slovenija. (2017). Današnji obraz spola. *National Geographic Slovenija*, 12, št. 1, str. 10–12.
- Ní Aodha, G. (2019). *Transgender in Ireland: What are the laws around changing your gender?* Dostopno na: <https://www.thejournal.ie/transgender-laws-in-ireland-explainer-4453493-Jan2019/> (pridobljeno 18. 8. 2020).
- Sagadin, J. (1993). *Poglavja iz metodologije pedagoškega raziskovanja*. Ljubljana: Zavod Republike Slovenije za šolstvo in šport.

- Salecl, R. (2012). *Izbira*. Ljubljana: Cankarjeva založba.
- Ustava Republike Slovenije*. (1991). Ljubljana: Državni zbor Republike Slovenije.
- Van den Brink, M. in Dunne, P. (2018). *Trans and intersex equality rights in Europe – a comparative analysis*. Dostopno na: [https://ec.europa.eu/info/sites/info/files/trans\\_and\\_intersex\\_equality\\_rights.pdf](https://ec.europa.eu/info/sites/info/files/trans_and_intersex_equality_rights.pdf) (pridobljeno 18. 8. 2020).
- 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.

Mojca LUKAN (University of Ljubljana, Faculty of Arts, Slovenia)

## **DO STUDENTS ATTENDING THE SECONDARY PRESCHOOL EDUCATION PROGRAM LEARN AND UNDERSTAND CURRICULUM'S SOLUTIONS REGARDING GENDER**

**Abstract:** In the article we are dealing with the understanding of the principle of nondiscrimination regarding the personal circumstances of gender in Preschool Curriculum (1999). In the beginning we present how the document deals with the problematic of gender in individual fields of activities in kindergarten. This is followed by a presentation of the results of the research conducted among the high school students attending the Secondary Preschool Education and Gymnasium Ljubljana: we were interested in what their knowledge on the curricular document is and how they understand it in the light of the circumstances pointing to concrete educational treatments. The results of the conducted empirical research show that a high percentage of high school students has conquered the curricular principles, goals and guidelines of the document on a general level. We do however point out that it is important for the professors to orient their process during classes into a reflection and operationalization of the content of the curricular document.

**Keywords:** preschool education, gender, Preschool Curriculum, students attending the Secondary Education

**E-mail for correspondence:** [mojca.lukan@ff.uni-lj.si](mailto:mojca.lukan@ff.uni-lj.si)