

Sonja Rutar

Problematizacija vloge organizirane predšolske vzgoje v Sloveniji v času covida-19

Povzetek: Prispevek obravnava redukcijo organizirane predšolske vzgoje v Sloveniji na raven varovanja v času zaprtja vrtcev z namenom zaježitve širjenja covida-19. Situacijo problematiziramo z vidika tradicije in poslanstva predšolske vzgoje v Sloveniji, ki je bila od samih začetkov v 19. stoletju osredotočena na vzgojno-izobraževalno vlogo in pomoč družinam. Poudarjamo nastalo neravnovesje in prevlado zdravstvenega/medicinskega diskurza ter dokazujemo smisel medsektorskega povezovanja zdravstvenega, socialnega in vzgojno-izobraževalnega področja. Pri tem predstavljamo pogoj – celosten kompetenten sistem za realizacijo tudi zakonsko opredeljenega poslanstva in nalog organizirane predšolske vzgoje.

Ključne besede: pandemija, covid-19, predšolska vzgoja, medsektorsko povezovanje, kompetenten sistem

UDK: 373.2

Znanstveni prispevek

Uvod

Redkokdaj se zgodi, da se strokovni in vodstveni delavci vrtcev in šol ter vsi, ki se ukvarjamo s proučevanjem vzgoje, tako intenzivno povežemo v profesionalni refleksiji, kot se je to zgodilo v času zaprtja šol in vrtcev z namenom zajezitve širjenja covid-19. Za to, da situacija sploh lahko pridobi status vredne izkušnje kot skupek občutij, čustev in misli (Harari 2019), mora vključevati tudi ukvarjanje z njo – refleksijo. Dewey (1938/1953), ki je v svojem temeljnem delu *Experience in Education* opredelil pojem izkušnje v izobraževanju, meni, da se je treba za to, da impulz pridobi vrednost, ustaviti in premisliti. Aktivnosti mora slediti premišljevanje, ki pomeni notranjo kontrolo impulza z opazovanjem in zapomnitvijo, kar pa je dejansko bistvo refleksije (prav tam). Spoznanje se zato razvije skozi refleksijo konkretne situacije. Tokrat je premišljevanje osredotočeno na realnost zaprtja vrtcev in šol z namenom rekonstrukcije situacije.

Ob zgolj tehnicističnem vprašanju, kaj in kako naj bi poučevali (na daljavo), so vzniknili tudi vprašanja o poslanstvu in s tem vlogi vrtcev in šol v družbi. S tem se običajno ukvarjamo pred in med pripravo strateških nacionalnih dokumentov oziroma ob iskanju odgovorov na temeljna vprašanja, s katerimi se dejansko ukvarja pedagogika kot znanstvena veda. Gre za vprašanja, kakšno družbo in ravnanja v družbi cenimo (vrednote), katera vodila naj bi bila značilna za sam pedagoški proces (načela) ter kaj želimo doseči z določenimi pedagoškimi ravnanji (cilji). In predvsem: kaj pomeni poučevati, kaj pomeni učiti se, kaj pomeni biti človek, kakšno in čigavo znanje je pomembno, kakšna je vloga znanja v družbi, kakšna je vloga človeka v družbi, kakšna je vloga izobraževanja v družbi in vloga izobraževanja za človeka (Farquhar in White 2014).

V Sloveniji je tudi predšolska vzgoja umeščena v izobraževalni sistem. Programi, namenjeni in organizirani za predšolske otroke oziroma do vstopa v osnovnošolsko izobraževanje, imajo ta status tudi v mednarodni klasifikaciji ISCED 11, *International Standard Classification of Education* (UNESCO 2012). Ta v ISCED 0 umešča programe za predšolske otroke, ki imajo načrtno izobraževalno komponento z namenom spodbujanja razvoja kognitivnih, telesnih, socioemocionalnih spretnosti, ki so ključne za participacijo v šoli in družbi.

Natančnejša opredelitev programov predšolske vzgoje kot izobraževalnih programov na ravni ISCED 0 umešča na to raven programe, ki zagotavljajo celosten pristop pri spodbujanju otrokovega kognitivnega, jezikovnega, telesnega, socialnega in emocionalnega razvoja ter otrokom omogočajo vodeno podporo pri učenju (angl. instruction) zunaj družinskega okolja. V opredelitvi je poudarjeno, da na tej stopnji ni nujna visoka strukturiranost programov, vendar je za izobraževalne programe na stopnji ISCED 0 v skladu z opisom v klasifikaciji značilno, da so razviti z namenom zagotavljanja organiziranih in načrtnih učnih aktivnosti v varnem fizičnem okolju. Programi otrokom omogočajo učenje skozi interakcije z drugimi otroki pod vodstvom strokovnih delavcev (angl. staff/educators), običajno skozi kreativne, na igri temelječe aktivnosti (OECD, European Union, UNESCO-UIS 2015). V tem prispevku pri opredeljevanju vlog in nalog organizirane predšolske vzgoje v slovenskem družbenem prostoru konceptualno sledimo strukturi izobraževalnega sistema v Sloveniji, mednarodni klasifikaciji ISCED 11 in Zakonu o vrtcih (ZVrt).

Šole in vrtci so se z namenom zaježitve širjenja covid-19 nenadoma zaprli, zato so bile tudi prve reakcije učiteljev in strokovnih delavcev v vrtcih manifestacija implicitnih subjektivnih teorij učenja in poučevanja ter predstave na družbenem poslanstvu vrtcev in šol. Učitelji in vzgojitelji so začeli izvajati pedagoški proces ter vzpostavljati stik z otroki in starši tako, kot razumejo vlogo vzgoje, vrtca, učitelja in šole. L. Sprague Mitchel (1935/2000) namreč meni, da učitelji prinašajo svojo identiteto, izkušnje učenja in predvsem predstave o svetu v razred. Kako so izkusili svet in razumejo družbo, vpliva na načine njihovega načrtovanja, izvajanja, evalviranja znanja ter reflektiranja poučevanja in učenja (prav tam). Enako velja za vzgojitelje. Individualne in avtonomne odločitve ter ravnanja vzgojiteljev in učiteljev so bili tako najprej in predvsem manifestacija njihovih subjektivnih teorij učenja in poučevanja. Pogosto pa so pedagoške odločitve in ravnanja strokovnih delavcev v vrtcih pomembno presegli navodila in pričakovanja do vrtcev v času njihovega zaprtja (Mervic idr. 2020).

V prispevku se zato osredotočamo na problem redukcije družbene dejavnosti predšolske vzgoje na »nujno varovanje«, kot je bilo določeno v ukrepih za zaježitev širjenja covid-19. Starši naj bi pripeljali otroke v vrtec, če potrebujejo nujno varstvo (Ministrstvo za izobraževanje, znanost in šport 2020). Navodila niso vsebovala vzgojno-izobraževalnih pričakovanj, kar je strokovno sporno. Poimenovanje družbene dejavnosti predšolske vzgoje z »nujno varovanje« problematiziramo zaradi večstoletnih prizadevanj in realizacije družbenega poslanstva predšolske vzgoje, ki ga je Slovenija razumela in realizirala veliko pred aktualno/sedanjo evropsko konceptualizacijo predšolske vzgoje. Evropska komisija je na področju določanja strategij in politik, ki usmerjajo razvoj predšolske vzgoje, ozavestila pomen in povezanost oziroma neločljivost varstva/skrbi ter vzgoje in izobraževanja v organizirani predšolski vzgoji šele leta 2010. Od leta 1992 do 2010 je poudarjala skrb, enake možnosti žensk, regulacijo varstva kot servisa za zaposlene in šele leta 2010 začela povezovati skrb, varovanje, vzgojo in izobraževanje (Urban 2015). V Sloveniji pa imamo v arhivih shranjene dokumente, ki pričajo, da sta bila pri nas že od začetka 20. stoletja organizirana vzgoja in izobraževanje predšolskih otrok utemeljena v teoriji Fiedricha Froebela z jasno definiranim učnim načrtom (Pavlič 2004).

Problem redukcije predšolske vzgoje na dejavnost, ki naj bi se ukvarjala zgolj z nujnim varstvom predšolskih otrok, je že maja 2020 artikulirala skupina raziskovalcev, ki se ukvarjajo z vzgojo (*Odziv na (strokovne) rešitve ob ponovnem vključevanju otrok v vrtec – odprto pismo 2020*), strokovno podporno pa se je na situacijo odzval Center za kakovost v vzgoji in izobraževanju Korak za korakom pri Pedagoškem inštitutu s posvetom z naslovom *Korona in vrtec* (Mervic idr. 2020). Vsem odzivom je bilo skupno problematiziranje diskurza, ki je dejavnost organizirane predšolske vzgoje reducirala na varstvo/varovanje predšolskih otrok.

Zato bomo v prispevku 1) kontekstualizirali tradicijo, organiziranost in poslanstvo organizirane predšolske vzgoje v Sloveniji kot izhodišče za problematizacijo vloge organizirane predšolske vzgoje v Sloveniji v času covida-19, 2) poudarili pomen usklajenosti in uravnoteženosti zdravstvenega, socialnega in izobraževalnega sektorja za dobrobit otrok ter 3) pogoj za to – kompetenten sistem za ustrezno realizacijo organizirane predšolske vzgoje.

Tradicija, organiziranost in poslanstvo organizirane predšolske vzgoje v Sloveniji

Vrtci so se ob nenadnem in hitrem širjenju virusa SARS-CoV-2 v letu 2020 dvakrat zaprli za daljše obdobje, vendar pedagoških priporočil za nadaljevanje izvajanja vzgojno-izobraževalnega procesa v vrtcih ni bilo. To lahko kaže na dvoje: 1) na neizmeren šok in potrebo po hitri organizaciji javnega življenja z namenom zdravstvene zaščite prebivalstva in/ali na 2) nezadostno poznavanje ali nepriznavanje poslanstva in temeljnih nalog vrtcev.

Refleksijo poslanstva katerekoli družbene dejavnosti – vloge in pomena za razvoj posameznika ter družbe danes in v prihodnosti – onemogoča njegova navidezna samoumevnost. S problemom neozaveščenega in nereflektiranega družbenega poslanstva vrtcev in šol smo se tako soočili v času zaprtja vrtcev in šol z namenom zaježitve širjenja covida-19. Teoretska obravnava tega problema je relevantna zato, ker so tudi začetniki predšolske vzgoje ravno v kritičnih družbenih razmerah dokazovali pomen in vlogo predšolske vzgoje (Pestalozzi, Froebel, Owen, Montessori ...) – predvsem za razvoj otrok, ki jim neposredno in družinsko okolje, v katerem živijo (Iruka idr. 2020), ne more zagotavljati ustreznih spodbud za razvoj in učenje. Družinskih okolij ni mogoče oziroma primerno ocenjevati kot boljših ali slabših (Rutar 2009), temveč kot bolj ali manj spodbudna za otrokov razvoj in učenje (Hart in Risley 1995) in kot okolja z več ali manj kulturnega kapitala (Bourdieu 2011).

V mednarodnem prostoru je bilo dokazano, da predvsem kakovostni predšolski programi pozitivno vplivajo na otrokov razvoj in učenje. Raven kakovosti predšolskih programov je napovednik jezikovnih in matematičnih dosežkov na začetku šolanja in tudi v kasnejših letih osnovnošolskega izobraževanja (Sylva idr. 2010). Vključenost otrok v kakovostne predšolske programe pa pomembno vpliva tudi na razvoj otrokovih prosocialnih in samoregulacijskih zmožnosti, zmanjšanje hiperaktivnega in antisocialnega vedenja (prav tam). Povezanost med učno uspešnostjo in oceno ravni socialne kompetentnosti otrok v prvih razredih osnovne šole pa je bila dokazana tudi v slovenskem prostoru (Vidmar 2011). In, ne nazadnje, pozitivni učinki organizirane

predšolske vzgoje se v večji meri kažejo pri otrocih iz ekonomsko deprivilegiranega okolja in pri otrocih, katerih starši so manj izobraženi (OECD 2006, Marjanovič Umek 2009). Zato je utemeljeno opozorilo M. Kovač Šebart in A. Hočevar (2018), da bo v slovenskem prostoru treba nameniti več systemske pozornosti procesni kakovosti vrtcev in s tem izvedbeni ravni predšolske vzgoje v Sloveniji.

Večina odločitev pri razvoju predšolske vzgoje v Sloveniji od njenih prvih začetkov v prvih desetletjih 19. stoletja do današnje spoštovanja vredne družbeno angažirane dejavnosti je bila ustrezna. Od samega začetka so bile te odločitve povezane s poznavanjem teorije in prakse predšolske vzgoje ter načel Johanna Heinricha Pestalozzija (1746–1827) in Friedricha Froebela (1782–1852). Za njuno delovanje sta bili značilni načrtnost in osredotočenost na otrokove razvojne, spoznavne potrebe, učenje z igro. Kot navaja S. Pavlič (2006, str. 379), »zanj [za Froebela] tudi ni bilo najpomembnejše varovanje otroka pred nesrečo; socialna ali varstvena naloga naj bi bila šele ne drugem mestu«. Vzgoja je bila v skladu z njegovim prepričanjem »zaradi družine, ljudstva in države kot temeljev narodnega obstoja« (prav tam).

Prvi vrtec ali otroško zavetišče v Sloveniji je bilo leta 1834 ustanovljeno v Ljubljani, načrtno pa se je začelo ustanavljati vrtce z novim osnovnošolskim zakonom, ki je bil objavljen 14. maja 1869. Usposabljanja, enoletni tečaji za »otroške vrtnarice«, so od leta 1883 potekala na učiteljskih. Tradicijo državnega ustanavljanja in skrbi za predšolsko vzgojo so v prehodnih obdobjih in različnih državnih ureditvah, predvsem pred prvo in med prvo in drugo svetovno vojno, prevzemale redovnice uršulinke. Arhivski viri dokazujejo, da je bila predšolska vzgoja že v začetku 20. stoletja načrtna, v »obeh deželnih jezikih«, z zapisanim in potrjenim programom, utemeljenim v teoriji Friedricha Froebela (prav tam).

S. Kamerman (2006) pregled zgodovine predšolske vzgoje, *A global history of early childhood education and care*, utemelji v virih, s katerimi je bil zagotavljen vpogled v organizirano predšolsko vzgojo na svetovni ravni. Že leta 1939 je International Bureau of Education izvedel mednarodno študijo, v katero so bila vključena ministrstva za izobraževanje. V ugotovitvah, ki so se nanašale na področje predšolske vzgoje, je bilo zapisano, da se to področje zelo hitro razvija v mnogih državah, programi pa so organizirani kot javni ali v okviru privatnega sektorja (nevladnih organizacij). Na podlagi spoznanj sta bila v priporočilih *International Conference on Public Education* poudarjena potreba po organiziranju varstva otrok zaradi zaposlovanja mater in pričakovanje, da bi morala biti predšolska vzgoja dostopna vsem otrokom. Vzgoja naj bi bila brezplačna oziroma naj stroški staršev ne bi presežali stroškov, ki jih plačujejo za otroke v osnovni šoli. Na razpolago naj bila ves delovni dan, izvajalci pa naj bi bili bolj usposobljeni vzgojitelji, kot je bilo značilno za tisti čas.

Tudi memorandum članic OECD iz leta 1946 je opozoril na pomanjkanje organizirane predšolske vzgoje v vseh, tudi bolj razvitih državah, predvsem pa tudi na slabo kakovost obstoječih vrtcev. S. Kamerman (2006) povzema prvi obsežen posnetek stanja na svetovni ravni, ki ga je opravil OECD leta 1961:

- glavna prioriteta držav je bila organizacija obveznega osnovnega šolanja;
- v nobeni državi ni bil namen predšolske vzgoje spodkopavanje ali odvzemanje vloge staršev ali družin pri vzgoji, vendar so bili zaradi dejstva, da

- je bilo vedno več mater zaposlenih zunaj družinskega okolja, predšolski programi vedno bolj pomembni;
- kjer je bilo število mest za vključevanje otrok v vrtce nezadostno, so imeli pri sprejemu prednost otroci, ki so doma živeli v neustreznih razmerah;
 - države so se učile organizacije predšolske vzgoje druga od druge;
 - delovanje, razvoj in organizacija predšolskih programov so bili finančno zahtevni;
 - v vseh državah je primanjkovalo izobraženih vzgojiteljev;
 - status predšolskih vzgojiteljev je bil nizek; v večini držav je bilo plačilo za delo vzgojiteljic nižje kot za delo učiteljic;
 - bilo je zelo malo raziskav o vplivu organizirane predšolske vzgoje na otroka ter otrokov razvoj;
 - večina programov je bila organizirana privatno, samo »komunistične« države so imele javno organiziran sistem.

Privatna iniciativa odpiranja vrtcev je na svetovni ravni prihajala od nevladnih organizacij, organiziranih ženskih skupin ali verskih institucij oziroma so dejavnost organizirali posamezniki za profit (Kammerman 2006). V Sloveniji je bilo od leta 1945 do 1950 odprtih 141 vrtcev (po sovjetskem zgledu zasnovan tip vrtca, imenovan *Dom igre in dela*). Kot je zapisala M. Ribarič (2002, str. 106), je v njih 257 vzgojiteljic varovalo in vzgajalo 6.382 otrok. Število vrtcev pa se je povečalo predvsem v sedemdesetih letih prejšnjega stoletja. Novi objekti so bili zgrajeni z občinskimi in republiški sredstvi in samoprispevki občanov (prav tam). Sistematično in organizirano izobraževanje vzgojiteljic se je začelo v šolskem letu 1948/49 z enoletnimi vgojiteljskimi šolami pri ljubljanskem in mariborskem učiteljsišču. Leta 1949 je bila v Ljubljani ustanovljena prva samostojna štiriletna Srednja vzgojiteljska šola, v Mariboru pa v sklopu učiteljsišča leta 1960; od leta 1963/64 kot samostojna srednja šola (prav tam, str. 113). Od leta 1985 je organiziran visokošolski študij na pedagoških fakultetah (Balkovec Debevec 2002). Danes je mogoče na vseh treh pedagoških fakultetah (na Univerzi v Ljubljani, Univerzi v Mariboru in Univerzi na Primorskem) v okviru magistrskega in doktorskega študija pridobiti znanja za razvoj in raziskovanje predšolske vzgoje.

Nacionalni dosežek izjemnega pomena pa je dejstvo, da je v letu 2019/20 obiskovalo vrtec 94,1 % štiri- in petletnih otrok; velika večina otrok je obiskovala javne vrtce – 94,3 % (Kozmelj, SURS 2020). Raziskave namreč kažejo, da se v primeru prevladujoče privatne organiziranosti predšolske vzgoje dogaja, da so otroci iz depri-privilegiranih okolij običajno vključeni v manj kakovostne vrtce z manj izobraženimi strokovnimi delavci (Vandenbroeck 2011) oziroma so visokokakovostni privatni vrtci cenovno nedostopni za otroke in družine z nižjimi dohodki. Predšolska vzgoja, organizirana kot javno dobro, je tako eden izmed temeljnih pogojev za zagotavljanje kakovostne predšolske vzgoje za vse otroke (Urban idr. 2012) in za dostopnost visokokakovostnih predšolskih programov vsem otrokom.

Organiziranost predšolske vzgoje v vrtcih v Sloveniji tradicionalno zagotavlja povezanost skrbi/varstva, vzgoje in izobraževanja (celovitost) v prvem in drugem

starostnem obdobju (enovitost) (Rutar 2019). Med prvim in drugim starostnim obdobjem je zagotovljena razvojna, pedagoška in profesionalna kontinuiteta (prav tam), ki jo s svojo enovitostjo omogoča *Zakon o vrtcih (ZVrt)*. Konceptualizacija enovite predšolske vzgoje je bila zagotovljena že z *Vzgojnim programom za vzgojo in varstvo predšolskih otrok* (1979), kar pa je značilno tudi za *Kurikulum za vrtce* (1999). Skupine otrok prvega in drugega starostnega obdobja so v istih stavbah, strokovni delavci, ki izvajajo predšolsko vzgojo v prvem in drugem starostnem obdobju, imajo enako stopnjo in vrsto izobrazbe, vzgojni program pa je povezan v enotni dokument, *Kurikulum za vrtce* (1999). Ločeno organiziranost skupin prvega in drugega starostnega obdobja (in v pristojnosti različnih ministrstev), višjo stopnjo izobraženosti strokovnih delavcev, zaposlenih v skupinah drugega starostnega obdobja, ter odsotnost pedagoških vodil v programu za otroke v prvem starostnem obdobju imajo Belgija (nemško govoreča skupnost), Češka, Nizozemska, Poljska, Slovaška, Velika Britanija (Wales), Albanija in Švica (Eurydice 2019), zato z obstoječim načinom organizacije tudi težje zagotavljajo profesionalno, pedagoško in razvojno kontinuiteto. Ta forma (enotnost in celovitost slovenske predšolske vzgoje) je manifestacija strokovno utemeljenega poslanstva predšolske vzgoje, ki ima jasno definiran namen (čemu predšolska vzgoja), kar omogoča izpeljavo nalog in ciljev (kaj otrokom omogočati), ter odnose, interakcije (Biesta 2015) med vsemi vključenimi v proces vzgoje (otroki, vzgojitelji, starši).

Poslanstvo organizirane predšolske vzgoje v Sloveniji tako pomembno presega zgolj varovanje otrok. Zaprtje vrtcev brez priporočil za nadaljevanje vzgojnega procesa, četudi na daljavo, v času epidemije (od marca do maja 2020 in od oktobra 2020 dalje) ter zagotavljanje zgolj nujnega varstva otrok (Ministrstvo za izobraževanje, znanost in šport 2020) kažeta na nevarnost uveljavljanja diskurza varovanja, kar vpliva na delovanje celotnega področja – kajti če to družbeno dejavnost opredelujemo zgolj kot varovanje/varstvo otrok, to ni več vzgojno-izobraževalna dejavnost oziroma vzgoja v najširšem pomenu besede. Administrativno, čeprav samo začasno prekvalificiranje predšolske vzgoje v varovanje vodi v deprofesionalizacijo in depedagogizacijo tako pomembne družbene dejavnosti, kot je predšolska vzgoja.

Pomen usklajenosti in uravnoteženosti zdravstvenega, socialnega in vzgojno-izobraževalnega sektorja za dobrobit in blagostanje otrok

Organizirana institucionalna dejavnost, namenjena predšolskim otrokom, je kronološko gledano prehajala od naklonjene skrbi posameznikov za vzgojo otrok, za katere nihče ni skrbel (Pestalozzi), do organiziranega učenja skozi igro (Froebel). Čeprav so Froebela v najbližji okolici njegovega posestva imeli za »norega starca« (Marenholtz-Bülow 1877), je ta pri svoji metodi dela z otroki izhajal iz prepričanja, da je igra osnovna otrokova dejavnost. Verjel je v moč otrokove igre in učenja skozi igro. Menil je, da sta preteklost, sedanjost in prihodnost trojica časa ter da v otrocih leži seme prihodnosti. S tem je tudi argumentiral potrebo po resnem ukvarjanju z otroki (prav tam). V ta namen je razvil tudi tako imenovana darila, igrače. Vsako »darilo« je imelo svoj jasni izobraževalni namen. Zato lahko z gotovostjo trdimo,

da so že prvi vrtci opravljali vzgojno-izobraževalno in s tem tudi zdravstveno vlogo. Osnovna ideja poslanstva vrtca, kot ga je razvijal Robert Owen, je bila z ustreznim izobraževanjem najmlajših vplivati na izboljšanje zdravja in socialnih razmer otrok in družin (Lascarides in Hinitz 2013). Obenem pa je za dobrobit otrok ključno povezovanje socialnega, zdravstvenega in vzgojno-izobraževalnega področja (Jager in Režek 2020).

Celostna skrb za otroke mora zato vsebovati izobraževalno, socialno in zdravstveno dimenzijo. Ob pregledu literature ugotavljamo, da je potreba po definiranju minimalnih strukturnih standardov na področju vzgoje in izobraževanja v določenih okoljih bolj pomembna kot v drugih (OECD 2011). Tudi za nas tako samoumevna registracija rojstva, zadostna in kakovostna prehrana nosečnic, skrb za novorojenčke v drugih okoljih zahtevajo posebno pozornost (Woodhead 2014). Poudarjanje medsektorske povezanosti pa je očitno pomembno v vseh okoljih – tudi v tistih, kjer se predvideva, da so pogoji za otrokov razvoj in učenje ustrezni. Med poudarki, ki jih znotraj medsektorske povezanosti navaja Woodhead (prav tam), je tudi priprava staršev na starševstvo že v času nosečnosti, priprava na zgodnje učenje in izobraževanje otrok, kar v slovenskem okolju žal ne obstaja. Woodhead (prav tam) pa preseneča tudi s predlaganim konceptom priprave na šolo, ki naj bi poleg otrokove pripravljenosti na šolo zajemal tudi pripravljenost šole na sprejem otrok in pripravljenost staršev na šolo. Poudariti bi želeli, da se morajo pogoji za dobrobit otrok vzpostavljati in zagotavljati načrtno in medsektorsko povezano. To je bilo tudi eno izmed ključnih spoznanj posveta Korona in vrtec, organiziranega v novembru 2020 (Mervic idr. 2020), na katerem je bilo ugotovljeno, da vzgoja in izobraževanje ter socialno in zdravstveno varstvo znotraj svojega področja prepoznava potrebe otrok in družin, vendar je bilo tudi jasno izpostavljeno, da nista zagotovljena zadostna medsektorska povezanost in delovanje – tudi v času pandemije (prav tam).

Medsektorska povezanost je v Sloveniji vsebinsko vzpostavljena v standardih in tehničnih normativih same dejavnosti organizirane predšolske vzgoje. Predšolska vzgoja kot sestavni del družbenega, socialnega, zdravstvenega in vzgojnega varstva otrok, kot je bila pojmovana po drugi svetovni vojni (Marjanovič idr. 2011), je očitno razumljena kot samoumevna, kar je lahko razlog za neravnovesje, ki je nastalo ob prevladi zdravstvene skrbi. Spregledalo pa se je dejstvo, da otrok za zdrav razvoj in učenje ne potrebuje zgolj fizičnega zdravja, temveč tudi ustrezna socialna okolja in interakcije (Bronfenbrenner 1986) ter ustrezne vzgojno-izobraževalne izkušnje in priložnosti, še posebej, če prihaja iz deprivilegiranih okolij (Burger 2010).

Sektorsko neravnovesje se v zgodovini izobraževanja ni zgodilo prvič. Petrina (2006) je ob zgodovinskem pregledu medikalizacije izobraževanja poudaril, da je izobraževanje zgolj ena od oblik družbenih praks, ki jih prežemajo vrednote zdravstvenih intervencij, katerih značilnost delovanja je administrativna in politična. Izraz medikalizacija uporablja za situacije, ko so nemedicinski problemi obravnavani kot medicinski problemi in ko vsakodnevno življenje čedalje bolj prežemajo medicinska dominacija, vpliv in nadzor, pri čemer kot primer navaja mentalnohigiensko gibanje, ki je v dvajsetih letih 20. stoletja osebnost učencev in vedenjske motnje obravnavalo kot medicinske probleme. Na medikalizacijo družbenega življenja in prevladovanje medicinskopreventivnega diskurza za ceno ogrožanja možnosti

uresničevanja pedagoških načel in zakonsko določenih nalog vrtca in šole pa je v času pandemije opozoril tudi Kroflič (2020, str. 35).

Za obdobje prvega zaprtja vrtcev in šol ne bi mogli trditi, da se je nemedicinski problem začel obravnavati kot medicinski, vendar lahko trdimo, da se je zgodila popolna prevlada zdravstvenega/medicinskega diskurza, ki je spregledal preostale dimenzije in področja, ki so ključni za otrokov razvoj in blagostanje. Najverjetneje pa je prevlado zdravstvene skrbi omogočilo drugo neravnovesje – opredelil ga je Biesta (2015), ki meni, da se v izobraževanju poudarja izključno učenje zaradi učinkov in učinkovitosti, spregleda pa se *namen izobraževanja*.

Ravno pojmovanje izobraževanja kot zgolj pridobivanja znanja, spretnosti in dispozicij (angl. *learnification*) (prav tam) je omogočilo, da so se šole in vrtci tako z lahkoto zaprli in da je na področju izobraževanja začel prevladovati diskurz zdravstvene skrbi. Kajti če so vrtci in šole zgolj v funkciji kvalificiranja – učenja in pridobivanja določenega znanja –, je mogoče to opraviti tudi drugače in drugje. Biesta (2015) poudarja, da to ni in ne bi smelo biti vse, kar se dogaja v izobraževanju. Izobraževanje bi moralo imeti svoj večdimenzionalni namen, ki vključuje kvalifikacijo, socializacijo in subjektifikacijo (prav tam). Pri tem opozarja predvsem na povezanost učenja, učenja z namenom in učenja od nekoga – torej nujnost povezanosti *vsebine, namena in odnosov* v vzgoji. Zagovarjamo tezo, da se je ideologija medikalizacije lahko vzpostavila zgolj zato, ker se je vloga šol predhodno instrumentalizirala na raven doseganja učnih rezultatov in učinkov. Kajti tehnično je predstavitev vsebin, ki naj bi jih otroci spoznali, mogoče zagotoviti tudi na daljavo. S tem bi lahko učitelje nevarno odvezali celo poučevanja, vzgojitelje pa načrtnega, razvojno-procesnega in ciljnega organiziranja izkušenj z namenom spodbujanja razvoja in učenja otrok. Za poučevanje v šolah je značilno, da poteka po določenih strokovno utemeljenih didaktičnih načelih, metodah in oblikah, kar je značilno tudi za načrtno in ciljno organizacijo ter izvedbo aktivnosti s področij dejavnosti (gibanja, jezika, umetnosti, družbe, narave, matematike) v vrtcih. V obeh okoljih gre za proces olajševanja, vodenja otroka/učenca skozi proces spoznavanja. In ravno v tem je razlika med učenjem brez učitelja/vzgojitelja in vzgojno-izobraževalnim procesom, pri katerem so organizirani didaktično utemeljeni koraki v procesu spoznavanja ter odnos – spodbudna socialna in emocionalna interakcija učitelja/vzgojitelja z otroki/ učenci ter med vrstniki. Vloga učitelja/vzgojitelja je v primeru pojmovanja vrtca in šole kot prostora, kjer poteka zgolj učenje predmetnih vsebin, povezana predvsem z zagotavljanjem priložnosti, izkušenj, vsebin, ki naj bi se jih otroci naučili. Za to pa je v skladu s tovrstno razlago poslanstva šol potrebno zgolj orodje – tehnologija in učni materiali (knjige, literatura).

Očitno pa je, da vrtci ob zaprtju niso bili pojmovani kot družbeno relevantna, to je vzgojno-izobraževalna institucija. Od vrtcev se ni pričakovalo nič drugega kot zaprtje in organizacija »nujnega varstva«. Ob tem je nevarno spregledati, da obstaja povezanost med revščino in dosežki otrok oziroma njihovim blagostanjem. Dejavniki tveganja, kot so izobrazba staršev, družinski prihodki, življenje v deljenih družinah, slabše zdravje mater, neustrezna prehrana, negativno vplivajo na razvoj otrokovega prosocialnega vedenja in razvoj govora (FLP Key Investigators 2013). Življenje v revščini vpliva na učenje in znanje otrok, regulacijo vedenja, zdravje ter

razvoj možganov (Hanson idr. 2013). Paradoksalno lahko dolgotrajno zaprtje vrtcev zaradi zdravstvene skrbi in zdravstvenih razlogov za otroke, ki živijo v revščini, pomeni nevarnost za njihovo zdravje in razvoj.

Otroci v družinskih okoljih lahko ostajajo brez ustreznih spodbud za razvoj in učenje, obenem pa se z odsotnostjo organizirane predšolske vzgoje celotna odgovornost za skrb in vzgojo otrok prenese na starše. Vrtci naj bi sicer v skladu s *Kurikulumom za vrtce* (1999) zagotavljali sodelovanje s starši, vendar je odločitev staršev za vključevanje v vrtce oziroma šole in sodelovanje z njimi odvisna od treh predstav in konstruktov: 1) predstave o njihovi vlogi v otrokovem življenju; 2) mnenja staršev o lastni zmožnosti za učinkovito pomoč svojim otrokom za to, da bi lahko bili uspešni, in 3) splošnih povabil, pričakovanj in priložnosti za vključevanje staršev v delo z otroki v šolah oziroma vrtcih (Hoover-Dempsey in Sandler 1997). Odločitev staršev za vključevanje v vzgojo otrok in sodelovanje z vrtci oziroma šolo je torej močno odvisna od samoocene njihove lastne zmožnosti za sodelovanje v določeni situaciji. Višja kot je ocena njihove lastne zmožnosti v določeni situaciji, višje cilje in trdnejše zaveze za doseganje ciljev si bodo zastavili (Bandura 1989). Zato lahko predvidevamo, da so v času zaprtja vrtcev z vrtci sodelovali predvsem starši, ki so menili, da otroci potrebujejo več kot zgolj varovanje, ki so se doživljali kot zmožni za učinkovito pomoč svojim otrokom pri razvoju in učenju, ter starši, ki so bili ustrezno povabljeni k sodelovanju, čeprav slednjega formalno od vrtcev ni nihče pričakoval. Družina je zato lahko za otroka varovalni dejavnik, vendar je lahko tudi dejavnik tveganja – v primerih duševnih bolezni staršev, kriminalitete, slabega ravnanja z otrokom, konfliktov med starši (Mikuš Kos 1991, str. 53), alkoholizma (Perko in Čotar Konrad 2018). Raziskave tudi kažejo, da stres, ki ga doživljajo starši, vpliva na socialno kompetentnost otrok (Anthony idr. 2005). Zato tudi odsotnost pomoči staršem, ki so doživljali stres zaradi kakršnihkoli prej omenjenih razlogov v času zaprtja vrtcev oziroma svoje zmožnosti za vključevanje v vzgojo svojih otrok nižje ocenjujejo, pomeni odsotnost intervencije oziroma neskladnost z *Zakonom o vrtcih* (ZVrt), ki določa, da je temeljna naloga vrtcev pomoč staršem pri celostni skrbi za otroke, izboljšanje kvalitete življenja družin in otrok ter ustvarjanje pogojev za razvoj otrokovih telesnih in duševnih sposobnosti. Odsotnost pomoči otrokom in staršem, ki so pomoč potrebovali, je lahko reproducirala/ohranjala neenakosti/neenake možnosti – in to se je zgodilo ravno v organiziranem vzgojno-izobraževalnem okolju. Otroci in starši, še posebej otroci in starši iz deprivilegirane okolja, potrebujejo podporo, prilagojeno svojim specifičnim potrebam (Vandenbroeck 2011). Generalizirana podpora z odsotnostjo ciljne in specifične vzpostavlja neenake možnosti.

Predšolska vzgoja v vrtcih je v skladu z zakonom sestavni del sistema vzgoje in izobraževanja in podporna dejavnost družinam pri skrbi za vzgojo in razvoj otrok. Zato bi morala dejavnost predšolske vzgoje tudi v času pandemije v sodelovanju z drugimi, predvsem socialnimi in zdravstvenimi institucijami zagotavljati medsektorsko povezano vzgojno-izobraževalno vlogo. Prevlada medicinskega diskurza je zgolj dokaz, da je treba ponovno odpreti razpravo o pomenu spodbujanja celostnega razvoja otroka, ki ga omogočata zgolj povezana skrb in delovanje vzgojno-izobraževalnega, socialnega in zdravstvenega sistema za dobrobit otrok in njihovih družin.

Kompetenten sistem kot pogoj za realizacijo poslanstva organizirane predšolske vzgoje

Kot smo predhodno utemeljevali, so priložnosti za razvoj otrok v veliki meri odvisne od najožjega (družina), pa tudi širšega okolja, v katerem otrok živi (Bronfenbrenner 1986). Dokazano je, da je za otrokov razvoj pomembna predvsem kakovost vrtcev (Sylva idr. 2010) oziroma interakcij, ki jih vzgojitelji organizirajo z otroki in zanje (Rutar 2013). Bolj izobraženi strokovni delavci v vrtcih zagotavljajo bolj raznolike učne izkušnje in aktivnosti, obenem pa se bolj aktivno vključujejo v aktivnosti otrok kot manj izobraženi strokovni delavci (Hulpia idr. 2016). Za razvoj otrok so ključni ustrezne čustvene podpore za učenje, podpore pri učenju s povratnimi informacijami, ustrezna rutina in vodenje skupine, omogočanje, da se otroci lahko osredotočajo na dejavnosti, ter proaktivna intervencija vzgojiteljev (Curby idr. 2009). Vendar odgovornosti za kakovost vrtcev ne morejo v celoti prevzeti posamezni strokovni delavci, čeprav pogosto verjamemo, da bo profesionalna refleksija strokovnih delavcev vplivala na kakovost oziroma izboljšanje pedagoškega procesa. Za individualno profesionalno refleksijo je značilno, da je lahko zelo površna, če se ukvarja izključno z iskanjem racionalnih razlogov za določeno prakso. Za spremembe pa je ključno, da se soočamo tudi z občutji, nameni, poslanstvom, profesionalno identiteto, ravnanji in zunanjimi pogoji za realizacijo pričakovane ali zelene prakse (Korthagen in Vasalos 2005). Brez globinske refleksije praks in občutij vseh vključenih v proces vzgoje se izgubi predstava o našem idealu oziroma izgubimo vodilo v procesu refleksije, ki ga omogoča ideal, ki mu sledimo (prav tam).

V času zaprtja vrtcev – brez navodil, ki bi povezovala zdravstveno, socialno in vzgojno-izobraževalno področje – se je ponovno dokazalo temeljno spoznanje študije, katere namen je bil proučiti ključne kompetence na področju predšolske vzgoje (Urban idr. 2012). Ugotovljeno je bilo, da je o kompetentnosti mogoče razpravljati na individualni (strokovni delavci), institucionalni (vrtci) in upravljavski (ustanovitelji, vlada) ravni. Vse tri ravni skupno tvorijo kompetenten sistem, za katerega so značilni recipročni odnosi med posamezniki, timi, institucijami in širšim družbenopolitičnim kontekstom. Pri tem je ključna podpora posameznikom (strokovnim delavcem) pri realizaciji njihovih potencialov z namenom razvoja odzivne in odgovorne prakse za zadovoljevanje potreb otrok in družin v stalno spreminjajočem se družbenem kontekstu (Urban idr. 2011, str. 15–17).

Celoten sistem namreč razkriva vsebino in kakovost vzajemnih odnosov med posamezniki, timi, institucijami in upravljavsko ravno. Odkriva tudi načine vodenja in pogoje za diskusijo oziroma pogoje za refleksijo o strokovnih vprašanjih. Zanimivo pa je, da potrebo po sodelovalnem, usklajenem delovanju timov izražajo že študenti pedagoških študijskih smeri, ki visoko cenijo učeče se skupnosti, sodelovanje, diskusijo in refleksijo pri profesionalnem razvoju in delovanju (Drljić idr. 2019).

V času zaprtja vrtcev poglobljena refleksija posameznega strokovnega delavca ali vrtcev tako ni (z)mogla zagotoviti celostnega kompetentnega sistema, ki je več kot skupek znanja, spretnosti in stališč posameznikov (Urban idr. 2012). Kompetentni sistem naj bi bil vzpostavljen predvsem kot enakopraven in recipročen odnos med teorijo in prakso, za katerega bi morala biti na sistemski, državni ravni zago-

tovljena tudi skrb za vodstvene delavce in omogočeno, da se ti ukvarjajo s ključnimi vsebinskimi področji predšolske vzgoje, kot so: kakovost, kurikulum, pedagoške vsebine in ustreznost delovanja zaposlenih, motivacija in razvoj področja (Council of Europe 2009, str. 3).

Poslanstvo predšolske vzgoje se v običajnih razmerah in v posebnih, izrednih okoliščinah zato ne more realizirati na individualni ravni posameznega vzgojitelja ali vrtca oziroma individualnih iniciativ strokovnih delavcev, čeprav so nekateri vzgojitelji, ne da bi se to od njih pričakovalo, opravljali vzgojno-izobraževalno in socialno podporno vlogo tudi na daljavo (Mervic idr. 2020). V mnogih primerih so tako pripomogli tudi k otrokovemu boljšemu razumevanju zdravstvene situacije, pripravljali so različne dejavnosti za otroke in družine, objavljene na spletnih straneh vrtcev, predloge za dejavnosti otrok so pošiljali staršem, s starši in otroki so se srečevali v videokonferenčnih okoljih, snemali in objavljali so posnetke pripovedovanj in branja (prav tam). Prepuščanje skrbi zgolj samoiniciativnosti posameznih strokovnih delavcev oziroma vrtcev v razmerah zaprtja vrtcev ni značilnost kompetentnega sistema, ki naj bi bil v vlogi podpore družinam pri vzgoji, kar določa tudi *Zakon o vrtcih* (ZVrt). Vzgoja pa naj bi bila v vlogi zagotavljanja enakih možnosti, inkuzije in kakovostnih pogojev za učenje in razvoj otrok (European Commission 2011).

Čeprav so zdravstvene razmere narekovale zaprtje ustanov, bi se moralo osnovno vzgojno-izobraževalno poslanstvo in pomoč staršem pri vzgoji otrok nadaljevati – čeprav na daljavo s tistimi otroki, ki so ostali doma, in z otroki, ki so prihajali v vrtec. Ravno to bi bil izraz delovanja kompetentnega sistema – povezanega delovanja odločevalskih struktur, institucij ter strokovnih delavcev za dobrobit otrok in njihovih družin – kar je ne nazadnje od samih začetkov organizirane predšolske vzgoje bilo poslanstvo in vloga vrtcev.

Sklep

V prispevku smo problematizirali redukcijo družbene vloge in poslanstva organizirane predšolske vzgoje na raven »nujnega varovanja« otrok v času zaprtja šol in vrtcev z namenom zaježitve širjenja covida-19.

Koncept organizirane predšolske vzgoje je že v 19. stoletju v domačem in mednarodnem prostoru poudarjal vzgojno-izobraževalno vlogo predšolskih ustanov, obenem pa je dejavnost dokazano uspešna samo, če deluje kot enovit in celovit sistem (Rutar 2019), ki povezuje skrb, varovanje ter vzgojo in izobraževanje (European Commission 2011). Opravljanje temeljnih nalog vrtcev – pomoč staršem pri celostni skrbi za otroke, izboljšanje kakovosti življenja družin in otrok ter ustvarjanje pogojev za razvoj otrokovih telesnih in duševnih sposobnosti – je mogoče zgolj s sodelovanjem, povezovanjem in usklajevanjem vzgojno-izobraževalnega, socialnega in zdravstvenega področja.

Ob dominantnosti enega samega sektorja se zamaje ravnovesje, kar ogrozi celosten otrokov razvoj. Dokazovanje, kateri sektor je v določenem obdobju ključen, čeprav gre za obdobje pandemije – ali medicinski/zdravstveni, pedagoški ali socialni –, izhaja iz argumentacijskih praks diskurzivne nadvlade. Zato smo se v

prispevku želeli izogniti dokazovanju pomembnosti enega ali drugega sektorja za dobrobit otroka in družine ter argumentirati potrebo po povezanem, medsektorskem pristopu, ki se je izkazala kot nujna na področju dela z otroki, za otroke in družine (Jager in Režek 2020). Otroci in njihove družine so med pandemijo potrebovali usklajeno delovanje vseh sektorjev za to, da bi lahko bili/ostali zdravi, in za to, da bi bile vsem otrokom zagotovljene možnosti za razvoj in učenje v predšolskem obdobju.

V prispevku smo želeli opozoriti, da je enostranskost dominantnega zdravstvenega diskurza – z osredotočanjem zgolj na zdravstveni vidik pandemije covid-19 in omejevanjem poslanstva predšolske vzgoje v tej situaciji zgolj na »nujno varovanje« – dejansko omogočila predhodna osredotočenost na učne rezultate, učinkovitost in kvalificiranje posameznika v izobraževanju (angl. learnification), z odsotnostjo refleksije poslanstva vzgoje v najširšem pomenu besede na vseh stopnjah izobraževanja, z zanemarjanjem socializacijske in subjektifikacijske vloge vzgojno-izobraževalnega procesa.

Poudarjamo, da v organizirani predšolski vzgoji ni mogoče zagotoviti zgolj varovanja. To bi bilo strokovno sporno. Ob stiku z otrokom se vzpostavi pedagoška interakcija in relacijska odgovornost strokovnega delavca do otroka. Vzgojitelj in vrtec kot del kompetentnega sistema (Urban idr. 2012) sta z otrokom in starši v profesionalnih interakcijah. Odgovornost posameznih strokovnih delavcev in institucije je skrb za varnost, zdravje, dobro počutje ter načrtno in sistematično omogočanje osredotočenosti otrok na dejavnosti in medosebne interakcije. Ravno dobro počutje in poglobljena osredotočenost otrok pri dejavnostih in učenju sta v procesu vzgoje ključna indikatorja kakovosti predšolske vzgoje (Laevers 2005). Ob zaprtju vrtcev je bilo tako spregledano tudi dejstvo, da mnogi starši ne zmorejo zagotavljati ustreznih spodbud za otrokov razvoj in učenje. Raziskave tudi kažejo, da na otrokov razvoj bolj kot materialno stanje družin vplivajo vzgojno ravnanje, interakcije z otroki, spodbude pri razvoju in ustrezni načini omejevanja neustreznih ravnanj (Rindermann in Baumeister 2015).

Redukcija organizirane predšolske vzgoje na raven varovanja, pa čeprav za omejeno obdobje, pomeni degradacijo enovitega in celovitega sistema skrbi ter predšolske vzgoje na neprofesionalno raven. Osredotočenost zgolj na varovanje otrok v času zaprtja vrtcev vodi v neustrezne diskurze, poimenovanja, ta pa vodijo v načrtovanje in izvajanje praks, za katere bi lahko bilo značilno 1) izničenje večstoletnega prizadevanja za sistematično in načrtno vzgojno-izobraževalno delo z otroki in družinami in/oziroma 2) deprofesionalizacija predšolske vzgoje.

S tem se ne spregledajo zgolj empirično dokazana spoznanja o pomenu kakovostne predšolske vzgoje za otrokov razvoj in učenje (Vandenbroeck 2011), vpliv okolja na otrokov razvoj govora in mišljenja (Vygotsky 1986), vloga vrtca pri vključevanju otroka v vrstniško kulturo in interakcije (Corsaro 1997) ter pri razvoju socialne kompetentnosti (Sylva idr. 2011). Kljub odsotnosti načrtnega vzgojnega delovanja vrtcev in kljub koncipiranju dejavnosti vrtcev kot (izključno) varstvenih institucij se je proces vključevanja otroka v kulturo, v kateri živi, nadaljeval – in to v družinah, ki so za otroka lahko dejavnik zaščite ali dejavnik tveganja. Čeprav kakovosti ni mogoče univerzalno opredeliti, vse definicije vključujejo strukturne in procesne vidike – torej materialne pogoje, ustreznost učnega okolja, usposobljenost

vzgojiteljev ter ustrezno število strokovnih delavcev v oddelkih za zagotavljanje dovolj pogostih, intenzivnih in pedagoško ustreznih interakcij z otroki. Tovrstni pogoji se v organizirani predšolski vzgoji razlikujejo, še bolj pa se razlikujejo pogoji za otrokov razvoj in učenje v družinskih okoljih. Zato je relevantno vprašanje, v čigavem interesu je, da tisti, ki živijo v revščini, ostanejo revni in da nevedni ostanejo nevedni (Urban 2015), in še ali se z zaprtjem vrtcev namesto pomoči ni zgodila ravno premoč v pojavnih oblikah prevlade strahu pred boleznijo in manipulacije z vrednoto zdravja, pred čemer vsak ponižno kloni. Živimo v za zdravje ogrožajočih razmerah, vendar bi morali pri vseh odločitvah upoštevati tudi dejstvo, da sta ravno vzgoja in izobraževanje (in ne zgolj varstvo/varovanje otrok) ena izmed osnovnih civilizacijskih norm, ki lahko dolgoročno in celostno prispeva k boljšemu zdravju, blagostanju posameznika, družin in družbe v celoti.

Literatura in viri

- Anthony, L. G., Anthony, B. J., Glanville, D. N., Naiman, D. Q., Waanders, C., in Shaffer, S. (2005). The relationships between parenting stress, parenting behaviour and pre-schoolers' social competence and behaviour problems in the classroom. *Infant and Child Development: An International Journal of Research and Practice*, 14, št. 2, str. 133–154.
- Balkovec Debevec, M. (2002). Šolstvo na Slovenskem od 1963 do 1991. V: B. Šuštar (ur.). *Šolstvo na Slovenskem skozi stoletja III*. Ljubljana: Slovenski šolski muzej, str. 115–120.
- Bandura, A. (1989). Regulation of cognitive processes through perceived self-efficacy. *Developmental Psychology*, 25, št. 5, str. 729–735.
- Biesta, G. (2015). What is education for? On good education, teacher judgement, and educational professionalism. *European Journal of Education*, 50, št. 1, str. 75–87.
- Bourdieu, P. (2011). The forms of capital (1986). V: I. Szeman in T. Kaposy (ur.). *Cultural Theory: An Anthology*. Malden, Oxford, Chichester: Wiley-Blackwell, str. 81–93.
- Bronfenbrenner, U. (1986). Ecology of the family as a context for human development: Research perspectives. *Developmental Psychology*, 22, št. 6, str. 723–742.
- Burger, K. (2010). How does early childhood care and education affect cognitive development? An international review of the effects of early interventions for children from different social backgrounds. *Early Childhood Research Quarterly*, 25, št. 2, str. 140–165.
- Corsaro, W. A. (1997). *The sociology of childhood*. Thousand Oaks, London, New Delhi: Pine Forge Press.
- Council of Europe. (2009). Council conclusions of 26 November 2009 on the professional development of teachers and school leaders. *Official Journal of the European Union*. Dostopno na: <https://eur-lex.europa.eu/LexUriServ/LexUriServ.do?uri=OJ:C:2009:302:0006:0009:EN:PDF> (pridobljeno 4. 2. 2021).
- European Union (Brussels, Council of Europe). (b. l.). Dostopno na: <https://eur-lex.europa.eu/LexUriServ/LexUriServ.do?uri=OJ:C:2009:302:0006:0009:EN:PDF> (pridobljeno 4. 2. 2021).
- Curby, W. T., LoCasale-Crouch, J., Konold, R. T., Pianta, C. R., Howes, C., Burchinal, M., Bryant, D., Clifford, R., Early, D. in Barbarin, O. (2009). The relations of observed pre-K classroom quality profiles to children's achievement and social competence. *Early Education and Development*, 20, št. 2, str. 346–372.

- Dewey, J. (1953 [1938]). *Experience and education*. New York: The Macmillan Company.
- Drljić, K., Štemberger, T. in Kiswarday, V. (2019). Pomen rezilientnosti bodočih pedagoških delavcev. *Sodobna pedagogika*, 70, št. 4, str. 10–29.
- European Commission. (2011). *Early childhood education and care: Providing all our children with the best start for the world of tomorrow*. Dostopno na: <https://eurlex.europa.eu/LexUriServ/LexUriServ.do?uri=COM:2011:0066:FIN:EN:PDF> (pridobljeno 2. 2. 2021).
- European Commission/EACEA/Eurydice. (2019). *Key data on early childhood education and care in Europe – 2019 Edition. Eurydice Report*. Luxembourg: Publications Office of the European Union.
- Farquhar, S. in White Elizabeth, J. (2014). Philosophy and pedagogy of early childhood. *Educational Philosophy and Theory*, 46, št. 8, str. 821–832.
- FLP Key Investigators. (2013). Cumulative risk and its relation to parenting and child outcomes at 36 months. *Monographs of the Society for Research in Child Development*, 78, št. 5, str. 66–91.
- Hanson, L. J., Hair, N., Shen, G. D., Shi, F., Gilmore, H. J., Wolfe, L. B. in Pollak, D. S. (2013). Family poverty affects the rate of human infant brain growth. *PLoS ONE*, 8, št. 12: e80954.
- Harari, N. Y. (2019). *Homo deus: kratka zgodovina prihodnosti*. Ljubljana: Mladinska knjiga.
- Hart, B. in Risley, T. R. (1995). *Meaningful differences in the everyday experiences of young American children*. Baltimore: MD, Paul H. Brookes Publishing.
- Hoover-Dempsey, V. K. in Sandler, M. H. (1997). Why do parents become involved in their children's education? *Review of Educational Research*, 67, št. 1, str. 3–42.
- Hulpia, H., Vandenbroeck, M., Daems, M., Declercq, B., Janssen, J., Van Cleynenbreugel, C. in Laevers, F. (2016). *MeMoQ Deelrapport 10. Emotionele en educatieve ondersteuning in de nulmeting. Brussel – Gent – Leuven: Kind & Gezin – UGent – KU Leuven*. Dostopno na: <https://docplayer.nl/52323779-Nulmeting-emotionele-en-educatieve-ondersteuning.html> (pridobljeno 2. 2. 2021).
- Iruka, U. I., DeKraai, M., Walther, J., Sheridan, M. S. in Abdel-Monem, T. (2020). Examining how rural ecological contexts influence children's early learning opportunities. *Early Childhood Research Quarterly*, 52, Part B, str. 15–29.
- Jager, J. in Režek, M. (2020). Oblikovanje integriranega sistema programov podpore za otroke in njihove družine: primer dveh lokalnih okolij. *Sodobna pedagogika*, 71, št. 1, str. 64–82.
- Kammerman, S. B. (2006). A global history of early childhood education and care. *Background paper prepared for the Education for All Global Monitoring Report*. Dostopno na: https://olc.worldbank.org/sites/default/files/3-A_global_history_of_early_childhood_care_and_education_Background_paper_EFAGlobalMonitoringReport2007UNESCO_0.pdf (pridobljeno 2. 2. 2021).
- Korthagen, F. in Vasalos, A. (2005). Levels in reflection: Core reflection as a means to enhance professional growth. *Teachers and Teaching*, 11, št. 1, str. 47–71.
- 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.
- Kozmelj, A. (2020). *Tudi v šolskem letu 2019/20 osnovnošolcev več, srednješolcev pa nekaj manj kot v preteklih letih*, SURS. Dostopno na: <https://www.stat.si/StatWeb/News/Index/8854> (pridobljeno 2. 2. 2021).

- Kroflič, R. (2020). Prosvetna politika in vzgoja v času pandemije. *Sodobna pedagogika*, 71, št. 4, str. 28–41.
- Kurikulum za vrtce*. (1999). Ljubljana: Ministrstvo za šolstvo in šport, Zavod Republike Slovenije za šolstvo.
- Laevers, F. (2005). *Sics (ziko), well-being and involvement in care, a process-oriented self-evaluation instrument for care settings*. Kind & Gezin in Research Centre for Experiential Education.
- Lascarides, V. C. in Blythe, F. H. (2013). *History of early childhood education*. New York in London: Routledge.
- Marjanovič Umek, L. (2009). Pripravljenost otrok za vstop v šolo: učinek vrtca, izobrazbe staršev in individualnih značilnosti otrok. V: S. Gaber in L. Marjanovič Umek (ur.). *Študije (primerjalne) neenakosti*. Ljubljana: Pedagoška fakulteta, Center za študij edukacijskih strategij, str. 67–100.
- Marjanovič Umek, L., Fekonja Peklaj, U., Hočevar, A. in Lepičnik Vodopivec, J. (2011). Vrtci. V: J. Krek in M. Metljak (ur.). *Bela knjiga o vzgoji in izobraževanju v Republiki Sloveniji*. Ljubljana: Zavod za šolstvo, str. 63–105.
- Mervic, T., Mlinar M., Režek M. in Zgonec P. (2020). *Korona in vrtec. Zbornik povzetkov predstavitev na strokovnem posvetu Korona in vrtec 26. 11. 2020*. Ljubljana: Pedagoški inštitut, Center za kakovost v vzgoji in izobraževanju Korak za korakom. Dostopno na: <https://www.korakzakorakom.si/storage/app/files/Zbornik-strokovni%20posvet%20Korona%20in%20vrtec-novembe%202020-koncna-CIP.pdf> (pridobljeno 3. 2. 2021).
- Mikuš Kos, A. (1999). *Različnim otrokom enake možnosti*. Ljubljana: Zveza prijateljev mladine Slovenije.
- Ministrstvo za izobraževanje, znanost in šport (b. l.). *Epidemiološka situacija tudi v prihodnjem tednu še vedno narekuje izobraževanje na daljavo*. Dostopno na: <https://www.gov.si/novice/2020-12-03-epidemioloska-situacija-tudi-v-prihodnjem-tednu-se-vedno-narekuje-izobrazevanje-na-daljavo/> (pridobljeno 3. 12. 2020).
- Mitchell L. S. (2000 [1935]). Social studies for future teachers. V: N. Nager in E. K. Shapiro (ur.). *Revisiting a progressive pedagogy: The developmental-interaction approach*. Albany, NY: SUNY Press, str. 125–139.
- Odziv na (strokovne) rešitve ob ponovnem vključevanju otrok v vrtec – odprto pismo. (2020). *Sodobna pedagogika*, 71, št. 4, str. 146–150.
- OECD. (2006). *Starting strong II: Early childhood education and care*. Paris: OECD.
- OECD. (2011). *Encouraging quality in early childhood education and care (ECEC). Research brief: minimum standards matter*. Dostopno na: <http://www.oecd.org/education/school/48483409.pdf> (pridobljeno 3. 2. 2021).
- OECD, European Union, UNESCO-UIS. (2015). *ISCED 2011 operational manual guidelines for classifying national education programmes and related qualifications*. Dostopno na: <https://circabc.europa.eu/sd/a/84d88f97-9cc7-45be-963f-ed088440b04b/ISCED%202011%20Operational%20Manual.pdf> (pridobljeno 30. 9. 2021).
- Pavlič, S. (2006). *Zgodovina idrijskega šolstva do leta 1945*. Idrija: Založba Bogataj.
- Perko, U. in Čotar Konrad, S. (2018). Čustvena izraznost družine, struktura družine in volja do bivanjskega smisla oseb iz nealkoholičnih in alkoholičnih družin. *Bogoslovni vestnik*, 78, št. 1, str. 251–264.
- Petrina, S. (2006). The medicalization of education: a historiographic synthesis. *History of Education Quarterly*, 46, št. 4, str. 503–531.

- Ribarič, M. (2002). Šolstvo na Slovenskem od 1945 do 1963. V: B. Šuštar (ur.). *Šolstvo na Slovenskem skozi stoletja III*. Ljubljana: Slovenski šolski muzej, str. 102–114.
- Rindermann, H. in Baumeister E. E. A. (2015). Parents' SES vs. parental educational behavior and children's development: A reanalysis of the Hart and Risley study. *Learning and Individual Differences*, št. 37, str. 133–138.
- Rutar, S. (2009). Kaj cenimo – izkušnje otrok iz socialno marginaliziranih okolij ali izkušnje otrok iz okolij večinskega blagostanja? = What do we appreciate – children's experiences from marginalized social environments or experiences of children from mainstream well-being? V: M. Cotič, V. Medved Udovič in S. Starc (ur.). *Razvijanje različnih pismenosti*. Koper: Univerzitetna založba Annales, str. 474–485.
- Rutar, S. (2013). *Poti do participacije otrok v vzgoji*. Koper: Univerza na Primorskem, Znanstveno-raziskovalno središče.
- Rutar, S. (2019). Celovit in enovit sistem predšolske vzgoje z integracijo vzgojno-izobraževalne, zdravstvene in socialne dimenzije. V: S. Čotar Konrad, B. Borota, S. Rutar, K. Drlić in G. Jelovčan (ur.). *Vzgoja in izobraževanje predšolskih otrok prvega starostnega obdobja=Early childhood and care of children under the age of three*. Koper: Založba Univerze na Primorskem, str. 9–24.
- Sylva, K., Melhuish, E., Sammons, P., Siraj-Blatchford, I. in Taggart, B. (ur.). (2010). *Early childhood matters: Evidence from the effective preschool and primary education project*. London, New York: Routledge.
- UNESCO Institute of Statistics. (2012). *International Standard Classification of Education ISCED 2011*. Dostopno na: <http://uis.unesco.org/sites/default/files/documents/international-standard-classification-of-education-isced-2011-en.pdf> (pridobljeno 30. 9. 2021).
- Urban, M., Vandebroek, M., Van Laere, K., Lazzari, A. in Peeters, K. (2011). *Competence requirements in early childhood education and care. Research Documents* (London and Brussels, European Commission: Directorate General for Education and Culture).
- Urban, M., Vandebroek, M., Van Laere, K., Lazzari, A. in Peeters, J. (2012). Towards competent systems in early childhood education and care. Implications for policy and practice. *European Journal of Education*, 47, št. 4, str. 508–526.
- Urban, M. (2015). From »closing the gap« to an ethics of affirmation. Reconceptualising the role of early childhood services in times of uncertainty. *European Journal of Education*, 50, št. 3, str. 293–306.
- Vandebroek, M. (2011). Diversity in early childhood services. *Encyclopedia on early childhood development*. Dostopno na: https://www.researchgate.net/profile/Michel_Vandebroek/publication/234125903_Diversity_in_early_childhood_services/links/02e7e52ed081e24efa000000/Diversity-in-early-childhood-services.pdf (pridobljeno 2. 2. 2021).
- Vidmar, M. (2011). Socialna kompetentnost in učna uspešnost v prvih razredih osnovne šole. *Šolsko polje*, 22, št. 1/2 str. 31–54, 260–261.
- Von Marenholtz-Bülow, B. (1889). *Reminiscences of Friedrich Froebel*. Boston: Lee & Shepard.
- Vygotsky Semyonovich, L. (1986). *Thought and language*. Cambridge, Massachusetts, London, England: The MIT Press.
- Vzgojni program za vzgojo in varstvo predšolskih otrok*. (1979). Ljubljana: Zavod SR Slovenije za šolstvo.

Woodhead, M., Feathersone, I., Bolton, L. in Robertson, P. (2014). *Early childhood development: Delivering intersectoral policies, programmes and services in lowresource settings*. Oxford: Health & Education Advice & Resource Team (HEART), Dostopno na: <http://oro.open.ac.uk/41552/1/Woodhead%20et%20al%202014%20Early-Childhood-Development-Topic-Guide.pdf> (pridobljeno 30. 9. 2021)

Zakon o vrtcih (ZVrt). (1996). Uradni list RS, št. 12/96. Dostopno na: <http://www.pisrs.si/Pis.web/pregledPredpisa?id=ZAKO447> (pridobljeno 30. 9. 2021).

Sonja RUTAR (University of Primorska, Faculty of Education, Slovenia)

PROBLEMATIZATION OF THE ROLE OF EARLY CHILDHOOD EDUCATION AND CARE IN SLOVENIA DURING COVID-19

Abstract: The article focuses on the reduction of early childhood education in Slovenia to the level of care during the closure of kindergartens in order to prevent the spread of COVID-19. The situation is problematized from the point of tradition and mission of pre-school education, which was from the very beginning, in the nineteenth century, focused on the educational role and support to the families. We emphasize the predominance of health/medical discourse in the time of the pandemic and explain the importance of cross-sectoral cooperation of health, social and educational fields. Finally, we present the condition – a competent system for realizing previously introduced comprehensive and also on mission-oriented policy of early childhood education.

Keywords: pandemic, covid-19, preschool education, cross-sectoral cooperation; competent system

Email for correspondence: sonja.rutar@pef.upr.si