

Edita Slunjski

Kvalitativne raziskave in uvajanje projektnega pristopa v vrtcu

Povzetek: Članek obravnava prednosti projektnega pristopa pri oblikovanju vzgojno-izobraževalnega procesa v vrtcu. Posebej poudarja pomen projektnega pristopa, utemeljenega na idejah konstruktivizma in sociokonstruktivizma, pomen raznovrstnosti inteligence in različnih vzorcev izražanja otrok ipd. Za izvedbo tako razumljenega projekta je treba zagotoviti ustrezne »učne infrastrukture« v samem jedru vzgojno-izobraževalnega procesa, ki jih je mogoče povezati z raziskovanjem poklicnega razvoja vzgojiteljev. Usposabljanje vzgojiteljev za izvajanje kvalitativnih raziskav, posebej še etnografskih in akcijskih, velja za potencialni mehanizem izboljšanja kakovosti vzgojno-izobraževalnega procesa in podlago za izvedbo projektov. V članku so predstavljeni akcijska raziskava, opravljena v treh vrtcih, in izsledki, ki jih je ta raziskava ponudila. Izkazalo se je, da na potek projektov v vrtcu ugodno vplivajo: izboljšanje kakovosti učnega okolja otrok, spreminjanje vloge vzgojiteljev, da ti namesto prakse neposrednega poučevanja uporabijo spodbujanje pogovora med otroki, zagotavljanje posredne podpore vzgojiteljev otrokom v procesu učenja, razvijanje raziskovalnih in reflektivnih kompetenc vzgojiteljev, zagotavljanje njihove skupne odgovornosti za otroke, prostor in celotni vzgojno-izobraževalni proces ter vzpostavljane sodelovalnih odnosov med strokovnimi delavci v vrtcu z namenom skupnega preudarka o vzgojno-izobraževalnem procesu in razglabljanja o njem.

Ključne besede: kvalitativne raziskave, projektni pristop, vrtec

UDK: 373.2

Pregledni znanstveni prispevek

Dr. Edita Slunjski, docentka, Univerza v Zagrebu, Filozofska fakulteta, Oddelek za pedagogiko, Ivana Lučića 3, HR-10000 Zagreb, Hrvatska; e-naslov: eslunjsk@ffzg.hr

Uvod

V literaturi je najti razmeroma veliko opisov projektnega pristopa pri oblikovanju vzgojno-izobraževalnega procesa (Jackman 2009; Katz in Chard 1997; Malaguzzi 1998; Petrović-Sočo 2009; Rinaldi 2006). Pri projektnem delu gre navadno za sklop dejavnosti, pri katerih otrok ali več otrok preučuje neko temo ali vprašanje ob primerni vzgojiteljevi podpori. Gre za obliko integriranega kurikula, v katerem se otroci v skladu s svojimi interesi in sposobnostmi lotevajo različnih raziskovalnih dejavnosti, pri katerih dejavno pridobivajo izkušnje in znanje ter »uporabljajo svoje spretnosti, se odločajo in učijo prevzemati odgovornost« (Jackman 2009, str. 61). Ker je učenje otrok v predšolskem obdobju po naravi integrirano (Bredekamp 1996; Jordan 2004; Malaguzzi 1998), projektni pristop združevanja razvojnega področja in učnih vsebin pri oblikovanju kurikula predšolske vzgoje velja za še posebej dragocenega.

Literatura navaja še številne druge prednosti projektnega pristopa pri oblikovanju vzgojno-izobraževalnega procesa, med katerimi Helm in Katz (v Jackman 2009) poudarjata: zagotavljanje konteksta za uveljavitev prirojene radovednosti otrok in njihovega samomotiviranega učenja, sodelovanje otrok in vzgojiteljev pri skupni »pustolovščini učenja«, krepitev zanimanja staršev za vzgojo in izobraževanje otrok z vključevanjem v projekt, uporabo različnih tehnologij, izkustveno učenje, ki dobro vpliva na različna področja otrokovega razvoja, prispevek k vključevanju otrok s posebnimi potrebami idr.

Uporaba projektnega pristopa pri oblikovanju kurikula, poudarjata Roopnarine in Johnson (2009), pripomore k doseganju večine vzgojnih ciljev v procesu vzgoje in izobraževanja: oblikovanju in pridobivanju uporabnega znanja otrok; razvijanju širšega okvira njihovih umskih, akademskih, gibalnih in družbenih veščin; kreptvi organizacijskih sposobnosti otrok in omogočanju otrokom, da se doživljajo kot uspešni učenci, ki prispevajo k skupnim prizadevanjem skupine.

Med množico različnih opredelitev projekta, omenjenih v literaturi, smo najbolj naklonjeni razlagi projekta, kakršno navajajo zagovorniki znanega koncepta Reggio (Malaguzzi 1998; Rinaldi 2006; Thornton in Brunton 2007), utemeljenega

na idejah konstruktivizma (Piaget v Penn 2008) in sociokonstruktivizma (Vigotski v Jackman 2009), raznovrstnosti otrokove inteligence (Gardner 1999), različnih vzorcih otrokovega izražanja, utemeljenih na njegovih t. i. simbolnih jezikih (Malaguzzi 1998), ter spodbujanju metaravni otrokovega učenja (Bruner 2000) pri oblikovanju vzgojno-izobraževalnega procesa.

Izzivi projektnega pristopa v vrtcu

V vzgojno-izobraževalni praksi se pod »krinko« projektnega dela pogosto skrivajo različni zastareli metodični postopki, ki so v nasprotju z bistvenimi značilnostmi projektnega pristopa (Petrović-Sočo 2009). Najočitnejše značilnosti takšnih projektov, ki se skušajo vpeljati mehanično, brez zagotovitve ustrezne infrastrukture v samem jedru vzgojno-izobraževalnega procesa, so ohranjanje hierarhije v odnosih odraslih do otrok in naravnost vzgojiteljev k transmisijskemu načinu poučevanja vsebin, povezanih s temo projekta.

Obstoj takšnih projektov v vrtcih potrjuje tezo, da z mehaničnim uvajanjem sodobnih metodičnih konceptov (npr. projektnega dela) ni mogoče doseči izboljšanja kakovosti vzgojno-izobraževalnega procesa v celoti. Noben poskus izboljšanja vzgojno-izobraževalne prakse ali njenih posameznih delov, ki temelji na ideji hitrega in nenadnega napredka in uporabi »instantnih« rešitev, ni imel pričakovanih učinkov (Datnow idr. 2002; Fullan 1999; Hopkins 2001). Za resnično izboljšanje vzgojno-izobraževalne prakse, ki zajame globlje plasti kulture v vzgojno-izobraževalni ustanovi, se je treba od tri do pet let intenzivno ukvarjati s procesom izboljševanja, za res trajno uveljavitev izpeljanih sprememb pa potrebujemo tudi do deset let (Fullan 1999). Proces je dolgotrajen, zapleten in vedno povezan z nenehnim poklicnim razvojem vzgojiteljev.

Pri nekaakovostni praksi – o tem smo se med raziskavo sami prepričali – se projekti lahko spremenijo v svoje nasprotje in še dodatno krepijo nekatere tradicionalizme pri oblikovanju vzgojno-izobraževalnega procesa. Zaradi tega smo prepričani, da mora biti pred uvajanjem projektnega pristopa pri oblikovanju vzgojno-izobraževalnega procesa v vrtcu zagotovljen razvoj ustreznih organizacijskih podlag in »učne infrastrukture«, kar bomo podrobneje opisali.

Organizacijski vidiki uvajanja projektnega pristopa v vrtec

Okolje, spodbudno za učenje otrok, kot eden od dejavnikov projektnega dela

Zagotovitev kakovostnega okolja za učenje otrok v vrtcu je še posebej pomembna postavka kakovosti vzgojno-izobraževalnega procesa, pa tudi uvajanja projektnega pristopa. Kakovostno urejeno okolje ima velik izobraževalni potencial, k njemu pa sodi bogastvo materialov, ki otroke spodbujajo k zaznavanju in reševanju problemov, torej k postavljanju hipotez, raziskovanju, eksperimentiranju in graditvi znanja in razumevanja (Jackman 2009; Miljak 2009; Slunjski 2011).

V takšnem spodbudnem, multisenzornem okolju imajo otroci možnost raziskovanja in pridobivanja različnega znanja, in to fizičnega (ki izhaja iz konkretnih, čutnih izkušenj otrok oziroma učencev iz »prve roke«), socialnega (ki izhaja iz najrazličnejših interakcij, tj. neposrednih izkušenj življenja z drugimi) in logičnega (ki ga otroci gradijo z usvajanjem novih podatkov tako, da svoje prejšnje znanje prilagajajo novim idejam in ga usklajujejo z njimi). V okolju, spodbudnem za učenje, se razvijajo dajanje pobud, neodvisnost in samostojnost otrok pri učenju, pa tudi samoorganizacijski potencial njihovih dejavnosti. Prav tako v okolju, spodbudnem za učenje, otroci lahko izražajo interes za različne stvari, razumevanje in znanje, ki so podlaga za začetek projekta. Če tema odslikava resnično zanimanje in sposobnosti otrok in če potek projekta oziroma njihove dejavnosti temeljijo na vzorcih raziskovanja, odkrivanja in sodelovanja, so možnosti vpliva projekta na celostni razvoj otrok izjemno velike.

Sodelovalno učenje otrok kot eden od dejavnikov projektnega dela

Družbena narava otrokovega učenja, ki jo poudarjajo številni sodobni pisci (Bruner 2000; Rinaldi 2006; Vigotski v Jackman 2009), ima pri oblikovanju vzgojno-izobraževalnega procesa v vrtcu pomembno mesto. Znanje je »najboljše, kadar je participatorno, proaktivno, sodelovalno in posvečeno ustvarjanju pomenov namesto suhoparnemu ponavljanju teh pomenov« (Bruner 2000, str. 93), kadar torej nastaja v skupnem procesu konstrukcije učečih se subjektov. S tega vidika so najučinkovitejše oblike učenja diskurz, sodelovanje in dogovor. Učenje spodbudi različne notranje razvojne procese, ti pa lahko delujejo samo, če je posameznik (otrok) v interakciji z ljudmi iz svojega okolja in sodeluje z vrstniki (Vigotski v Penn 2008). Posameznik (otrok) v sporazumevanju z drugimi znanje, ki ga že ima, in svoje razumevanje preudari in preverja, ga pogloblja in tako postopno spreminja prej izoblikovane koncepte. Zato osmišljanje učnih situacij, utemeljenih na dialogu, izmenjavi in pogajanju z otroki in med otroki, neposredno prispeva h kakovosti vzgojno-izobraževalnega procesa.

Za takšno učenje je primerno razvrščanje otrok v različne socialne skupine, recimo glede na različne sposobnosti in različno starost. Te skupine spodbujajo dinamično sporazumevanje med otroki, tj. pogosto pojavljanje t. i. sociokognitivnega konflikta, ki lahko okrepi proces skupnega ustvarjanja novega znanja. Sociokognitivni konflikt zaznamuje obstoj različnih kognitivnih načinov, na katere se otroci lotevajo nekega vprašanja, učinek konfrontacije med temi načini pa je lahko nov način lotevanja vprašanja, zapletenejši in primernejši za reševanje vprašanja kot kateri koli od njihovih individualnih načinov. Znanje, razumljeno kot socialna konstrukcija, ki nujno nastaja na podlagi dejavnega sodelovanja in otrokove soudeležbe skupaj z drugimi člani skupnosti, pride posebej do izraza prav med projektnim delom.

Kakovost vzgojno-izobraževalnih intervencij vzgojiteljev kot eden od dejavnikov projektnega dela

Pri predšolski vzgoji ustreznost in kakovost vzgojiteljevih vzgojno-izobraževalnih intervencij določa njegova občutljivost za vsakega posameznega otroka, vsak posamezni položaj in celoten kontekst, v katerem se vzgojno-izobraževalni proces uresničuje. Zaradi tega vzgojno-izobraževalnih intervencij vzgojiteljev ni mogoče analizirati zunaj konteksta, v katerem se ti za intervencije odločajo. Kakovost teh intervencij je večidel odvisna od usposobljenosti vzgojiteljev za skrbno opazovanje in razumevanje otrok. V skladu s tem vzgojitelj nenehno gradi različne strategije raziskovanja in razumevanja učnih procesov otrok, pa tudi svojega lastnega učenja. Postopoma postaja »vrtčevski etnograf« (New v Moran 1998), ki prodira globoko v kontekst učenja, išče različne podatke, na katerih utemljuje svoje vzgojno-izobraževalne intervencije pri delu z otroki. Vzgojitelj, opirajoč se na različne etnografske zapise¹, interpretira in reinterpreterira proces učenja otrok, pa tudi količino in kakovost svojih intervencij v njem. Na tej podlagi izbira primerne strategije za podporo učenju otrok in si prizadeva, da bi jim zagotovil prehod v t. i. *območje bližnjega razvoja* (Vigotski v Jackman 2009). Tako vzgojitelj in otroci postanejo partnerji pri učenju, soustvarjalci znanja in razumevanja med potekom projekta.

Če uporabimo Hopkinsovo metaforo, lahko razmišljanje o vzgojno-izobraževalnem procesu in izvedbo projektnega pristopa primerjamo z igranjem šaha; čeprav sta število polj na šahovnici in način premikanja posameznih figur določena, se nikoli ne odigrata dve enaki partiji (Hopkins 2002). Gre za zapleteno dinamiko odnosov in sodelovanja, katerih smisel določa celoten kontekst šahovnice. Podobne zakonitosti veljajo za potek projektov v vrtcu, pa tudi za določitev vloge vzgojiteljev v tem procesu – izvedba dveh popolnoma enakih projektov bi namigovala na repliko nečesa, kar se ne bi smelo replicirati.

Skupno načrtovanje in evalvacija vzgojno-izobraževalnega procesa kot eden od dejavnikov projektnega dela

Vzgojno-izobraževalni proces v vrtcu je zapleten in večdimenzionalen, saj ga oblikuje množica različnih, med seboj prepletenih odnosov in interakcij med subjekti, ki so v njem vsak dan udeleženi. Čeprav so oblikovanje in možnosti poteka tega procesa iz različnih zornih kotov, tj. z vidika (različnih) vzgojiteljev, članov strokovne skupine in ravnatelja, videti različno, je pomembno razvijati tudi njihovo skupno razumevanje procesa in skupno odgovornost zanj (Senge idr. 2003). Zagotovitev skupne odgovornosti vzgojiteljev v razmerju do otrok, prostorov ustanove in celotnega vzgojno-izobraževalnega procesa neposredno vpliva na kakovost različnih vidikov vzgoje in učenja otrok.

Praksa izmenjave mnenj, tj. pogovora o različnih vidikih in razlikah v razumevanju vzgojno-izobraževalnega procesa vzgojiteljem omogoča skupno presojanje,

¹ Več o teh v poglavju o etnografskih raziskavah.

tj. evalvacijo razmer (prostorskih, časovnih, organizacijskih) za izvajanje projekta. Redne skupne analize, ki jih opravljajo vzgojitelji in strokovni sodelavci, so namenjene refleksiji, skupinskemu načrtovanju in evalvaciji procesov, ki potekajo, omogočajo usklajenost njihovih vzgojno-izobraževalnih intervencij in kontinuiteto pridobivanja novih virov, potrebnih za potek projekta.

Kvalitativno raziskovanje pri uvajanju projektnega pristopa

Usposobljenost vzgojiteljev za izvajanje kvalitativnih raziskav lahko pripomore k izboljševanju vzgojno-izobraževalne prakse, hkrati z izboljšanjem kakovosti vzgojno-izobraževalne prakse pa se povečujejo tudi raziskovalne sposobnosti vzgojiteljev. To se ujema s Silvermanovo tezo, da so nekatere vrste raziskav in nekatere skupnosti obojestransko konstitutivne – izvajanje teh raziskav je mogoče samo v nekaterih tipih skupnosti, hkrati pa raziskave tudi same prispevajo h krepitvi skupnosti, v katerih se izvajajo (Silverman 2011). S tem, ko se vrtec spremeni v »skupnost, ki se uči«, se zagotovi kontinuiteta raziskav, ki jih izvajajo vzgojitelji, to pa postane vzrok in posledica razvoja njihove vzgojno-izobraževalne prakse.

Pri poteku vzgojno-izobraževalne prakse in izvajanju projektov so lahko še posebej koristne *etnografske in akcijske raziskave*. Etnografske raziskave vzgojiteljem omogočajo spoznavanje in razumevanje subtilnih pojavov v vzgojno-izobraževalnem procesu, ki so podlaga za preudarek o poteku projekta in podporo temu, akcijske raziskave pa omogočajo postopno izboljševanje razmer, tj. organizacijskih dejavnikov, ki podpirajo projektno delo.

Etnografske raziskave in uvajanje projektnega pristopa

V najširšem pomenu besede z etnografskimi raziskavami mislimo na preučevanje in oblikovanje teorije o kulturi ali o načinu življenja neke skupine ljudi, in to na podlagi neposrednega opazovanja socialnega vedenja tako, kot ga vidijo sami člani skupine. Pri teh raziskavah raziskovalec nevsiljivo vstopa v svet socialnih subjektov in skuša razumeti, kaj ti delajo, zakaj in kako delajo, kar delajo, torej kakšen smisel in pomen ima to, kar delajo, zanje same. Kajti – kot poudarja Heritage (2011) – človekova dejanja so vedno smiselna in zajemajo ustvarjanje pomenov, ti pa so kombinacija vsebin in konteksta, v katerem se pojavljajo. Pomeni so unikatni in edinstveni, nadaljuje omenjeni avtor, če pa imajo dostop do njih še drugi družbeni subjekti, lahko postanejo tudi družbeno smotrni – smotrni za vse družbene subjekte. To je posebej pomembno za razumevanje otrokovih dejavnosti; vzgojitelj svoje socialne intervencije oblikuje na podlagi tega, kako sam razume in si razlaga otrokove dejavnosti², način, na katerega razume in si razlaga smisel otrokove dejavnosti, pa se lahko popolnoma razlikuje od smisla, ki jo ima neka

² Vzgojitelj lahko, recimo, valjanje otrok po tleh dekodira kot popolnoma nesmotrno, tj. nesmiselno dejavnost. Če pa odkrije pomen, ki ga ima ta dejavnost za same otroke, na primer, da gre za simbolno igranje, s katero otroci predstavljajo gibanje kače, ta dejavnost za vzgojitelja dobi popolnoma drugačen smisel. Poudarjamo – dejavnost dobi smisel za vzgojitelja, ker ga je za otroke imela že prej.

dejavnost za samega otroka. Zaradi tega mora vzgojitelj o morebitnem smislu in pomenu različnih dejavnosti otrok razpravljati (»izmenjevati pomene«) z drugimi družbenimi subjekti, tj. z drugimi vzgojitelji in otroki.

Za to raziskovalno metodo je značilno naturalistično in nevsiljivo opazovanje pojavov, kar je pri raziskovanju vedenja otrok pri različnih (predvsem samoiniciranih in samoorganiziranih) dejavnostih še posebej pomembno. Avtentično vedenje otrok je mogoče razumeti, če ga opazujemo v vsakdanjih razmerah, s katerimi se ne manipulira, ampak jih opazujemo v njihovi naravni obliki. Šele v takšnih razmerah, v katerih se vedenje udeležencev in vsakdanji dogodki ne prilagajajo potrebam raziskovalca, je mogoče spremljati fenomenološko zapletenost resničnosti vzgojno-izobraževalnega procesa in prepletanje vzročno-posledičnih verig dogodkov v njem (Milas 2005).

Najustreznejše je t. i. opazovanje s sodelovanjem, katerega bistvene značilnosti (Gobo 2011) so: raziskovalec vzpostavlja enakopravne odnose z družbenimi akterji, raziskovanje izvaja v njihovem naravnem okolju, usmerjen je k opazovanju in opisanju njihovih dejanj, sodeluje pri njihovih vsakdanjih opravilih in obredih in se uči njihovega »koda«, da bi bolje razumel pomen njihovih dejanj. Vidi se, da je pri takšni metodi raziskovanja nujen enakopraven položaj raziskovalca in družbenih akterjev, utemeljen na enakomerni razporeditvi moči.

Usposobljenost vzgojiteljev za opravljanje etnografskih raziskav je tudi svojevrsten pripomoček pri vzpostavljanju takih odnosov z otroki, ki se ujemajo z razvojem »pedagogike poslušanja« (Giudici in Rinaldi 2002; Rinaldi 2006). Skrbno opazovanje in globlje razumevanje otrok lahko vzgojitelju pomaga, da si ustvari novo »predstavo o otroku« kot kompetentnem, dejavnem, razumnem in ustvarjalnem bitju, s tem pa prispeva tudi k temu, da se z otrokom vzpostavijo odnosi, zasnovani na višji ravni spoštovanja in enakomerni razporeditvi moči.

Za etnografsko raziskavo je značilna raba različnih tehnik zbiranja podatkov, kar pripomore k ustvarjanju zbirke »etnografskih zapisov« ali »pedagoške dokumentacije«³. Velja za svojevrstno »orodje za opazovanje« učnega procesa otrok, ki vzgojiteljem omogoča boljše razumevanje tega procesa, obsega pa pisne opombe, dnevnike, zapise pogovorov med otroki in med otroki in vzgojitelji, pa tudi številne druge narativne oblike, potem otroška likovna dela, grafične prikaze in makete ter audio- in videozapise, fotografije, diapozitive in drugo, kar olajšuje skupno analizo in razpravo vseh subjektov, udeleženih v procesu (otrok, vzgojiteljev, staršev in drugih).

Razlika med tako razumljeno pedagoško dokumentacijo in klasičnimi postopki opazovanja otrok je izjemno velika. Smisel klasičnega opazovanja otrok, poudarjajo Dahlberg, Moss in Pence (1999, str. 146), je ovrednotiti otrokov psihološki napredek v strogo določenih kategorijah in ga »klasificirati in kategorizirati glede na splošne norme in razvojne ravni«. V nasprotju s tem smisel pedagoške dokumentacije ni oceniti ali ovrednotiti otroka, ampak ga gledati, poslušati in razumeti ter na tej podlagi podpreti proces njegovega učenja. Z dokumentacijo se skuša

³ V uveljavljenem metodološkem izrazu se »dokumentacija« povezuje predvsem s študijami primerov. V tem članku pojma »dokumentacija« in »etnografski zapisi« izenačujemo, pri tem pa se zgledujemo po konceptu Reggio.

ugotoviti ne le, kaj otrok govori in dela, ampak tudi vizualizirati, kako konstruira svojo družbeno stvarnost, in ugotoviti, kakšen pomen ima ta zanj. Zaradi tega je »konstruiranje dokumentacije«, tj. zbiranje, preučevanje in razlaganje različnih etnografskih zapisov, samo po sebi raziskovalni in miselni proces, za katerega nimamo vnaprejšnjega recepta. Ta proces se razvija skupaj s subjekti, ki zapletene procese in sodelovanje dokumentirajo. »Dokumentacija je sam proces učenja, pa tudi proces sporazumevanja, ki predvideva razvoj kulture raziskovanja, refleksije, dialoga in vključenosti.« (Prav tam, str. 154) Tako vzgojitelji pri svoji vsakodnevni praksi nenehno raziskujejo in odkrivajo nove možnosti in ustreznost posameznih oblik dokumentiranja.

Akcijske raziskave in uvajanje projektnega pristopa

Pri akcijskih raziskavah gre za metodologijo sočasnega raziskovanja in izpopolnjevanja vzgojno-izobraževalne prakse ter za holistični odnos do izpopolnjevanja prakse, ki nadomesti standardizirane, fragmentirane, mehanične intervencije, usmerjene v »popravljanje« nekaterih razsežnosti te prakse. Takšne raziskave so usmerjene v premoščanje razlik med teorijo in prakso, torej v preseganje omejitev, kakršne tradicionalnim raziskavam onemogočajo, da bi vplivale na prakso ali jo izboljševale (Cohen idr. 2007). Prav zato se vedno opravljajo v dejanskih razmerah, torej v sami vzgojno-izobraževalni ustanovi. Ta značilnost akcijskega raziskovanja je v skladu z mnenjem več avtorjev (Fullan 1999; Malaguzzi 1998; Rinaldi 2006), da obstaja en sam kraj, kjer lahko poteka učinkovit poklicni razvoj vzgojiteljev, to pa je sam vrtec, torej vzgojna skupina. Kajti »teorija je upravičena le, če je utemeljena na vsakodnevni težavi, ki izhajajo iz vzgojno-izobraževalne prakse, in če vodi k rešitvi teh težav« (Malaguzzi 1998, str. 86).

Med akcijskimi raziskavami vzgojitelje spodbujamo k problematiziranju in preoblikovanju svoje prakse, k vzpostavljanju globljega razumevanja te prakse in k prevzemanju odgovornosti za akcije, usmerjene v razvoj kakovosti prakse. Vzgojiteljem pomagamo bolje razumeti smisel in pomen njihovih lastnih dejavnosti (vzgojno-izobraževalnih intervencij), torej jih ozaveščamo o implicitni pedagogiki, na kateri temelji celotni vzgojno-izobraževalni pristop. Pogosta je velika razlika med izraženimi mnenji in dejanskim delovanjem vzgojiteljev, torej med tistim, kar govorijo, in tistim, kar delajo (Gobo 2011). Zaradi tega se lahko vzgojitelj deklarativno opredeljuje za različne zamisli in koncepte, v praksi pa počne kaj, kar je v nasprotju z njimi. Prav razvoj refleksivnosti vzgojiteljem omogoča postopno vzpostavljanje kakovosti njihove vzgojno-izobraževalne prakse, s tem pa tudi izvedbo kakovostnih projektov z otroki.

Metodološki pristop k raziskovanju

Holistične značilnosti kvalitativnega raziskovalnega pristopa so nam omogočile, da smo spoznali celoto, tj. interaktivno delovanje različnih kontekstualnih dejavnikov v vrtcu, ki značilno določajo in oblikujejo vzgojno-izobraževalni proces v njem. To

se nam zdi še posebej pomembno, ker perspektivo vzgoje in učenja predšolskega otroka občutno določa kontekst, v katerem ti procesi potekajo; to potrjujejo številni avtorji (Ellis 2007; Miljak 2009; Petrović-Sočo 2009; Rinaldi 2006). Kvalitativni pristop nam je omogočil spoznati dejanske značilnosti različnih vrtcev, saj je vsak od njih preplet kopice interaktivno povezanih organizacijskih struktur, ki jih določa njihova kultura. Kultura posameznega vrtca je okvir, ki določa, kaj v njem velja za mogoče in zaželeno oziroma nemogoče in nezaželeno, za kako drugo ustanovo pa to ne velja (Vujičić 2011). Prav zato so značilnosti vzgojno-izobraževalnega procesa v različnih vrtcih, navsezadnje pa tudi njihova kakovost, zelo različne. V tem članku bomo med značilnosti kakovosti vzgojno-izobraževalnega procesa uvrstili spodbudno okolje vrtca in vzorce sodelovanja pri učenju otrok, kakovost vzgojno-izobraževalnih intervencij vzgojiteljev in prakso skupnega načrtovanja in evalvacije vzgojno-izobraževalnega procesa.

Iz navedenih razlogov smo se odločili za akcijsko raziskavo kot metodologijo sočasnega raziskovanja in spreminjanja vzgojno-raziskovalne prakse, ki se opira na razvoj raziskovalnih in reflektivnih sposobnosti praktikov in na holistični odnos do razvoja njihove prakse (Cohen idr. 2007). Kajti »akcijsko raziskovanje je posebna vrsta empiričnega raziskovanja, ki se izvaja hkrati z neposrednim pedagoškim delovanjem. To je znanstveno utemeljeno spreminjanje pedagoškega procesa, v katerem se glavni organizatorji in oblikovalci tega procesa sočasno pojavljajo tudi kot raziskovalci.« (Bognar in Matijević 1993, str. 285) V posameznih fazah raziskave smo uporabili prvine etnografskega pristopa, posebej v tistih, v katerih je bilo pomembno razumeti, kako posamezni subjekti (otroci in/ali vzgojitelji) razumejo in razlagajo nekatere dejavnosti, tj. kakšne pomene imajo te dejavnosti zanje.

Veljavnost ugotovitev smo si prizadevali zagotoviti s *triangulacijo* (Janesick 1994), obravnavo vprašanj iz več zornih kotov, da bi se kolikor le mogoče zmanjšala subjektivnost interpretacije. Triangulacija je proces uporabe več različnih zornih kotov, da bi se ugotovil pomen (pojava, fenomena), tj., da bi se identificirali različni načini gledanja na pojav in uporaba različnih virov podatkov pri raziskovanju (video- in fotografski zapis, različne ekspresije otrok, zapisi pogovorov ipd.).

Predmet in namen raziskave

Predmet naše raziskave so bile različne organizacijske značilnosti vzgojno-izobraževalnega procesa v vrtcu, ki določajo možnosti za uvajanje projektnega pristopa vanj. Pri tem mislimo na spodbudno okolje v vrtcu in vzorce sodelovanja pri učenju otrok, kakovost vzgojno-izobraževalnih intervencij vzgojiteljev in prakso skupnega načrtovanja in evalvacije vzgojno-izobraževalnega procesa. Glede na posebne značilnosti vzgojno-izobraževalnega procesa v vrtcu, to so nelinearnost, zapletenost in nepredvidljivost (Fullan 1999; Kinsler in Gamble 2001; Strozzi 2002) ter holistična narava tega procesa, smo se odločili za interpretativni oziroma holistični, naturalistični in fenomenološki raziskovalni način, ki temelji na kvalitativnih metodah raziskovanja.

Želeli smo ugotoviti, kakšna je dejanska praksa, in postopoma razviti možnosti za uvedbo projektnega pristopa v vrtec, kakovost pa je mogoče spreminjati le »od

znotraj«, na podlagi prepoznavanja problema in ozaveščanja potrebe po spremembah znotraj same ustanove (Kinsler in Gamble 2001). Namen naše raziskave ni bil le ugotoviti, kakšna je dejanska vzgojno-izobraževalna praksa, ampak prav tako vzgojitelje usposobiti za raziskovanje in postopno izboljševanje kakovosti različnih organizacijskih značilnosti, ki določajo možnosti za projektni pristop.

Vzorec, tehnike zbiranja podatkov in potek raziskave

Akcijske raziskave smo se lotili v treh vrtcih, trajala je tri šolska leta, vanjo pa so bili vključeni vsi vzgojitelji, člani strokovnih skupin (pedagog in psiholog, v enem od vrtcev pa tudi logoped), ravnatelji in otroci iz mlajših, srednjih in starejših vzgojnih skupin. Vrtci se med seboj razlikujejo po velikosti (eden ima osem, drugi pet, tretji pa tri vzgojne skupine), ustanovitelju (ustanovitelj dveh je mesto, eden je zasebni), letu ustanovitve (dva imata že daljšo tradicijo, eden je bil pred kratkim ustanovljen). Število vključenih vzgojiteljev in otrok se je med raziskavo spreminjalo, prav tako se je spreminjala intenzivnost dejavne vključenosti vzgojiteljev v potek projekta (med raziskavo se je začelo več projektov dela z otroki, ki so trajali od štirinajst dni do tri mesece).

Med raziskavo smo podatke zbirali neposredno, tj. z dejavnim opazovanjem in s pogovorom s subjekti vzgojno-izobraževalnega procesa ter pridobivanjem različnih etnografskih zapisov, kot so fotografije in videoposnetki, zapisi pogovorov otrok med seboj in otrok z vzgojitelji, različni dvo- in tridimenzionalni izdelki otrok in številne druge narativne oblike. Posebno pozornost smo posvetili zbiranju zapisov razprav med vzgojitelji in vzgojiteljev z drugimi strokovnimi delavci v vrtcu. Te zapise smo v vseh fazah raziskave uporabljali kot podlago za skupno analizo, tj. za razpravljanje z vsemi subjekti, vključenimi v raziskavo.

Med akcijsko raziskavo smo se oprli na Lewinov spiralni model (v Kemmis in McTaggart 1981), ki ga sestavlja več ciklov načrtovanja, akcije in evalvacije rezultatov. Začeli smo s preverjanjem konkretnih razmer in z ugotavljanjem dejanske prakse, na podlagi tega pa smo se skupaj z vzgojitelji in s člani strokovne skupine odločali za splošni načrt akcije. Splošni načrt akcije se je nanašal na vzpostavljanje možnosti za izboljšanje kakovosti okolja v vrtcu in sodelovalnih vzorcev pri učenju otrok, kakovosti vzgojno-izobraževalnih intervencij vzgojiteljev in prakso skupnega oblikovanja in evalvacije vzgojno-izobraževalnega procesa.

Iz tega smo izpeljali konkretne, praktično izvedljive korake in skupaj osmišljali načine spremljanja učinkov teh korakov kot podlage za novo načrtovanje. Prvotni načrt smo spreminjali glede na nove podatke, na njih pa smo utemeljili nove akcije. Tako smo med raziskavo spremljali in spodbujali razvoj različnih organizacijskih postavk uvajanja projektnega pristopa, kar bomo podrobneje razložili.

Interpretacija izsledkov raziskave

Začetna kakovost vzgojno-izobraževalnega procesa, tj. kakovost okolja v vrtcu, obstoj vzorcev sodelovanja pri učenju otrok, kakovost vzgojno-izobraževalnih intervencij vzgojiteljev in praksa skupnega načrtovanja in evalvacije vzgojno-izobraževalnega

procesa, se je v vrtcih, ki so bili vključeni v raziskavo, razlikovala, prav tako se je razlikovala po treh letih raziskovanja. Toda v vsakem od njih je bilo opaziti izboljšanje kakovosti glede na zanj sprecificirane možnosti in značilnosti. V članku ne bomo opisovali procesa razvoja tem projektov niti vsebin, ki so se pri tem uporabljale, ker bi to presegalo zastavljene okvire članka. Prikazali bomo najpomembnejše spremembe kakovosti okolja v vrtcu, pri zagotavljanju sodelovalnih vzorcev učenja otrok, kakovosti vzgojno-izobraževalnih intervencij vzgojiteljev in praksi skupnega načrtovanja in evalvacije vzgojno-izobraževalnega procesa, za katere smo prepričani, da so imele močnejše implikacije pri uvedbi projektne pristopa.

Med raziskavo smo ugotovili močno recipročno povezanost med okoljem vrtca in vrednotami, prepričanju in mnenji vzgojiteljev o sposobnostih otrok in načinih učenja. Na primer: mnenje vzgojiteljev, da se otroci najbolje učijo z neposrednim poučevanjem, se je nanašalo na to, kako so se lotevali oblikovanja okolja; to je bilo v tem primeru omejevalno, nespodbudno in revno. Bogato, raznovrstno in multisenzorno okolje posameznih skupin pa je, ravno nasprotno, odslikavalo mnenje vzgojiteljev, da se otroci najbolje učijo med raziskovalnimi dejavnostmi in dejavnostmi odkrivanja, ki so pogosto samoinicirane in samoorganizirane. Izboljšanje kakovosti okolja v vrtcu je omogočilo veliko kakovostnejše in vsebinsko bogatejše dejavnosti otrok, to pomeni, da so se ti pri njih zadržali dlje, da so bili intelektualno in čustveno bolj angažirani, da so pri dejavnostih sodelovali na različne načine glede na svoje različne interese in razvojne možnosti in da je v isti vzgojni skupini vzporedno potekalo več različnih dejavnosti, ki so jih otroci večidel sami spodbudili in organizirali. Opazovanje otrok pri takih dejavnostih je vodilo k postopnemu spreminjanju mnenj in prepričanj vzgojiteljev o sposobnostih otrok in načinih učenja. V zvezi s tem je raziskava vzgojiteljem pomagala pri spoznanju lastne implicitne pedagogike in načina, na katerega ta vpliva na oblikovanje okolja za učenje otrok, ter pri postopnem spreminjanju te pedagogike.

S postopnim izboljševanjem kakovosti okolja so se spremenile tudi razmere za uvajanje in potek projektov. Od začetnih razmer, v katerih so posamezni vzgojitelji menili, da otrok »nič ne zanima«, in dvomili o njihovih sposobnostih, se je nato postopoma razvijala njihova zavest o mnogostranskih interesih in sposobnostih otrok, pa tudi o njihovem intuitivnem razumevanju različnih pojavov, ki jih zanimajo. H kakovostnejšemu razumevanju otrok so precej pripomogle raznovrstne tehnike »poslušanja otrok« (različni etnografski zapisi), ki so jih vzgojitelji postopno vse kakovostneje interpretirali. Gre za proces, ki je potekal zelo počasi, k njemu pa so občutno prispevale skupne razprave vzgojiteljev, tj. dejavnost skupnega interpretiranja posnetih dejavnosti otrok.

V začetni praksi je bilo opaziti nezadostno izkoriščanje potenciala sodelovalnega učenja otrok in pretirano poudarjeno poučevalno vlogo vzgojiteljev. Med našo raziskavo so bili pri vzgojiteljih doseženi premiki v razumevanju smisla in vrednosti interakcij in komunikacije med otroki v procesu učenja. To je vodilo do postopnega redefiniranja vloge vzgojiteljev; ta se je vse bolj usmerjala k spodbujanju pogovorov med otroki, tj. k spodbujanju otrok, da predstavijo različne poglede in načine razumevanja vprašanja, s katerim se ukvarjajo. V tem procesu smo pri vzgojiteljih posebej spodbujali razvoj veščine nevtralnega moderiranja pogovora

med otroki, tj. opuščanje tistih intervencij, ki so usmerjene v neposredno popravljanje mnenj (začasnega razumevanja) otrok. Razprave med otroki in vzgojitelji so bile v začetnih fazah raziskave zelo zaznamovane s prevlado vzgojiteljev, in to smo si prizadevali kolikor le mogoče zmanjšati.

Vzgojitelj spremlja spontan pogovor med otroki in se občasno vključuje vanj. Skuša ugotoviti, kaj otroke najbolj zanima in kaj za zdaj vedo o rastlini, tj., kako razumejo njeno življenje in razvoj.

O1: »Ima cvetke.«

O2: »Ko mine zima, cvetki pridejo ven.«

O3: »Poglej! To je majhen fižol.«

O1: »Tam, kjer so bili cvetki, je zrasel majhen fižol!«

O2: »Koruzi ni treba imeti cvetkov.«

O4: »Treba je počakati do poletja, da koruzi zrastejo cvetki.«

O5: »Najprej moramo počakati do poletja, potem bodo zrasli cvetki in šele potem bodo začele rasti koruze.«

O2: »Koruzi ne potrebuje cvetkov. Koruza potrebuje samo zelo veliko vode, da zraste, ker je zelo visoka.«

Vzg: »Kaj se bo zgodilo s posajenimi semeni fižola in posejano koruzo in pšenico?«

O1 (5): »Ne bodo zrasli v kozarcih, v katere nismo dali vode. Če ni vode, pšenica, fižol in koruza ne morejo živeti.«

O2 (4): »Zrasli bodo v vseh kozarcih.«

Vzg: »Bodo rasli tudi v kozarcih, kjer ni vode?«

O1 (5): »Ne, tam, kjer ni vode, ne morejo rasti.«

O4 (5): »Če so zunaj na soncu, lahko rastejo. V sobi ne bodo rasli, ker ni sonca.«

Preglednica 1: Sekvence dejavnosti pri projektu »Rastlina« – pogovor otrok in vzgojiteljev v poznejših fazah raziskave

Vzgojitelj začne zapisovati začete pogovore otrok. Skuša ugotoviti, katere so »ključne točke« njihovih pogovorov, posebej tiste prvine, ki bi jih bilo mogoče bolje raziskati, ali področja, na katerih se mnenja otrok razlikujejo. Potem zagotovi možnosti za razpravo otrok in jih v njej poziva, naj predstavijo različne poglede in različno razumevanje. Takšne razprave pogosto obrodijo skupno oblikovanje novega dožemanja otrok, ki je veliko globlje in celovitejše od začetnega.

S preusmerjanjem vloge vzgojiteljev od prakse neposrednega poučevanja otrok in popravljanja njihovih »netočnih« trditev k spodbujanju razprave med otroki in olajševanju njihovega medsebojnega razumevanja se je postopno povečevala kakovost sodelovalnega učenja otrok. To je prispevalo h kakovosti sodelovanja otrok pri poteku projektov, pa tudi h kakovosti podpore vzgojiteljev v tem procesu. Od začetnega stanja, v katerem so bili posamezni vzgojitelji precej neobčutljivi za vzgojno-izobraževalni potencial otroških pogovorov v procesu učenja, se je postopno razvijalo njihovo prepričanje o moči takšnega učenja pri oblikovanju vzgojno-izobraževalnega procesa in poteku projekta. V tem smislu so nekateri vzgojitelji usposabljanje otrok za sodelovalno učenje začeli dojemati kot končni cilj projekta ne glede na temo, s katero so se pri projektu ukvarjali.

Začetna praksa, to je videti na fotografijah in videoposnetkih z začetka raziskave, je odslikavala tradicionalni koncept vzgojno-izobraževalnega procesa, pri katerem vzgojitelj večidel načrtuje dejavnosti otrok v obliki »obravnave« izbrane

teme, pri čemer se osredotoča predvsem na končni učinek dejavnosti (projekta), namesto na proces poteka dejavnosti in kakovost izkušenj, ki jih otroci pridobijo. Zaviranje pobud in ustvarjalnosti otrok, nezadostno spoštovanje samoorganizacijskih značilnosti njihovih dejavnosti, oddaljevanje od naravnih vzorcev njihovega učenja in nespoštovanje njihovega že pridobljenega znanja in razumevanja so najpomembnejše pomanjkljivosti pri takšnem načinu. Med raziskavo smo vzgojitelje nenehno spodbujali k razmišljanju o različnih vidikih procesa učenja in kakovosti njihovih intervencij v tem procesu. V zvezi s tem je bilo pri večini vzgojiteljev opaziti premike. Razvoj raziskovalnih in reflektivnih kompetenc vzgojiteljev je postopoma pripomogel k izboljšanju kakovosti njihovih vzgojno-izobraževalnih intervencij med potekom projekta. Te so vse bolj odslikavale prepričanje, da bi moralo biti izvajanje projekta v funkciji otrokovega razvoja, ne da je otrok v funkciji izvajanja projekta. V začetnih razmerah so bili vzgojitelji v glavnem osredotočeni na temo (učne vsebine), postopoma pa se je razvijala njihova zavest, da sta središče vsakega projekta otrok in proces njegovega učenja, tj. razvoj njegovih kompetenc. K temu so pomembno prispevale izkušnje partnerskega učenja z drugimi vzgojitelji in otroki v procesu izvajanja projekta, tj. skupno interpretiranje posnetih dejavnosti.

V eni od skupnih razprav so vzgojitelji izrazili dvom, povezan z načinom motiviranja otrok za dejavnosti med potekom projekta. Kako otroke motivirati za neko dejavnost, ne da bi šlo za prisilo, so se vprašali vzgojitelji. Jih je treba neposredno povabiti k dejavnosti ali je dovolj samo ponuditi ustrezno gradivo, ki jih »posredno« vabi, naj se vključijo? Večina vzgojiteljev se je strinjala s posrednim načinom motiviranja otrok.

Med analizo več videoposnetkov se je pri skupni razpravi vzgojiteljev pokazalo, da vedenja otrok ne določa samo tisto, kar vzgojitelj izreče, ampak tudi množica izkušenj, ki jih ima otrok, njegove siceršnje interakcije z vzgojiteljem in celoten kontekst, v katerem dejavnost poteka. Če je vzgojitelj otroke večkrat vabil »na preprogo« (na kateri se pogosto izvajajo skupne dejavnosti otrok in vzgojiteljev), da bi z njimi obdelal neko vsebino, je dovolj, da vzgojitelj v izbranem trenutku molče sede tja in otroci se bodo zbrali okoli njega, čeprav jih ne bo povabil z besedami. Takšno vzgojiteljevo vedenje otroci pogosto »dekodirajo« kot vabilo, zato se mu pridružijo, vzgojitelj pa to »dekodira« kot zanimanje otrok za dejavnost. Otroke včasih dejansko tudi zanima, kaj se bo dogajalo, zato vzgojitelj težko prepozna pravi vzgib za zbiranje otrok okoli njega (resnično zanimanje otrok ali njihove izkušnje, navajenost, strah pred izgubo vzgojiteljeve naklonjenosti ipd.). To spoznanje je preusmerilo razpravo vzgojiteljev k vprašanju njihovega namernega in nenamernega vplivanja na dejavnosti z otroki.

Preglednica 2: Sekvence razprave med vzgojitelji o vprašanju motiviranja otrok za dejavnosti med potekom projekta

Za začetno prakso je bila značilna izoliranost vzgojiteljev, ki se je kazala pri različnih vidikih vzgojno-izobraževalnega procesa. Med drugim se je ta izoliranost kazala pri strogo določeni odgovornosti vzgojitelja za posamezne vsebine, za eno samo (»njegovo«) skupino otrok, za neki prostor (sobe »njegove« vzgojne skupine) ipd. V takšnih razmerah so se načrtovanja vzgojno-izobraževalnega procesa lotevali parcelirano, vsak vzgojitelj v glavnem sam, brez pomembnejše povezave z drugimi. Proces vzpostavljanja sodelovalnih odnosov v vzgojno-izobraževalni ustanovi je postopoma vodil k vzpostavljanju kulture skupnega načrtovanja, izvajanja in evalvacije vzgojno-izobraževalnega procesa. Vloga vzgojiteljev pri oblikovanju projekta je, kot

smo že opisali, zelo zapletena in zahtevna, sestavljena iz več med seboj povezanih segmentov in je ni mogoče omejiti na površna razmišljanja in rutinirano prakso. Vsako vzgojno-izobraževalno intervencijo med projektom vzgojitelj izpelje v nekem kontekstu, ki vključuje druge vzgojitelje, otroke, prostor, in ta kontekst pomembno določa ustreznost in kakovost vseh vzgojiteljevih intervenciji. Med raziskavo so vzgojitelji o svojih intervencijah vse pogostejše preudarjali in jih evalvirali, pri čemer so upoštevali njihovo vzajemno povezanost in prepletenost s kontekstom, v katerem so jih izpeljali, in to med skupno razpravo. Na podlagi tega so postopoma ugotovili, da je v kakovosten projekt najpogostejše vključenih več vzgojiteljev, zato na kakovost projekta vpliva tudi kakovost njihovega sodelovanja in usklajenega delovanja. S skupnim preudarkom so vzgojitelji začeli ustvarjati prostor za kritično razpravo o različnih segmentih projekta in o ustvarjanju razmer za potek tega projekta. Vzgojitelji so na primer skupaj preudarjali, kako nam pozorno poslušanje (v medsebojnem pogovoru in v pogovoru z otroki) in vzpostavljanje iskrenega dialoga lahko pomaga pri poteku projekta, pri tem, kako načrtovati dejavnosti (projekt), da bodo koherentne in vseobsegajoče, hkrati pa tudi diferencirane, responsivne in fleksibilne, kako uskladiti oblikovanje učnih situacij s tistim, kar otroke resnično zanima in česar se resnično učijo ipd.

Različnost oziroma raznovrstnost načinov razmišljanja vzgojiteljev, o kateri se je pri skupnih analizah razglabljalo, je sčasoma obveljala za njihovo prednost, ki pripomore k poteku projekta. Sprva so bili vzgojitelji v glavnem osredotočeni na ločene segmente svojega vzgojno-izobraževalnega dela, med raziskavo pa se je postopoma razvijala njihova zavest o tem, da kakršna koli oblika parcelacije vzgojno-izobraževalnega procesa ni primerna. K temu je pripomogel proces njihovega skupnega poklicnega izpopolnjevanja, pri katerem so razvijali skupno razumevanje in dopolnjujoče se kompetence, ki so se v vsej svoji polnosti pokazale prav med potekom projekta.

Sklep

Projektni pristop je še posebej ustrezen pri oblikovanju vzgojno-izobraževalnega procesa v vrtcu glede na značilnosti učenja predšolskih otrok. Njihovo naravno učenje je integrirano, dejavno, raziskovalno, odkrivajoče in sodelovalno, to pa je treba pri oblikovanju projekta, ki je oblika ustrezne podpore učenju in celovitemu razvoju otrok, upoštevati. Da bi bila uvedba takega projekta v vrtec mogoča, je treba izpolniti več pogojev, ki zadevajo samo bistvo vzgojno-izobraževalnega procesa, zajemajo pa za učenje spodbudno okolje, vzorce sodelovanja pri učenju otrok, kakovostne vzgojno-izobraževalne intervencije vzgojiteljev in skupno načrtovanje in evalvacijo vzgojno-izobraževalnega procesa. Zagotovitev teh organizacijskih postavk, utemeljenih na sodobnih ugotovitvah o predšolski vzgoji in izobraževanju otrok v institucionalnih okvirih, je mogoče dopolniti z usposabljanjem vzgojiteljev za izvajanje kvalitativnih in še posebej etnografskih in akcijskih raziskav. Takšne raziskave vzgojiteljem lahko zagotovijo boljše razumevanje otrok, procesa vzgoje in učenja teh otrok, pa tudi ozaveščanje kakovosti njihove lastne vloge v tem procesu.

Še več, lahko jim pomagajo pri prepoznavanju in odpravljanju tistih dejavnikov, ki so v nasprotju s kakovostno vzgojo in izobraževanjem otrok v vrtcu. Z usposabljanjem vzgojiteljev za izvajanje kvalitativnih raziskav se krepijo njihove raziskovalne in reflektivne kompetence, potrebne za kakovosten preudarek o projektu in za potek projekta. Za razvijanje takšnih kompetenc vzgojiteljev je treba zagotoviti njihov nenehen poklicni razvoj.

Z izpeljano raziskavo smo ugotovili recipročno povezanost med okoljem v vrtcu in vrednotami, prepričanju in mnenji vzgojiteljev o sposobnostih otrok in načinih učenja. S postopnim izboljševanjem kakovosti prostorsko-materialnega in družbenega okolja se spreminjajo tudi okoliščine za uvajanje in potek projekta. Prav tako se postopoma razvije zavest vzgojiteljev o mnogostranskih interesih in sposobnostih otrok, pa tudi o njihovem intuitivnem razumevanju različnih pojavov, ki jih zanimajo. Izkazalo se je še, da so raznovrstne tehnike »poslušanja otroka« (različni etnografski zapisi) ogrodje dobrega razumevanja otrok in s tem v veliko pomoč pri poteku projekta. Razumevanje vrednosti interakcij in komunikacije otrok v procesu učenja lahko privede do redefiniranja vloge vzgojitelja, tj. do preusmeritve od neposrednega poučevanja otrok k spodbujanju učenja, utemeljenega na pogovoru.

Med raziskavo se je izkazalo, da razvijanje raziskovalnih in reflektivnih kompetenc vzgojiteljev postopno vodi do izboljšanja kakovosti njihovih vzgojno-izobraževalnih postopkov pri izvajanju projektov. K temu pripomore tudi skupno načrtovanje vzgojno-izobraževalnega procesa in udejanjanje skupne odgovornosti vzgojiteljev za otroke, prostor in celoten vzgojno-izobraževalni proces.

Prevod: Nada Colnar

Literatura in viri

- Bognar, L. in Matijević, M. (1993). *Didaktika*. Zagreb: Školska knjiga.
- Bredekamp, S. (1996). *Kako djecu odgajati*. Zagreb: Educa.
- Bruner, J. (2000). *Kultura obrazovanja*. Zagreb: Educa.
- Cohen, L., Manion, L. in Morrison, K. (2007). *Metode istraživanja u obrazovanju*. Zagreb: Naklada Slap.
- Curtis, D. in Carter, M. (2008). *Learning Together with Young Children – A Curriculum Framework for Reflective Teachers*. Yorkton Court, St. Paul: Redleaf Press.
- Dahlberg, G., Moss, P. in Pence, A. (1999). *Beyond Quality in Early Childhood and Care: Postmodern Perspectives*. London, Philadelphia: Falmer Press.
- Datnow, A., Hubbard, L. in Mehan, H. (2002). *Extending Educational Reform, From One School to Many*. London, New York: Routledge Falmer.
- Ellis, N. (2007). Foundation Stage – Expectations and Vision. V: J. Moyles (ur.). *Beginning Teaching Beginning Learning in Primary Education*. Berkshire: Open University Press, str. 24–32.

- Fullan, M. (1999). *Change Forces: The Sequel*. London: Falmer Press.
- Gardner, H., Kornhaber, M. L. in Wak, W. K. (1999). *Inteligencija – različita gledišta*. Zagreb: Naklada Slap.
- Gobo, G. (2011). Ethnography. V: D. Silverman (ur.). *Qualitative Research – Issues of Theory, Method and Practice*. Los Angeles, London, New Delhi, Singapur, Washington: Sage, str. 15–34.
- Giudici, C. in Rinaldi, C. (ur.) (2002). *Making Learning Visible – Children as Individual and Group Learners*. Reggio Emilia: Reggio Children.
- Heritage, J. (2011). Conversation Analysis: Practices and Methods. V: D. Silverman (ur.). *Qualitative Research – Issues of Theory, Method and Practice*. Los Angeles, London, New Delhi, Singapur, Washington: Sage, str. 208–230.
- Hopkins, D. (2001). *School Improvement for Real*. London, New York: Routledge/Falmer.
- Hopkins, D. (2002). *A Teacher's Guide to Classroom Research*. Berkshire: Open University Press.
- Jackman, H. L. (2009). *Early Education Curriculum – A Child's Connection to the World*. Clifton Park: Wadsworth Cengage Learning.
- Janesick, V. J. (1994). *The Dance of Qualitative Research Design – Metaphor, Methodolatry and Meaning*. V: N. K. Denzin in Y. S. Lincoln (ur.). *Handbook of Qualitative Research*. Thousand Oaks, London, New Delhi: Sage, str. 209–219.
- Jordan, B. (2004). Scaffolding learning and co-constructing understanding. V: A. Anning, J. Cullen in M. Fleer (ur.). *Early Childhood Education*. London, Thousand Oaks, New Delhi: Sage, str. 31–42.
- Katz, L. G. in Chard, S. C. (1997). *Engaging Children's Minds: The Project Approach*. Norwood, New Jersey: Ablex Publishing Corporation.
- Kellet, M. (2010). *Rethinking Children and Research – Attitudes in Contemporary Society*. London, New York: Continuum.
- Kemmis, S. in McTaggart, R. (ur.). (1981). *The Action Research Planner*. Geelong, Victoria: Deakin University Press.
- Kinsler, K. in Gamble, A. M. (2001). *Reforming Schools*. London, New York: Continuum.
- Malaguzzi, L. (1998). History, Ideas, and Basic Philosophy – An Interview with Lella Gandini. V: C. P. Edwards, L. Gandini in G. Forman (ur.). *The Hundred Languages of Children – The Reggio Emilia Approach, Advanced Reflections*. London: Ablex Publishing Corporation, str. 49–97.
- Milas, G. (2005). *Istraživačke metode u psihologiji i drugim društvenim znanostima*. Zagreb: Naklada Slap.
- Miljak, A. (2009). *Življenje djece u vrtiću*. Zagreb: SM Naklada.
- Moran, M. J. (1998). The Project Approach Framework for Teacher Education: A Case for Collaborative Learning and Reflective Practice. V: C. P. Edwards, L. Gandini in G. Forman (ur.). *The Hundred Languages of Children – The Reggio Emilia Approach, Advanced Reflections*. London: Ablex Publishing Corporation, str. 405–418.
- New, R. S. (1998). Theory and Praxis in Reggio Emilia: They Know What They Are Doing, and Why. V: C. P. Edwards, L. Gandini in G. Forman (ur.). *The Hundred Languages of Children – The Reggio Emilia Approach, Advanced Reflections*. London: Ablex Publishing Corporation, str. 261–284.
- Penn, H. (2008). *Understanding Early Childhood*. Berkshire: Open University Press.

- Petrović-Sočo, B. (2009). *Mijenjanje konteksta i odgojne prakse dječjih vrtića*. Zagreb: Mali profesor.
- Rinaldi, C. (2006). *Dialogue with Reggio Emilia*. London, New York: Routledge.
- Roopnarine, J. L., Johnson, J. E. (2009). *Approaches to Early Childhood Education*. Upper Saddle River, New York: Merrill.
- Senge, P., Kleiner, A., Roberts, C., Ross, R., Roth, G. in Smith, B. (2003). *Ples promjene*. Zagreb: Mozaik knjiga.
- Silverman, D. (ur.) (2011). *Qualitative Research – Issues of Theory, Method and Practice*. Los Angeles, London, New Delhi, Singapur, Washington: Sage.
- Slunjski, E. (2011). *Kurikulum ranog odgoja – istraživanje i konstrukcija*. Zagreb: Školska knjiga.
- Stoll, L. in Fink, D. (2000). *Mijenjajmo naše škole – Kako unaprijediti djelotvornost i kvalitetu naših škola*. Zagreb: Educa.
- Strozzi, P. (2002). Daily Life at School: Seeing the Extraordinary in the Ordinary. V: C. Giudici in C. Rinaldi (ur.). *Making Learning Visible – Children as Individual and Group Learners*. Reggio Emilia: Reggio Children, str. 58–77.
- Thornton, L. in Brunton, P. (2007). *Bringing the Reggio Approach to your Early Years Practice*. London, New York: Routledge.
- Vujičić, L. (2011). *Istraživanje kulture odgojno-obrazovne ustanove*. Rijeka, Zagreb: Sveučilište u Rijeci, Mali profesor.