

**Univerza v Ljubljani
Fakulteta za socialno delo**

Vesna Doles Rozman

Sinergetično razumevanje vzgoje za konflikt v vrtcu

Magistrsko delo

Ljubljana, 2020

**Univerza v Ljubljani
Fakulteta za socialno delo**

Vesna Doles Rozman

Sinergetično razumevanje vzgoje za konflikt v vrtcu

Magistrsko delo

Študijski program: Socialno delo z družino

Mentorica: doc. dr. Lea Šugman Bohinc

Ljubljana, 2020

PODATKI O MAGISTRSKEM DELU

Ime in priimek: Vesna Doles Rozman

Naslov magistrskega dela: Sinergetično razumevanje vzgoje za konflikt v vrtcu

Mentorica: doc. dr. Lea Šugman Bohinc

Kraj: Ljubljana

Leto: 2020

Št. strani: 105 **Št. grafov:** 17 **Št. slik:** 6 **Št. prilog:** 1 **Št. virov:** 36

Povzetek

Izhodišče za magistrsko delo je akcijsko raziskovanje, izvedeno v okviru strokovnega aktiva vrtca, v katerem so vzgojiteljice sodelovale pri raziskovanju inovativne akcije – opazovale in reflektirale so svoja ravnanja v primerih konfliktnih situacij v skupini otrok z namenom spremembe le-teh. V teoretičnem delu predstavim način dela v skupini Kairos, kot pomembno zanje za ravnanje pri reševanju konfliktnih situacij v vrtcu predstavim sinergetična generična načela, etiko udeležnosti, perspektivo moči in otrokov glas, elemente delovnega odnosa ter pomembnost spoštljivega, pozitivnega, soustvarjalnega jezika v vrtcu. V empiričnem delu raziščem, kako vzgojiteljice ocenjujejo vpliv oziroma učinke strokovnega aktiva izpred dveh let na svojo današnjo prakso ravnanja s konflikti z otroki, kako opredeljujejo sprejemljivo in nesprejemljivo ravnanje, upoštevajo glas otroka v primeru konfliktnih situacij, kakšna je pri tem njihova perspektiva ravnanj, možne alternative nekonstruktivnim rutinskim vedenjem in ovire za večkratno uporabo njim alternativnih, konstruktivnih metod v konfliktnih situacijah. Ugotovitve: strokovni aktiv in udeležba v skupini Kairos posredujeta spodbudne okoliščine, da vzgojiteljice začnejo z opuščanjem manj zadovoljivih načinov delovanja ob konfliktih in razvijejo nove, alternativne, uspešnejše načine; vzgojiteljice se trudijo in si vzamejo čas za reševanje konfliktnih situacij v vrtcu; otroke si želijo vzgojiti za samostojno reševanje konfliktov; za ta namen so potrebni naslednji (zlasti odnosni) dejavniki: čas, ponovitve, učenje na napakah, pohvale, spodbude in humor; vzgojiteljicam zastavljeni želeni koraki služijo kot nadzorni parametri oziroma motivirajoči viri za doživljanje smiselnosti prizadevanja za spremembe svojega neučinkovitega ravnanja v konfliktnih situacijah z otroki.

Ključne besede: vrtec, sinergetična generična načela, elementi delovnega odnosa, reševanje konfliktov, glas otroka.

Title: Synergetic Understanding of Education for Conflict Resolution in the Kindergarten

Abstract

This master's thesis presents an action research, conducted with professional workers in the kindergarten. Kindergarten teachers participated in the research of an innovative action, observing and thinking about their approach to conflicts in a group of children in order to change it. The theoretical part presents the working practice in the Kairos group. According to the group, the most important elements for conflict resolution in the kindergarten are synergetic generic principles, the ethics of participation, the perspective of power, a child's voice, the elements of a working relationship as well as the importance of a respectful, positive and co-creative language in the kindergarten. The empirical part studies how kindergarten teachers perceive the impact of professional workers' actions from two years ago on their today's practice of conflict resolution in children. I also determine how they define acceptable and unacceptable behaviour, whether they consider the children's voice in case of a conflict, what is their perspective of actions, what type of constructive behaviour they identify as a possible alternative to unconstructive routine behaviour and what are the obstacles in a repeated implementation of alternative constructive methods in conflict situations. My conclusions are the following: professional workers and the participation in the Kairos group encourage kindergarten teachers to abandon less appropriate approaches to conflict resolution and develop new, alternative, more successful approaches; kindergarten teachers do dedicate their attention to conflict resolution in the kindergarten; they want to learn the children how to solve conflicts on their own; to do so, the following factors must be considered: time, repetitions, learning from mistakes, approval, encouragement and humour; kindergarten teachers perceive the set steps as control parameters or motivational sources in trying to recognize the importance of changing their ineffective approach in conflict situations involving children.

Key words: the kindergarten, synergetic generic principles, elements of a working relationship, conflict resolution, a child's voice.

PREDGOVOR

Dvajset let sem soudeležena v procesu ustvarjanja, sodelovanja in učenja, v procesu igre ter razvijanja novih načinov in oblik delovanja na področju predšolske vzgoje. Med študijem sem spoznala prednosti poznavanja in uporabe elementov delovnega odnosa in sinergetičnih generičnih načel kot pomembnih konceptualno metodičnih podlag znanja za ravnanje tudi v vrtcu. Znanje, s katerim med drugim strokovne delavke ustvarjamo spodbudno okolje za to, da se udeleženci v vrtcu počutijo varno.

V okviru strokovnega aktiva vrtca so vzgojiteljice opazovale in reflektirale svoja ravnanja v primerih konfliktnih situacij v skupini otrok. Izvedla sem anonimno anketo o tem, kako vzgojiteljice ravnajo v primeru konfliktov v skupini. Zanimali so me načini discipliniranja, ki so jih kolegice prepoznale pri sebi in drugih v vrtcu ter kaj se jim pri njihovem ravnanju v konfliktnih situacijah zdi strokovno sprejemljivo in kaj ne. Omenjeno raziskovanje je akcijsko, ker sem med srečanjem strokovnega aktiva prek anonimne ankete dobila povratne informacije glede obstoječega stanja – kako ravna strokovni kader v primeru konfliktnih situacij v našem vrtcu. V delavnici smo skupaj z vzgojiteljicami iskale alternativne možnosti ravnanj v primeru konfliktnih situacij. Domača naloga je pripomogla, da so si vzgojiteljice odgovorile na vprašanje, kaj bi spremenile pri svojem ravnanju v konfliktnih situacijah in kje na lestvici od 1 do 10 se trenutno pri tej spremembi nahajajo. Na koncu so zapisale konkreten najmanjši možni korak k željeni spremembi, ki ga bodo do naslednjega srečanja poskušale vnašati v svoje ravnanje, mišljenje in čustvovanje. To akcijsko raziskovanje sem uporabila kot empirično izhodišče za magistrsko delo.

V okviru strokovnega aktiva sem v naslednjih letih vodila skupino Kairos in se izobraževala za vodjo skupine Wanda, ki sem jo tudi vodila. Strokovnim delavkam vrtca sem v okviru krajših predavanj predstavila koncepte sodobnega oziroma postmodernega socialnega dela ter sinergetična generična načela. Njihovo razumevanje in učenje sem podkrepila z delavnicami in domačimi nalogami za udeleženske. Pri vodenju skupine Wanda sem v korakih metode Wanda videla vpletenost elementov delovnega odnosa in sinergetičnih generičnih načel. Wanda je metoda izvajanja skupinske refleksije, ki prispeva k oblikovanju učečih se skupnosti in kot takšna predstavlja pomoč pri dvigu kakovosti vzgojno-izobraževalnega procesa. Posameznemu strokovnemu delavcu omogoča učenje, da pride do svojih lastnih rešitev, povezanih s težavami, in se z njimi spoprime. Pomaga tudi pri poglobljanju in širjenju znanja ter povezovanju strokovnih delavcev prek praktičnih izkušenj (Pedagoški inštitut, 2020). Pri metodi Wanda se mi zdi pomemben tudi korak, ko na poudarjeni primer pogledamo iz več zornih kotov. Primeri so vezani na odnose v vrtcu in tako je prisoten tudi pogled skozi očala otroka in je eden od načinov, da se sliši otrokov glas. Anketni vprašalnik, ki ga predstavljam v empiričnem delu magistrskega dela, sem uporabila še pred vodenjem omenjenih skupin.

V teoretičnem delu bom predstavila šest srečanj ter povratne informacije udeleženk skupine Kairos in strokovnega aktiva vrtca. Zakaj? Ker je to eden od načinov, da lahko predstavim svoje razumevanje konceptov socialnega dela in sinergetičnih generičnih načel prek lastne izkušnje njihove uporabe pri vodenju zgoraj omenjenih skupin, pri delu s predšolskimi otroki in tudi v zasebnem življenju. S teoretičnim delom magistrskega dela bom prispevala k predstavitvi in uporabnosti elementov delovnega odnosa in sinergetičnih generičnih načel kot pomembnih spretnostnih podlag znanja za ravnanje tudi v vrtcu. V teoretičnem delu bo opazno prepletanje dogajanj v skupini Kairos in izkušenj udeleženk glede prakse, dela in življenja s predšolskimi otroki.

V empiričnem delu magistrskega dela bom raziskovala, kako vzgojiteljice ocenjujejo vpliv oziroma učinke strokovnega aktiva na tu in zdaj, kako vzgojiteljice opredeljujejo sprejemljivo in nesprejemljivo ravnanje v primeru konfliktnih situacij, kako upoštevajo glas otroka v konfliktnih situacijah, kakšna je pri tem njihova drža, ali obstaja rutina vedenj vzgojiteljic v konfliktnih situacijah, kakšne so možne alternative tem vedenjem in kaj jim preprečuje večkratno uporabo teh metod v konfliktnih situacijah.

Bralce želim opozoriti na nujnost paradigmatskih sprememb strokovnega ravnanja v vrtcu in jih spodbuditi k njihovem uresničevanju. Na to, kot pravi Bregar Golobič (v Šugman Bohinc, 2011, str. 89), da so nekateri vzorci poučevanja preveč zakoreninjeni in da poučujemo tako, kot so poučevali nas. Gre za prakso, ki učenje zavira, ne spodbuja.

V magistrskem delu je uporabljena beseda vzgojiteljica za ženski in moški spol, prav tako za pomočnico vzgojiteljice.

Na tem mestu bi želela izreči zahvalo doc. dr. Lei Šugman Bohinc za vso njeno podporo in usmeritve pri izdelavi dela.

Srčna hvala tudi Viti, Neji in Lojzu za čas, prostor in razumevanje, ki so mi ga omogočili ob pisanju magistrskega dela.

KAZALO VSEBINE

1	TEORETIČNI DEL.....	1
1.1	Predstavitev dela skupine Kairos v vrtcu.....	1
1.2	Konflikt.....	4
1.3	Sinergetično razumevanje vzgoje za konflikt v vrtcu.....	7
1.4	Sinergetika	9
1.4.1	Sinergetično generična načela	10
1.4.1.1	Ustvarjanje pogojev za stabilnost.....	11
1.4.1.2	Razlikovanje vzorcev sistema	13
1.4.1.3	Upoštevanje in krepitev občutka, da si je smiselno prizadevati za spremembe (konotacija).....	15
1.4.1.4	Razlikovanje nadzornih parametrov.....	16
1.4.1.5	Destabiliziranje vzorca	18
1.4.1.6	Upoštevanje »kairósa«	19
1.4.1.7	Omogočanje prekinitve simetrije med starimi in novimi vzorci.	19
1.4.1.8	Novo stabiliziranje	20
1.4.2	Utrjevanje sinergetično generičnih načel	20
1.5	Etika udeležенosti in perspektiva moči.....	23
1.6	Elementi delovnega odnosa	26
1.6.1	Uresničevanje elementov delovnega odnosa na srečanjih skupine Kairos.....	27
1.7	Dnevna rutina v vrtcu	29
1.8	Glas otroka.....	30
1.8.1	Podporno gradivo, alternative ustaljenim besedam.....	33
1.8.2	Jezik v vrtcu.....	34
1.9	Praznovanje.....	36
2	EMPIRIČNI DEL	38
2.1	Problem.....	38
2.2	Metodologija.....	39
2.2.1	Vrsta raziskave	39
2.2.2	Merski instrumenti in viri podatkov	39
2.2.3	Populacija in vzorčenje.....	39
2.2.4	Zbiranje podatkov	40

2.3	Rezultati.....	40
2.3.1	Ali se spominjaš strokovnega aktiva?	40
2.3.2	Sprejemljivo ravnanje	45
2.3.3	Nesprejemljivo ravnanje	46
2.3.4	Običajen način reševanja konfliktna situacije	47
2.3.5	Vključenost otroka v reševanje konfliktna situacije	48
2.3.6	Vedenja vzgojiteljic v konfliktna situaciji	50
2.3.7	Prevladujoča vedenja.....	50
2.3.8	Občutek smiselnosti	51
2.3.9	Želene spremembe pri vedenju v konfliktna situaciji	52
2.3.10	Alternativne metode, ki jih vzgojiteljice uporabljajo namesto svojega običajnega vedenja v konfliktna situaciji.....	53
2.3.11	Kaj ti preprečuje večkratno uporabo naštetih metod?	54
2.4	Povzetek ugotovitev in sklepi.....	55
2.5	Predlogi.....	57
3	LITERATURA	59
4	PRILOGA	Napaka! Zaznamek ni definiran.
4.1	Priloga A: Anketni vprašalnik in obdelava podatkov.....	Napaka! Zaznamek ni definiran.

KAZALO GRAFOV

Graf 2.1:	Ali se spomniš strokovnega aktiva?.....	41
Graf 2.2:	Kaj ti je ostalo v spominu?	42
Graf 2.3:	Ali ti je bil strokovni aktiv v pomoč?	42
Graf 2.4:	Način, ki te usmeri v zeleno ravnanje.....	43
Graf 2.5:	Podpora pri uresničevanju želene spremembe.....	44
Graf 2.6:	Kaj ti aktiv še nudi?	44
Graf 2.7:	Kako si še pomagaš?.....	45
Graf 2.8:	Sprejemljiva ravnanja	46
Graf 2.9:	Nesprejemljiva ravnanja	47
Graf 2.10:	Načini reševanja konflikta	48
Graf 2.11:	Vključenost otroka v reševanje konfliktna situacije	49
Graf 2.12:	Vedenja vzgojiteljic v konfliktna situaciji.....	50

Graf 2.13: Prevladujoča vedenja vzgojiteljic v konfliktni situaciji	51
Graf 2.14: Občutek smiselnosti	51
Graf 2.15: Želene spremembe pri vedenju v konfliktni situaciji	53
Graf 2.16: Alternativne metode	54
Graf 2.17: Kaj preprečuje večkratno uporabo alternativnih metod?	55

KAZALO SLIK

Slika 1.1: Plakat asociacij na vprašanje, kaj je sinergetika	9
Slika 1.2: Začetna igra za sproščanje, smeh, da se sliši glas vseh in za ustvarjanje varnega prostora v skupini Kairos	12
Slika 1.3: Spoznavanje in pomnjenje sinergetičnih generičnih načel prek slikopisa – skupina Kairos.....	21
Slika 1.4: Spoznavanje in pomnjenje sinergetičnih generičnih načel prek slikopisa (skupina Kairos, delo po skupinah).....	23
Slika 1.5: Igra vlog – uporaba elementov delovnega odnosa, skupina Kairos.....	28
Slika 1.6: Alternativne metode kot pomoč, da se sliši glas otroka.....	34

1 TEORETIČNI DEL

V teoretičnem delu sem se odločila za kombinacijo teorije in prakse. Tako bom svoje razumevanje sinergetičnih generičnih načel in elementov delovnega odnosa predstavila ob primerih iz lastne prakse in soustvarjalnega procesa usposabljanja sodelavk za njihovo uporabo v praksi.

V teoretičnem delu bom predstavila delo skupine Kairos in opisala načine, kako smo s skupino spoznavale in utrjevale sinergetična generična načela, ter se dotaknila konflikta. V nadaljevanju bom predstavila druga srečanja skupine, v katerih smo spoznale še etiko udeležnosti, perspektivo moči in elemente delovnega odnosa. Z udeleženkami smo se pogovarjale o pomembnosti jezika v vrtcu, o vsakdanji rutini kot tihem zaviralcu glasu otroka ter kako lahko s podpornim gradivom, alternativnimi metodami in praznovanji pripomoremo k njegovi krepitvi. Vse naštetu je pomembno znanje za ravnanje pri reševanju konfliktnih situacij v vrtcu.

1.1 Predstavitev dela skupine Kairos v vrtcu

V okviru strokovnega aktiva sem vodila skupino Kairos. Strokovnim delavkam vrtca sem predstavila koncept delovnega odnosa in sinergetična generična načela. Za sodelovanje v skupini so se odločile same, kar pomeni, da je bila tako vzpostavljena minimalna motivacija za sodelovanje, ki je eden od pogojev za občutek varnosti, učenje, sodelovanje, izpraševanje. Skozi srečanja sem odstopila od vloge vedočega, kar se navadno od vodij skupin pričakuje, in spodbujala udeleženke, da se zavedajo tega, da sta proces in učenje v skupini odvisna od vseh nas. Da so tudi one tiste, ki lahko s svojim razmišljanjem, znanjem, uvidi in zgodbami prispevajo k uspešnemu procesu. Da so ekspertke iz izkušenj. Odnos med strokovnjakom in izvedencem iz izkušenj opišeta avtorici Čačinovič Vogrinčič in Mešl (2020), ki pravita, da koncept soustvarjanja pomeni, da oba prispevata svoj delež k odnosu, procesu, srečanju. Pridobljeno znanje smo utrdile in uporabile v igri vlog (pogovorne urice s starši), ki smo jo posnele. Ob ogledu filma smo s pomočjo delovnih listov označevale, koliko in kako smo v pogovoru uporabile pridobljeno znanje (in ga ponovno utrdile).

Na prvem srečanju sem udeleženke povprašala po njihovih željah, pričakovanjih v skupini, saj nas ubesedeno pričakovanje usmerja, da odpremo prostor za teme, ki so sogovornikom

pomembne, o katerih bi se radi pogovarjali (Vidonja in Kustec, 2016, str. 72). Odgovori so bili različni: *da pričakujejo izmenjavo izkušenj; pridobiti informacije, nova znanja kot pomoč pri delu; nov pogled v reševanje konfliktnih situacij; obnovitev znanja; ideje, kako se lotiti izzivov; konkretno navodilo, kako voditi pogovor, npr. s starši; da bo nekaj preizkušenega; da se imamo »fajn«, delovno vzdušje, da bom na koncu rekla: »A je že konec«?; predstavitev teorije na način, da bom lažje umestila svoje izkušnje v koncept.* Odgovori prikazujejo pričakovanja, za katera je pomembno, da jih v delovnem odnosu raziščemo, saj usmerjajo naše delo in vplivajo na odnos med udeleženi (Vidonja in Kustec, 2016, str. 72). Ubesele smo jih kot enakovredne sogovornice v procesu srečanj.

Na začetku smo na plakat zapisale pravila, ki smo jih sooblikovale in so vsem v skupini pomenila okvir varnosti. Dogovorile smo se o delu tu in zdaj, o času, ki ga imamo na voljo, ter o tem, kako bomo delale. Imele smo prostor za srečanja, kjer nas ni nihče motil. Opisala sem svojo vlogo na srečanjih in njihovo kot delež pri soustvarjanju srečanj. Pojasnila sem, da bom poskusila izvesti srečanja, kot sem si zamislila. Če bomo ugotovile, da ta način ni dober, bomo poiskale drugega. Tako sem z opisom ravnanja ubesedila posebnosti dela (Čaćinović Vogrinčič in Mešl, 2020).

Cilji, ki sem si jih zastavila ob vodenju skupine, so bili, da udeleženkam prek krajših predavanj predstavim sinergetična energična načela; elemente delovnega odnosa; pogled na pedagoško prakso iz različnih strokovnih zornih kotov; skozi različna področja dejavnosti Kurikula za vrtce (npr. umetnost, igra, narava) (iz)najti alternative besedam; prevajanje iz socialnega v pedagoški jezik in obratno; preverjanje razumljenega in možnosti uporabe pri pedagoškem delu v vrtcu.

Teme, ki sem jih predstavila, so bile sinergetična generična načela, etika udeležnosti in perspektiva moči, koncept delovnega odnosa, jezik in drža vzgojitelja, glas otroka, zaključek – praznovanje. Konceptualne teme sem podkrepila z izkustvenimi delavnicami in domačimi nalogami. Srečanja so bila razporejena na šest enot po tri šolske ure. V skupini je bilo 16 vzgojiteljic in pomočnic vzgojiteljic.

Srečanja so potekala tako, da smo na začetku pogledale nazaj, kaj se je dogajalo na prejšnjem srečanju; sledila je igra za sproščanje oziroma povezovanje skupine, za ustvarjanje varnega, zaupnega prostora, čas za uglašenost, humor, smeh, da se je slišal glas vseh udeleženk; sledil

je teoretični del – predstavitev načrtovanih tem; in delavnica – utrditev slišane prek plakatov, likovnih delavnic, zgodb, opisovanja izkušenj, reševanja situacij, delovnih listov, iger vlog, pesmi, didaktičnih kart, zgodb, prek iskanja alternative besedam in uporabe metode Wanda, delo v manjših skupinah na način, da so bile udeleženke »pomešane« med sabo (prek igrice); do zaključka. Posamezno srečanje je vsebovalo tudi domačo nalogo, namenjeno utrjevanju slišane oziroma doživetega.

V nadaljevanju povzemam razmišljanja udeleženk skupine Kairos ob koncu našega druženja kot odgovor na vprašanje, ali jim ostaja kar koli, kar lahko vzamejo zase oziroma, kar jim je bilo všeč: *način dela – nekaj teorije, delavnice; da sem se izkazala in upoštevala podano snov, pa tudi dobila potrditev od soudeleženk; zelo dober primer govorilnih ur; igre na začetku srečanja; vodenje, humor, način podajanja teme, klima skupine; izpostavljanje primerov in njihovo reševanje; uporaben delovni list, predstavitev in prikaz; primeri, ki so zelo dobri za vajo, za načrtovanje in evalvacijo; osvežitev znanj; struktura pogovora oz. delovnega odnosa; potrditev, da se skušam »pravilno« lotiti problemov; na kakšen način naj komuniciram, vodim sestanke; da ni vse na meni, da ni potrebno, da samo jaz iščem rešitve; pohvala ima moč; da ne prevzamem prevelikega oz. vsega bremena nase; primeri, način vodenja, načrtovanje in evalviranje, dogovarjanje; poglobljeno znanje, videnje sebe, kaj lahko še naredim, kako lahko drugače reagiram; všeč mi je način in ritem.*

Udeleženke so zapisale, da so o sebi spoznale naslednje: *dobro vodim pogovore s starši; ni mi težko pokazati znanja, čeprav sem izpostavljena; imam veliko izkušenj in se še vedno veliko učim; že kar nekaj vem in lahko še veliko dobrega naredim pri vzgoji posameznikov, za zaupanje staršev, v soustvarjanju s sodelavkami; potrebno bo še veliko dela, časa, učenja, da izvedem takšen pogovor – popolnoma neizkušena; podobno komuniciram s starši; s starši dobro vodim pogovor; dobro komuniciram, sem prepričana o stvareh, o katerih govorim; še veliko kilometrine mi manjka.*

Navedle so svoje nadaljnje korake: *prebrala, se poglobila v teorijo; nadaljevala in še poglobljala s teoretičnimi podlagami; se trudila, da bom uporabljala nova spoznanja; iskanje močnih področij (pri otrocih, pri sebi, pri mojih doma idr.); vsaj še nekajkrat pregledala gradivo (en majhen korak); bila bolj odločna; bila bolj samozavestna; osredotočila se bom na pohvale, pritrditev, da otroci delajo nekaj prav in ne, kaj delajo narobe.*

Osebnostno sem vodenje skupin Kairos in Wanda vzela zelo resno. Pripravila sem se tako, da sem prebrala, ponovila temo sinergetike in delovnega odnosa. Skrbno sem načrtovala potek posameznega srečanja. Bila sem pazljiva, da smo teorijo vedno povezale s prakso dela oziroma lastnimi izkušnjami ter utrjevale s ponovitvami in domačimi nalogami. Udeleženkam sem predstavila tudi literaturo. Na začetku srečanj sem vpletala socialne igre, ki so kar same klicale po dejavni, sproščeni dinamiki, po smehu in tem, da se je slišal glas posamezne udeleženke. Preverjala sem razumevanje podanega. Spremenila bi to, da bi tudi v urejanje prostora in pripravo iger vpletala udeleženke tako, da bi te pripravljale one.

Pri vodenju skupine sem izhajala iz perspektive moči. To je bila moja osebna odločitev, ki sem jo vpletala v vodenje med celotnim sodelovanjem. Med srečanji sem svoje dileme, opažanja, misli preverjala in podala med udeleženke skupine. Vries pravi, da skrbeti zase v odnosu, pomeni, da lahko pokažem, kaj doživljam in potrebujem v pogovoru; da lahko prosim za pomoč, če sam ne vem, kako naprej; prosim za pozornost pri svojem osebnem doživljanju. »To opažanje, ustavljanje in raziskovanje lastnih reakcij, občutkov in misli in njihova poraba na osebni način v odnosu je vodenje na osebni način« (2002, str. 75 - 77).

Na srečanjih smo se posvetile tudi otrokom, ki so v skupini otrok vedenjsko opazni in večkrat prihajajo v konflikte z drugimi otroki.

1.2 Konflikt

Vrtec je kontekst, kjer se otrok uči socialnih stikov. Prek konfliktov spoznava meje med tem, kaj je za druge še sprejemljivo in kaj ne. Uči se sposobnosti za konflikt. Mertensov koncept sposobnosti za konflikt pravi, da je to ena izmed pomembnih sposobnosti, ki se jo moramo naučiti v družini, vendar naj bi bila ta naloga socializacije večkrat slabo opravljena. »Gre za vzgojo sposobnosti, da otrok sproti vidi v medčloveški interakciji in komunikaciji vsebovano konfliktnost in se z njo spoprime, ne da bi moral nase, zasebno, sprejeti krivdo zanj« (Čačinovič Vogrinčič, 1998, str. 229). In ravno tu vidim možnost vrtca kot konteksta – poleg družine – soustvarjanja spretnosti in sposobnosti za konflikt. V skupini, kjer se srečajo različni otroci z različnimi zgodbami družin in različnimi interakcijami v družini, različnimi postavitvami vlog in hierarhije moči v družini, se lahko v skupnem prostoru učimo ravnanja s konflikti. Batistič Zorec (2003) meni, da je agresivno vedenje nujni del odraščanja, saj gre otrok skozi obdobje, kjer mora premagati egocentrizem, sprejeti moralne norme okolja in

razviti sposobnosti za sobivanje z drugimi. Prgić (2010) pa opozarja, da niso konflikti tisti, ki so krivi za nesoglasja, prepire, ločitve, nasilje itd., ampak je vzrok za to pravzaprav nesposobnost konstruktivnega reševanja le-teh. Zato je pomembno znanje, ki ga v otrokovo opremo polagata Čačinovič Vogrinčič in Mešl (2020): občutek o lastni vrednosti, pravica do resničnosti, potreba po avtonomij in povezanosti, sposobnost za ljubezen, sposobnost za konflikt in sposobnost za pogajanje.

Skupino v vrtcu vidim v opisu družine (Čačinovič Vogrinčič, 1998) kot delovne in konfliktne skupine, kar pomeni, da se vedno znova srečuje z nalogo, da rešuje konflikte – bodisi skupaj, v dogovarjanju, sporazumevanju ali v boju, spopadu članov, drug proti drugemu. »Delovna skupina pomeni vpletenost, izpostavljenost, akcijo, poseganje. Predpostavlja postavljanje ciljev ter delo in odgovornost za njihovo uresničitev. Biti v delovni skupini pomeni biti živ, dejaven, odziven« (Čačinovič Vogrinčič, 1998, str. 220). Vidim skupino, kjer se učimo in spodbujamo otrokovo samostojnost, kjer otroci in odrasli zavzemamo različne vloge v medsebojnih odnosih, kjer se učimo ravnanja s konflikti, kjer imamo tudi naloge, da skupina deluje učinkovito, kjer se veselimo, jokamo in tolažimo, postavljamo meje in praznujemo tudi male dosežke. In skozi omenjeno se razvijajo otrokove potrebe po edinstvenosti, avtonomiji in neodvisnosti, po tem, da bi znal in smel skrbeti zase, in potrebe po povezanosti, bližini, ljubezni in prijateljstvu (Čačinovič Vogrinčič, 2008).

Prav tako se otrok v skupini uči sposobnosti za ljubezen iz enega od štirih možnih položajev samovrednotenja in samospoštovanja (Čačinovič Vogrinčič, 2008, str. 67): »Jaz sem pomemben, ti si pomemben, oba potrebujeva zmago, dokler sva skupaj. Jaz sem pomemben, ti nisi; jaz zmagam, ti izgubiš. Jaz nisem pomemben, ti si pomemben, ti zmagaš, jaz izgubim. Nihče od naju ni pomemben, oba izgubiva«. V vrtcu so prisotne vse štiri različice, pomembno se mi zdi, da se vzgojitelj zaveda, da sta oba z otrokom pomembna in oba potrebujeta zmago ter tako tudi sooblikuje vlogo otroka.

Vsako človeško hotenje torej temelji na dveh osnovnih potrebah –avtonomiji in povezanosti. Vries piše, da se naša potreba po avtonomiji kaže v tem, da želimo biti to, kar smo. Kaže se kot samoohranitev in širjenje samega sebe. Občutek, da smo potrebni del družine, skupine, pa se izraža kot potreba po povezanosti. Kot posamezniki obstajamo v odnosu z drugimi – da nas opazijo in cenijo. Obe potrebi sta osnovni izraz naše celote. Obe potrebi se povezujeta, v vsakdanjem življenju pa se izmenjuje njuno razmerje (2002, str. 25–26).

Čačinovič Vogrinčič in Mešl (2020) v otrokovo opremo, poleg sposobnosti za konflikt in sposobnosti za ljubezen, prilagata še znanje o občutku lastne vrednosti. Da tudi v primeru, ko je otrok vpleten v konflikt, dobi izkušnjo, da je on v redu. O njegovem dejanju se pogovorimo in pogajamo. Sposobnost za pogajanje je del otrokove opreme, pri čemer je jasno, da vsi zmagamo. Vsak ima možnost povedati, kdo je in kaj želi. Otrok ima pravico do resničnosti – da se ga vidi, sliši, da čuti. »Za otroka to pomeni: lahko sem žalosten ali srečen, če me nekaj žalosti ali osrečuje, vendar nikomur nisem dolžen veselja in ni mi treba potlačiti svoje žalosti, strahu ali drugih čustev zaradi potreb drugih« (Miller, 1992, str. 35).

Prgić (2010) obtožbe, manipulacijo, uporabo sile in moči vidi kot zaprto komunikacijo, ki izhaja iz prepričanj, da je človek slab, da potrebuje nadzor in da je treba odnose usmerjati s silo. Odprta komunikacija, ki vključuje spontanost, strpnost, spoštovanje in iskrenost, pa ponuja občutek varnosti, pripadnosti, individualnosti. Tudi avtorici Dolar Bahovec in Bregar Golobič (2004, str. 42) sta mnenja, da vsakdo od odraslih izgublja, če vpije, kriči, uporablja telesno kaznovanje, se spusti v merjenje moči, prerekanje, grozi ali podkupa otroka, sramoti otroka, ga spravlja v zadrego, s hrano nadzira otroka. Neill je ključ otrokove rasti videl v svobodi igre ter atmosferi sprejetosti in ljubezni. Njegova izhodišča so bila, da ne obstajajo otroci s težavami, temveč starši in okolje s težavami. Spoštovati je treba življenje in svobodo, vzgoja in izobraževanje morata potekati brez strahu in prisile (po Devjak, Berčnik in Plestenjak, 2013, str. 120).

Lynggaard (2019) pravi, da se ljudje prilagajamo temu, kako nas vidijo drugi. Da imajo besede moč opredelitve. Tako pohvale kot graje imajo vpliv na nas. Sčasoma začnemo temu verjeti in ponotranjimo tisto, kar slišimo večkrat. »A med konflikti in vojno je razlika. Konflikt je mogoče odpraviti tako, da so vsi zadovoljni in ima vsak občutek, da je dobil podporo. Vojna pa je vedno zgolj uničevalna« (prav tam, str. 39).

V skupini predšolskih otrok sem vsakodnevno priča konfliktom in pogajanjem. Otroke pri tem usmerjam, da sprejmejo odločitev drugega otroka, da jim tisti trenutek ne želi posoditi igrače, vendar se dogovorimo – pogajamo, da bo igračo prinesel, ko je ne bo več potreboval. Spodbujam jih, da prevzamejo tudi odgovornost, če kaj ne gre po načrtih, ko npr. prijatelju podrejo stolp iz kock, mu raztrgajo risbico, ga ugriznejo. Da prevzamejo odgovornost na način pridruževanja prijatelju iz skupine, tako da z njim ponovno sestavijo stolp, mu narišejo novo risbico ali raztrgano skupaj zalepimo, da mu hladijo ugriz z mokro krpico in božanjem.

Tako tudi v skupini lahko delujemo iz etike udeležенosti, kjer otrok ni le opazovalec tega, kar je naredil, temveč sodelavec, podpora in pomoč. Poudarim tudi, da ni nič narobe, če si jezen. To lahko poveš, poveš na glas, lahko brcneš ali udariš blazino. Ne pa otroka. Seveda je to proces, ki traja. Ne smemo pozabiti, da so občutja otroka, ne glede na to, kako nas s svojo nesmiselnostjo spravljajo ob živce, zanj resnična in pomembna. Ko je otrok razburjen, logika pogosto ne bo delovala, dokler se ne bomo odzvali na čustvene potrebe. Nujno je, da se nanje tudi odzovemo. Sprejmemo njegova občutja, uporabimo neverbalne znake – telesni stik, sočuten izraz, prijeten ton glasu, poslušanje brez obsojanja. Raziskave kažejo, da ko spremenimo svoje telesno stanje – na primer z gibanjem ali sprostitvijo – lahko spremenimo tudi svoje čustveno stanje. Šele potem se lotimo reševanja težav (Siegel in Payne Bryson, 2014). Vesela sem, ko vidim otroke, ko se jim uspe odzvati drugače. Takrat ujamem trenutek in jih pohvalim, nagradim.

Priznanje obstoja nas osebnostno krepi, hkrati pa nam kaže našo drugačnost. V vsakem odnosu se človek uči živeti z ljudmi, ki se razlikujejo. Moč odnosa in kakovost sožitja sta odvisni tudi od tega, koliko so medsebojne razlike cenjene, dovoljene in od zastopanja lastnih želja. Pogajanja, pogovor in bitke so nujni pri premagovanju težav (Vries, 2020, str. 28).

1.3 Sinergetično razumevanje vzgoje za konflikt v vrtcu

Zakaj sinergetično razumevanje vzgoje za konflikt v vrtcu? Vrtec je sistem, ki izpolnjuje pogoje za samoorganizacijo – za spontano organiziranje vzorcev svojega delovanja. Premore goste interakcije, ki potekajo v vseh smereh, ter vnašanje in pretok energije – energizirajočih, spodbudnih dejavnikov spremembe vzorcev (Šugman Bohinc, 2001, str. 39). Vrtec vidim kot prostor, kjer se otrok uči vlog, ravnanja s konflikti, razumevanja drugačnosti. Prostor, ki vključuje, je fleksibilen, igriv, varen in ustvarjalen. Na pedagoški fakulteti smo dobili znanja iz razvojne in pedagoške psihologije. Vem pa, da bi bilo v vrtcu, glede na to, da smo vsakodnevno v stiku z družinami, otroki, s sodelavkami, z zunanjimi strokovnjaki dobrodošlo tudi poznavanje psihologije družine, konceptov socialnega dela in sinergetičnih generičnih načel – kot sodelovanje med strokami in dopolnjevanje znanja za ravnanje. To bi pripomoglo k boljši praksi strokovnega dela v vrtcu. Da vzgojiteljica zna vzpostaviti, vzdrževati vzgojni proces kot delovni proces ter uporabiti in podeliti svoja znanja z otroki, s sodelavkami in z družinami v vrtcu, da ne ostane brez besed. Znanje bi bilo dobrodošlo

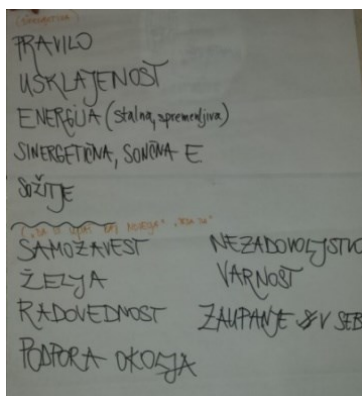
tudi v tem času, ko se povečuje število otrok, ki v vrtcu potrebujejo dodatno strokovno pomoč, otrok z izkušnjo razveze in ločitev v družini, z izkušnjo nasilja, prisotnosti zlorabe drog in alkohola ter tudi drugih zlorab nad njimi. Poleg tega sem mnenja, da lahko razumevanje sinergetičnih generičnih načel nas, vzgojiteljice v skupini predšolskih otrok, usmeri k raziskovanju, kaj se lahko otrok iz konfliktne situacije nauči, kaj bi lahko spremenil, namesto da ostajamo na ravni, ki jo O'Hanlon imenuje drugi val – se pravi usmerjenost k težavi in reševanje težave (Čačinovič Vogrinčič, 2008). Delati je treba na tem, da raziščemo, kaj v napol polnem kozarcu že imamo, se pravi, kje je otrok v tem trenutku in potem ta kozarec napolnimo z dobrimi izkušnjami, ki izhajajo iz otrokovih močnih področij, njegovih zanimanj, izjemnih trenutkov (Čačinovič Vogrinčič, 2013, str. 33).

Izpopolnjena praksa strokovnega dela v vrtcu pomeni tudi to, da si dovolimo pogledati na konflikt iz več zornih kotov, predvsem pa skozi oči otroka. Da nas opomni, naj odstopimo s pozicije vedočega, prepričanega odraslega, ki lahko s svojimi ukrepi, razlago, kritiko, dopovedovanjem spremeni otroka. Spodbudi nas, da otroku in sebi ponudimo okolje, kontekst, pogoje, v katerih se bodo vsi udeleženci počutili dovolj varne, da poskusijo nekaj novega, drugačnega ob zagotovljenem času, da to novo stabilizirajo do vzorca, navade. Razumemo pomen malih korakov, si podarimo pohvale in praznujemo napredke. S sinergetiko smo dobili znanstveno podlago za svoje vsakodnevne delovne izkušnje, da moramo z vsakim otrokom posebej raziskovati, kaj mu pomaga, in enako omogočiti tudi sebi kot vzgojiteljici. Da se moramo zavedati, da smo otrokom pomemben vzgled za reševanje konfliktov, se iztrgati iz krempljev rutine ter ustvariti alternative neučinkovitim besedam in vedenjem ob reševanju konfliktov.

Z vnašanjem teorije v prakso sem najprej začela pri svojem delu in v zasebnem življenju, kasneje sem pridobljeno znanje predstavila sodelavkam. Vem, da se elementi in načela v vrtcu pogosto že uporabljajo, vendar sem jih želela poudariti, predstaviti in ozavestiti v socialno-delovnem jeziku oziroma s prevajanjem iz enega jezika v drugega – iz socialno-delovnega v pedagoški jezik in obratno. Predvsem sem želela spoštovati avtonomnost in prispevek obeh strok pri soustvarjanju izboljšave dela s starši in otroki (Doles Rozman, 2019). Na svoj način sem jezik socialnega dela preverjala in povezala s prakso, raziskovala in raziskanega v tem delu vračam nazaj (Čačinovič Vogrinčič in Mešl, 2020).

1.4 Sinergetika

Udeleženke skupine Kairos sem vprašala, kaj vse si predstavljajo pod besedo sinergetika. Njihove asociacije so bile, da je sinergetika pravilo, usklajenost, energija (stalna, spremenljiva), sinergetična – sončna energija, samozavest, želja, radovednost, podpora okolja, nezadovoljstvo, varnost, zaupanje vase, povezanost, čutnost, seštevanje valov, prepletenost, vživljanje, združevanje. Sinergetika je ena od sodobnih znanosti o kompleksnosti (*povezanost, čutnost, seštevanje valov, prepletenost, vživljanje, združevanje*), ki proučuje okoliščine (*nezadovoljstvo, pravilo*), v katerih opuščamo vedenje, čustvovanje, mišljenje, s katerim ne moremo najustrežnejše odgovoriti na določene življenjske razmere in razvijemo nov (*želja, radovednost*), alternativen način ravnanja. Za to potrebuješ *samozavest, podporo okolja, zaupanje vase, varnost, sinergetično – sončno energijo, usklajenost, energijo (stalno, spremenljivo)* (Šugman Bohinc, 2013, str. 99).



Slika 1.1: Plakat asociacij na vprašanje, kaj je sinergetika

Udeleženke sem popeljala v razmišljanje, katere pogoje potrebujejo, da začnejo samodejno opuščati vedenja, načine razmišljanja, navade, čustvovanja, ki jih več ne zadovoljijo, jim povzročajo stiske, težave, da se odzovejo z novimi odgovori, primernejšimi za dane razmere. Odgovorile so, da potrebujejo varnost, spremembo okoliščin, spremembo odnosa, dozorevanje, energijo, pogum, vztrajnost, podporo, ljubezen, toplino. Kot pravi Šugman Bohinc (2013, str. 101), »[...] ob tem lahko pozabimo na klasično razlikovanje med zunanjo in notranjo motiviranostjo, saj vsakdo po svoje doživlja konkretno stanje. Vsaka motivacija je osebna, torej notranja«. Ljudje vsak dražljaj interpretiramo osebno, zato se lahko odrečemo zamisli o univerzalnih dejavnikih, ki bi sprožili spremembo v človekovem ravnanju. Raziskujemo življenjske zemljevide posameznika, njegove navade, njihove

pojmovne mreže (Šugman Bohinc, 2013, str. 98).

Nadalje sem jim predstavila razmišljanje, da je za sinergetike nesprejemljivo stališče, da je mogoče enosmerno spreminjati druge ljudi in njihovo vedenje, mišljenje, čustvovanje. In da naloga in odgovornost vzgojiteljev ni, da otrokom vlijemo znanje, izkušnje in popravimo moteče, nesprejemljivo vedenje ali jih prepričamo, jim povemo, vcepimo pravilno čustvovanje, vedenje in jih pripeljemo do uvida (Šugman Bohinc, 2011, str. 41). Malguzzi (v Batistič Zorec, 2003, str. 226–227) meni, da imajo lastna dejavnost otrok in spodbude okolja večjo zaslugo pri njihovem učenju kot to, da jim vlivamo potrebno znanje, da jih spodbujamo k raziskovanju in ustvarjanju široke mreže komunikacijskih izmenjav med otroki ter med otroki in odraslimi. Prav tako poudari pomen ustvarjalnosti, ki se izraža skozi kognitivni, čustveni in domišljijski proces. Medsebojne izmenjave, primerjanje idej in dejanj ter pogajanje ob konfliktih podpirajo zmožnost predvidevanja in pridobivanja nepričakovanih rešitev, ki podpirajo zmožnost reševanja. Bluestein (v Šugman Bohinc, 2011, str. 50) je kritična do tradicionalne usmerjenosti učiteljev na vsebino in nadzor, zaradi katere pogosto spregledajo, da je ključ uspešnega poučevanja in učenja v odnosih, ki jih učitelji oblikujejo z učenci in ki krepijo zavezanost otrok tem odnosom ter pripravljenost za sodelovanje.

1.4.1 Sinergetično generična načela

Schiepek s sodelavci (v Šugman Bohinc, 2011, str. 41) navaja osem sinergetičnih generičnih načel:

1. ustvarjanje pogojev za stabilnost,
2. razlikovanje vzorcev sistema, s katerim sodelujemo,
3. upoštevanje in krepitev občutka, da si je smiselno prizadevati za spremembe,
4. razlikovanje nadzornih parametrov – energiziranje, ustvarjanje pogojev, ki bodo spodbujali motivacijo,
5. destabiliziranje vzorca – krepitev odklona s pomočjo parametra nadzora,
6. upoštevanje »kairósa« – omogočanje časovne uglasenosti, sozvočja in koordinacije,
7. omogočanje prekinitve simetrije med starimi in novimi vzorci in
8. novo stabiliziranje.

»Vsa načela so uporabna in veljavna v celotnem procesu učenja in pomoči, čeprav so

aktualna na različnih mestih v konkretnem procesu ravnanj udeležencev v projektu sodelovanja» (Šugman Bohinc, 2011, str. 42).

1.4.1.1 Ustvarjanje pogojev za stabilnost

Kontekst začetne stabilnosti pomeni odnos, v katerem se počutimo varne, vredne, ni nas strah napak, spodbujamo se in sprejemamo. Da se otrokom, ki še niso v celoti osvojili družbenih in kulturnih norm glede pričakovanega čustvovanja, obnašanja in mišljenja, pridružim v njihovem načinu komuniciranja, ustvarim razmere za sodelovanje z igro, ki je medij učenja in zabave. Seveda na način, ki je manj odvisen od besed (Šugman Bohinc, 2013, str. 107). Prvo sinergetično generično načelo govori o tem, kako vzpostaviti primarni kontekst stabilnosti kot odzivno podlago za razvoj novih spoznavno-čustveno-vedenjskih navad. Če hočemo sprožiti vire za spreminjanje svojih ustaljenih vzorcev, ker se z njimi ne odzivamo več ustrezno na konkretne življenjske okoliščine, potrebujemo trdna tla pod nogami, ožetje stabilnosti, varnosti (Šugman Bohinc, 2011, str. 44).

Ko smo v tako ali drugače nestabilnih življenjskih razmerah – ekološko, ekonomsko, politično, socialno, delovno, zdravstveno, družinsko, partnersko, osebno itn. – vso razpoložljivo energijo uporabimo za stabiliziranje teh razmer. Ko se nam pod nogami trese zemlja, se borimo za ravnotežje in se poskušamo obdržati na nogah. In od premikajočih se, udirajočih se tal se je težko odriniti, odskočiti na varno (Šugman Bohinc, 2011, str. 43).

Razumevanje načela ustvarjanja pogojev za stabilnost opazim pri uvajanju otroka v vrtec. Takrat se malčku zamajejo tla pod nogami. Vzgojiteljice nagovorimo starše, naj v tem obdobju ne uvajajo dodatnih sprememb, kot je na primer odvajanje otrok od dode, od plenice ipd. Starše tudi povabimo, da nam povedo posebnosti, ki se dogajajo otroku, da povedo, v kakšnih aktualnih okoliščinah je otrok trenutno (počutje, posebnosti doma), da razumemo otrokovo možno spremenjeno vedenje. Nezadovoljene potrebe po hrani, počitku, stanovanjskih razmerah, čustveno in telesno varnem družinskem okolju, po moči in vplivu nad odločitvami in dejanji namreč vplivajo na motiviranost in počutje otroka.



Slika 1.2: Začetna igra za sproščanje, smeh, da se sliši glas vseh in za ustvarjanje varnega prostora v skupini Kairos

Ustvarjanje pogojev za stabilnost (Šugman Bohinc, 2011, str. 52) sem uporabila v poteku vsakega srečanja, največji poudarek je bil seveda na začetnem srečanju skupine Kairos:

- minimalna motivacija za sodelovanje (*udeleženke so se za sodelovanje v skupini Kairos odločile same, kar pomeni, da je bila tako vzpostavljena minimalna motivacija za sodelovanje, ki pa je eden od pogojev za občutek varnosti, učenje, sodelovanje, izpraševanje*),
- uresničevanje delovnega odnosa soustvarjanja v skupini Kairos (*dogovor o sodelovanju – pravila skupine, zapisana na plakatu, moja naloga in naloga udeleženk v skupini, primeren, zračen, svetel prostor brez motenj, dovolj časa za srečanje, spodbujajoč, vključujoč, spodbuden, igriv, humoren jezik*), alternative besedam skozi različna področja dejavnosti Kurikula,
- odnosni kontekst, v katerem se sogovornik počuti varnega (*zahvala za sodelovanje, plakat pravil, igre za sproščanje, humor*),
- zaupanje v kompetence druge osebe – zaupanje vseh sodelujočih v skupini Kairos (*vodja odstopi od vloge vedočega, zavedanje, da so potek srečanj, klima in učenje v skupini odvisni od vseh udeležencev, dejavno poslušanje zgodb, izkušenj udeleženk, udeleženke sem na začetku nagovorila, da želim preizkusiti, ali bo predstavljeni način dela, ki sem si ga zamislila in je meni razumljiv, uporaben tudi zanje, in jim povedala, da če način dela ne bo tak, bomo ustvarile drugega*),
- krepitev sogovornikovega občutka o lastni vrednosti, zaupanje v lastne kompetence (*zahvale, pohvale, preverjanje razumevanja*),
- veselje do učenja iz napak, do eksperimentiranja (*delavnice in domače naloge – udeleženke kot ekspertke iz izkušenj*),

- strokovna disciplina delovnega odnosa (*načrtovana struktura srečanj, dogovorjena pravila, predstavitev teoretičnega dela*),
- pričakovanje, da se bo sodelovanje razvijalo v smeri želenega razpleta (*preverjanje pričakovanj in razumevanja udeleženk v procesu vsakega srečanja, na različne načine – likovno, besedno, s pantomimo itd.*),
- motivirajoča in osmišljajoča usmerjenost na želeno prihodnost (*analiza počutja, novosti, zanimivosti ob koncu posameznega srečanja, igre, delovni listi*).

1.4.1.2 Razlikovanje vzorcev sistema

Drugo sinergetično načelo sem predstavila s Schiepkovim opisom sinergetike, ki ga kot pokrajino, po kateri se odbija in teče žoga, povzame Lea Šugman Bohinc (2011, str. 41). Žoga je kot konkretna izkušnja razmišljanja, čustvovanja, način obnašanja, ravnanja. In ko te izkušnje utrjuješ, jih ponavljaš iz meseca v mesec, iz leta v leto, se žoga usidra v določenem vzorcu – vrtači. Žoga je tu stabilna, stvari počneš na isti način. Vse te sili k temu, da razmišljaš, čustvuješ na isti način. Potem se odločiš ali pa te nekaj spodbudi, morda primora, in odzoveš se drugače. Da to dosežeš, je največkrat potrebno mukotrpno porivanje žoge z dna vzorca – na vrh hriba. Z vrha se lahko žoga zvali stran od stare vrtače in večkrat, ko se to zgodi, bolj se nova vdolbina pogloblja in iz nje nastaja nova vrtača. Za slednje je potrebno veliko ponovitev, časa, volje, učenja iz napak, varovalnih scenarijev, podpore. Do takrat se žoga maje na zunanjem robu novonastale vdolbine, kjer je nestabilna, ranljiva. Najmanjša sapica jo lahko odpihne v staro ležišče na dnu doline, kamor jo vleče sila privlačnosti znanega, ustaljenega, domačega, varnega. Zato je treba pri spremembah upoštevati, da vsaka, še tako zelena sprememba v delovanju sistema ogroža njegove ustaljene vzorce.

S skupino Kairos smo se dotaknile otrok, ki so vedenjsko opazni. V delavnici smo se najprej razdelile po skupinah. Vsaka udeleženka je povedala izkušnjo iz skupine, v kateri dela. Izkušnja je bila vezana na odnos vzgojiteljica – otrok. Udeleženke so si podelile zgodbe in izbrale eno, ki smo jo potem povezale s slišanim načelom razlikovanja vzorcev sistema in z nadzornimi parametri.

Izbrale smo določenega otroka, ki je v skupini vedenjsko opazen. Otroka, ki vsakodnevno vstopa v vrsto konfliktnih situacij z vrstniki in odraslimi (Šugman Bohinc, 2005, str. 29).

Nismo se osredotočale, analizirale le problemskih stanj, saj bi s tem lahko celo prispevale k njihovi stabilizaciji. Pozorne smo bile tudi na: otrokova močna področja in prispevke k skupini v vrtcu, zapisale moteča vedenja, ki jih pri otroku opazimo, kako je videti vedenje, da je moteče za druge udeležene v skupini, kdaj se pojavi (pogostost pri določeni dejavnosti, dnevni rutini idr.), katere strategije vzgojiteljica trenutno uporablja, koliko je zaskrbljena, kaj se zgodi oziroma dogaja, preden se otrokovo vedenje pojavi, funkcija, ki jo ima otrokovo vedenje, odziv odrasle osebe in njen ukrep. Na prvi pogled se zdi, kot da je vzgojiteljica v vlogi »klasičnega strokovnega izvedenca, ki namesto otroka določi, kaj je problem in kako ga reševati« (Šugman Bohinc, 2013, str. 116). Vendar smo nadalje razmišljale v smeri, kaj bi lahko bil prvi mali korak, ki bi ga vzgojiteljica naredila drugače – pri svojem vedenju, odzivanju, čustvovanju, delu, odnosu s tem otrokom. Mali koraki, ki motivirajo, omogočajo doživetja uspehov in porajajo spremembe (Šugman Bohinc, 2005, str. 29). Kaj bi nas ali otroka lahko spodbudilo, da bi začela spontano opuščati manj funkcionalne vzorce vedenja. Novo znanje, ideje smo prek domače naloge uporabile tudi v konkretni situaciji.

Z leti, prakso in izobraževanjem postajam gotova, da otrok ne potrebuje ne palice ne korenčka, pač pa zdravo in ljubečo informacijo o svojih dejanjih. Problem nastane pri vzgoji zato, ker odrasli ne zmorejo notranje trdnosti in poguma v trenutkih, ko bi otrok po naravni poti doživel posledice svojih dejanj. Ker se vzgojitelji vmešajo in preprečujejo občutenje posledic, otroci preizkušajo meje intenzivneje. Največji problem s sodelovanjem v vrtcu imajo prav otroci, ki pri domači vzgoji prepotrebne trdnosti, doslednosti in modrosti staršev niso deležni. Tako preizkušajo meje v domačem in drugih okoljih in imajo pri tem velike težave, z njimi pa celotna skupina otrok in odrasli. Pomembno je, da zaradi takih otrok nismo čustveno prizadeti, pač pa pristopimo človeško, čustveno toplo, zavezniško, čeprav ne odobravamo otrokovega dejanja. Pomembno je, da čutijo sprejetost in podporo, čeprav smo dolžni posredovati negativne povratne informacije o njihovih dejanjih« (udeleženka strokovnega aktiva).

V zapisu vzgojiteljice vidim razumevanje tega, da številne težave, s katerimi se srečujemo vzgojitelji, izražajo spoznavno-čustveno-vedenjske vzorce, ki so jih otroci navadno razvili že pred vstopom v vrtec, da bi z njimi zadovoljili svoje temeljne potrebe po varnosti, pripadnosti in preživetju. Sem sodijo na primer upiranje razumnim zahtevam odraslih, moteči čustveno-vedenjski izpadi, neprimerno socialno vedenje, zavračanje sodelovanja pri dejavnostih, ponavljajoči se konflikti ali, nasprotno, za pretirano zavzetost (Bluestein v

Šugman Bohinc, 2011, str. 43). Sinergetično povedano, je posameznik s konkretnim obnašanjem uspešno odgovoril na takratne razmere. Izhajajoč iz tega sem vzgojiteljicam pojasnila, da je vsako otrokovo vedenje smiselno, ker je otroku v skrajnih življenjskih okoliščinah pomagalo čustveno, socialno, lahko tudi telesno preživeti. S ponavljanji se je kasneje utrdilo kot zanj značilen vzorec čustvovanja, vedenja. V vrtcu pa morda ta navada ni več učinkovita in jo bo treba spremeniti, preoblikovati (Šugman Bohinc, 2013, str. 105).

1.4.1.3 Upoštevanje in krepitev občutka, da si je smiselno prizadevati za spremembe (konotacija)

Načelo se nanaša na dajanje priznanja v procesu spreminjanja in dodajanje moči občutku, da si je smiselno prizadevati za spremembe. Na srečanjih skupine Kairos sem preverjala pričakovanja, počutje in razumevanje udeleženk procesa. Vprašanja o smiselnosti, koristnosti, dragocenosti sodelovanja so mi bile, kljub temu da so udeleženke same razmišljale o sodelovanju in dogajanju v skupini, dobrodošla povratna informacija o vodenju skupine. V spodnjem sestavku predstavljam vprašanja, ki so bila vezana na smiselnost srečanj in sodelovanja v skupini.

Odgovori udeleženk na vprašanje »Kaj se mora danes zgoditi, da boš odšla z željo, da naslednjič nadaljujemo?« so bili naslednji: *zanimiva tema, razprava o kakšnem primeru; da se bom dobro počutila in da bo sproščeno, zanimanje »od znotraj«; zanimive teme, ki jih bom uporabila v življenju; nekaj, kar osmisli naše delo, uporabno znanje; novo znanje, informacije, izkušnje; potešiti radovednost; aktivno sodelovanje; pozitivna energija v skupini, prijetno počutje; imeti se fino, izvedeti nekaj zanimivega, novega.*

Na vprašanje o koristnosti srečanj skupine Kairos »Ali ti po današnjem srečanju ostaja kar koli, kar lahko vzameš zase?« so udeleženke odgovarjale: *zelo mi je bila všeč razlaga spremembe (»Žoga kot naš način razmišljanja«); ponovno izpostavljena in včasih pozabljena otrokova močna področja, ki jih premalokrat iščemo in najdemo; upati si privoščiti si spremembo – v tem trenutku čutim, da je čas za spremembo v mojem življenju; vzorci, izboljšanje; da potrebujemo čas, učenje iz napak in pozitivno energijo.*

Na vprašanje »Kaj ti je bilo novo, uporabno, kje vidite ovire?« so udeleženke odgovarjale: *ovire vidim v pogumu za nove korake; nova mi je bila sinergetika, ovire pa so, če si jih*

nastaviš; ne vidim ovir, pač pa rešitve; novi izrazi; risanje – slikopis, lažje pomnjenje načel; novo – trdna tla pod nogami, ovire – moteči vzorci.

Odgovori anketirank iz empiričnega dela naloge na vprašanje »Kaj se mora zgoditi v konfliktni situaciji, da imaš občutek, da sta njen potek in reševanje smiselna?« nakažejo, da vzgojiteljice v konfliktni situaciji niso usmerjene samo k težavi. S svojimi pričakovanji in ukrepi se poleg vzrokov dotikajo še drugih izzivov: kako rešiti situacije; razumevanje, da vsi delamo napake; kako se lahko odzovemo drugače; da se sliši glas vseh; da se spoštuje otroka in z mirnostjo tudi sebe; da vzgojiteljica predvidi potek situacije, da ni merjenja moči – odraslega, negativne prepovedi spremenijo v pozitivne. Načelo upoštevanja in krepitev občutka, da si je smiselno prizadevati za spremembe, sem prepoznala v razmišljanju ene od udeleženk strokovnega aktiva, ki pravi takole:

Sama zase lahko rečem, da včasih ravnam na določen način in ko kasneje razmišljam o tem, najdem stvari, ki bi jih lahko izpeljala drugače. Poskušam naslednjič narediti boljše. Vendar je res, da ko gledaš z distance, je vse skupaj lažje, ker nisi tako čustveno vpleten. Včasih čustva v dani situaciji prevladajo. Se mi pa zdi pomembno, da o tem razmišljam, določene vzorce ozavestim in s tem rastem.

V anketnem vprašanju o smislu sem zasledila tudi odgovor »nima smisla, nimam volje, nimam energije« in ravno izguba občutka smiselnosti in vrednosti svojega dela je izhodišče za poklicno izgorevanje (Šugman Bohinc, 2011, str. 57).

1.4.1.4 Razlikovanje nadzornih parametrov

Nadzorni parameter je tisti energizirajoči dejavnik, na katerega se posameznik odzove z želenim vedenjem. Ljudje smo različni, zato na nas vplivajo različni energizirajoči viri, ki so odvisni in izhajajo iz posameznikovega konteksta mišljenja, doživljanja, čustvovanja, preteklosti, vplivov okolja. Od tega konteksta je odvisno, kako bo nekdo interpretiral informacije, ki nastanejo ob določenem dražljaju. Kot piše Šugman Bohinc (2011, str. 59), je treba raziskovati življenjski svet vsakega otroka posebej in se posloviti od ideje, da nam bo kdaj uspelo oblikovati seznam splošnih motivacijskih dejavnikov, ustreznih za določeno kategorijo otrok. Razumevanje tega najdem v spodnjem zapisu udeleženke skupine Kairos:

Podelitev izkušenj v skupini je največ vredna. Je pa res, da bi bilo prevzeti rešitev samo z vnašanjem rešitev sodelavk preveč enostavno. V vsako reševanje problema moram dati sebe in svoj odnos z otrokom in skupino.

Strinjam se s tem, da ni univerzalnih prijemov, ki bi imeli učinek rešitve na vse otroke. Kljub temu bom naštel nekaj potez iz prakse, ki otroke večinoma sprostijo, otroci nanje večkrat odgovorijo s premikom k zelenemu vedenju, se pravi, da ta ravnanja delujejo kot spodbudni motivatorji, energizatorji in destabilizatorji v procesu novih vedenj, čustvovanj ipd.:

- otrokova močna področja in zanimanja,
- igrače (*animacija, igrača kot lutka, igra*),
- humor, vzdušje, nenavadne poteze,
- zgodbe (*stavki iz pravljic*),
- igra vlog,
- medsebojna pomoč,
- spodbude, odziv vzgojitelja – narediti malo drugače,
- da se sliši glas otroka (*jutranji pozdrav pri vratih, pogled, pripovedovanja, socialne igre, objem, rokovanje*),
- sporočanje staršem prigrad tistega dne, sodelovanje s starši, povabilo staršem, da poročajo o stanju otroka,
- kaj in kje lahko počne, »DA« stavki (*brcanje v blazino, pljuvanje v umivalnik*),
- trak dosežkov, nalepljen na omari (*opaziti male korake, male napredke – pri sebi in otrocih v skupini*),
- mala praznovanja (*štampljke, ploskanje, »petka«, pohvale, otrok izbere dejavnost ali se odloči, kam gremo ipd.*),
- pozitivni vzgledi vzgojitelja in drugih otrok (*odzivanje v konfliktni situaciji, ob neuspehu, opravičila*),
- fotografije (*dogodkov, uspehov*),
- postopnost – čas (*upoštevanje dela dneva – utrujenost, lakota, vikend, počitnice, bolezen*),
- učenje iz napak (*pomoč odraslega, »utišati« moč odraslega*),
- varovalni scenarij za vzgojiteljico (*oddih, prevzem dela druge strokovne delavke v skupini*),
- da opaziš otroka (*nasmeh tekom dne, pomežik*),
- drža radovednosti, nevednosti (*»pozabiš«, kaj smo se pogovarjali, kam gremo –*

otroci povedo, ti »ne veš« – otroci razložijo, iščejo rešitve),

- izjeme, redki želeni trenutki – kaj je bilo drugače (s starši), nadzorni parametri pri otrocih.

Kot nadzorni parameter in motivator spremembe delovanja lahko delujejo tudi graja, kazen, izključevanje, strah pred kaznijo, izguba privilegija, odtegnitev znakov čustvene povezanosti in naklonjenosti (Šugman Bohinc, 2013, str. 103).

1.4.1.5 Destabiliziranje vzorca

Udeleženke sem opozorila, da ne smemo ostajati samo pri težavi, ampak smo usmerjeni tudi k rešitvam, prihodnosti, odnosu, okoliščinam. To, kar sedaj ugotavljamo s sinergetiko, je, da močan »fokus« na problemske vzorce prispeva k stabiliziranju teh vzorcev, »poglobljanju doline«. Razmišljale smo, kam lahko umestimo graje, moraliziranje, besedo »ne« v skupini predšolskih otrok. Osredotočile smo se na pomen »da« stavkov, predvsem na njihov vpliv na možgane. »Ne« stavke smo preurejale v »da« stavke, ki jih posredujemo otrokom. Npr., kaj vse lahko delamo na sprehodu, kaj vse lahko brcamo, kaj lahko grizemo, kje lahko pljuvamo itd. Sodobna alternativna nevroznanost in alternativna znanost o nameri potrjuje izkušnje in metode k rešitvi usmerjenih sistemskih pristopov pomoči, da je treba želene izide opredeliti v trdilni in ne v nikalni obliki. Ko usmerimo pozornosti samo na težavo, se naši možgani obnašajo, kot da ne razumejo, da želimo težavo rešiti, zato se odzovejo z aktiviranjem nevronske mreže, ki težavo celo vzdržujejo (Šugman Bohinc, 2011, str. 67).

Vsako debatiranje o vzgojnih situacijah in problemih prispeva k ponotranjanju znanja, ki ga sprejemam z različnih smeri, od različnih ljudi. Teorija, povezana z lastnimi izkušnjami in čutenjem, se povezuje v znanje na nekem drugem nivoju. Ne gre zgolj za intelektualno prvino, ampak se iz primera v primer pogloblja v moji notranjosti. Tako nastaja v meni strokovna trdnost in zakladnica znanja in idej, ki v vzgojnih situacijah prihaja v ospredje (udeleženka skupine Kairos).

Gre za prekinjanje vzorcev, krepitev odklona od obstoječih vzorcev, preizkušanje alternativ, pomoč pri utrjevanju novih izkušenj s pohvalami, da opazimo minimalne premike, pripravimo varovalni scenarij, se veselimo učenja iz napak, razumevanje, čas in strpnost (Šugman Bohinc, 2011, str. 65–67).

1.4.1.6 Upoštevanje »kairósa«

Kairos je beseda grškega izvora, ki pomeni pravi trenutek ali trenutek priložnosti. Govorimo o situaciji, ki lahko s časovno usklajenostjo in enkratno priložnostjo pripomore k premiku v želeno smer. Lahko gre tudi za mimobežno, zamujeno priložnost (Šugman Bohinc, 2011, str. 66). Vzgojiteljice uporabimo te trenutke in jih s humorjem, pohvalo, mimiko privzdignemo, izkoristimo, preokvirimo v energijo novega. Seveda je treba najprej ta trenutek opaziti in si vzeti čas ter ga preusmeriti v želeno. »Gre za bežen, minljiv trenutek, ki ga je potrebno zgrabiti, sicer bo trenutek minil in se ga morda nikoli več ne bo dalo ujeti« (Šugman Bohinc, 2013, str. 126).

»Če je usoda navada, a vzorec, potem je kairos enkratna priložnost za njegovo omajanje, morda celo spremembo« (Šugman Bohinc, 2013, str. 126).

1.4.1.7 Omogočanje prekinitve simetrije med starimi in novimi vzorci

»Prizadevamo si ustvariti okoliščine, ki bodo otroka spodbudile k temu, da bo vse večkrat in lažje izbral novo vedenje – to omogoča prekinitev simetrije med starimi in novimi vzorci« (Šugman Bohinc, 2013, str. 128).

Vzgojitelje včasih zmedejo spremembe, ki se dogajajo pri otroku, v družinah, v našem lastnem življenju. Ne zavedamo se, da po spremembi potrebujemo čas za njeno stabilizacijo. Spregledati posledice sprememb je Keeney označil za »ekološko nevednost«, saj sprememba – odstranitev težave – vsaj začasno povzroči neravnovesje. Zato bi bilo treba vnaprej pripraviti okoliščine za njeno stabilizacijo (Šugman Bohinc, 2000). Skynner in Cleese opisujeta prilagajanje na spremembe kot preoblikovanje našega duševnega zemljevida, ki je ustrezal zunanjim okoliščinam pred spremembo. Piše, da so spremembe škodljive, kadar si sledi več manjših sprememb naenkrat in nimamo dovolj časa, da bi vzpostavili ravnotežje. Pravi, da človek za obvladovanje sprememb potrebuje počitek, pozitivna sporočila in čustveno oporo (1994, str. 66–67).

Tudi razumevanje tega je dobrodošlo pri znanju za ravnanje v vrtcu. Zato je treba pri spremembah upoštevati, da vsaka, še tako želeni sprememba zamaja ustaljeno dinamiko skupine, igro, otrokova prizadevanja po izboljšanju. Novo je treba toliko časa utrjevati, da

naredi novo vdolbinico v pokrajini možnosti, ki se bo poglobljala. Potrebujemo čas, ponovitve, učenje, voljo, vztrajnost, pohvale, mala praznovanja. »Potrebujemo tiste vrste domišljijo, ki jo uporabimo, da bi pogledali v sedanjost, si odgovorili na vprašanje, kaj si želimo v prihodnosti, in potem delali tako, da to uresničimo« (Doris Lessing v Čačinovič Vogrinčič, 2008, str. 5).

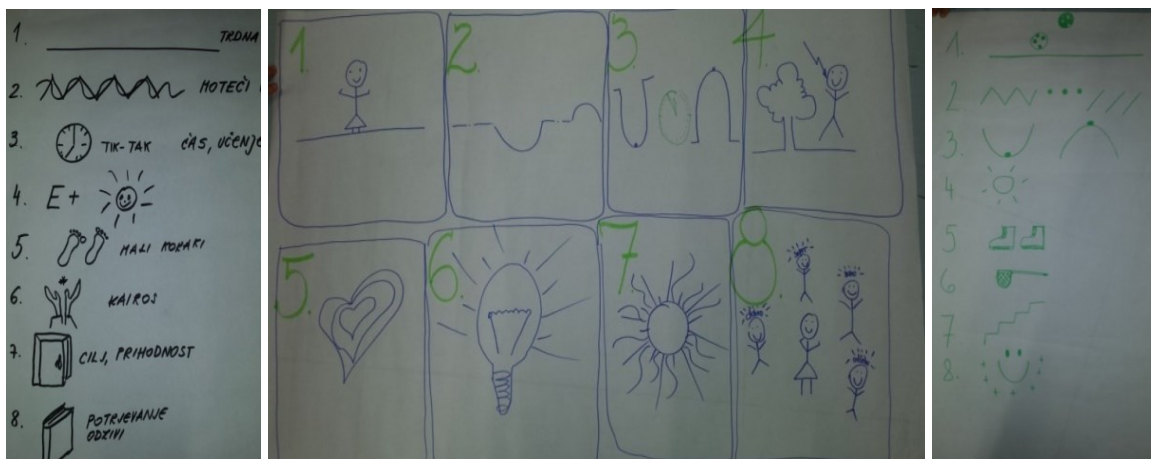
1.4.1.8 Novo stabiliziranje

Sinergetično generično načelo stabilizacije spremenjenih načinov delovanja sistema poudarja, da potrebujemo številne pozitivne odzive in potrjevanja za svoje nove spoznavno-čustveno-vedenjske vzorce. Potrebujemo priložnosti in čas, da jih lahko preizkusimo v različnih situacijah, jih združimo s svojimi obstoječimi samoopisi ter vključimo v zase smiselne odnose in socialne strukture.

V zadnjih letih so znanstveniki razvili tehnologijo za skeniranje možganov, ki raziskovalcem omogoča, da preučujejo možgane tako, kot jih niso še nikoli pred tem. Odkritje, da so možgani dejansko »plastični«, da jih je mogoče oblikovati, pomeni, da ne bomo do konca življenja ujetniki načinov, na katere možgani delujejo ta trenutek, ampak lahko nastajajo nove in nove vezi, tako da bomo bolj zdravi in srečnejši. Izkušnje pa poskrbijo za preoblikovanje možganov (Siegel in Payne Bryson, 2014, str. 22). Tako kot je sistem – posameznik, družina, skupina, organizacija, skupnost – potreboval ustrezne okoliščine in čas, da je razvil in utrdil svoje problemske vzorce, potrebuje primerne razmere in čas, da bo stabiliziral nove, sprva še zelo šibke vzorce rešitve.

1.4.2 Utrjevanje sinergetično generičnih načel

Z udeleženkami smo sinergetična generična načela utrjevali prek pesmi »Spoznanje« (Bucay, 2013).



Slika 1.3: Spoznavanje in pomnjenje sinergetičnih generičnih načel prek slikopisa – skupina Kairos

1. Ustvarjanje pogojev za stabilnost.
2. Razlikovanje vzorcev sistema, s katerim sodelujemo.
3. Upoštevanje in krepitev občutka, da si je smiselno prizadevati za spremembe.
4. Razlikovanje nadzornih parametrov – energiziranje, ustvarjanje pogojev, ki bodo spodbujali motivacijo.
5. Destabiliziranje vzorca – krepitev odklona s pomočjo parametra nadzora.
6. Upoštevanje »kairósa« – omogočanje časovne uglasenosti, sozvočja in koordinacije.
7. Omogočanje prekinitve simetrije med starimi in novimi vzorci.
8. Novo stabiliziranje.

SPOZNANJE

Nekega jutra vstanem,

varnost – stabilnost

stopim iz hiše.

Na pločniku je luknja.

želena ali nujna sprememba

Ne opazim je in padem vanjo.

Naslednji dan

varnost – stabilnost

stopim iz hiše,

pozabim, da je na pločniku luknja,

ponavljajoč se vzorec

in spet padem vanjo.

Tretjega dne stopim iz hiše

varnost – stabilnost

in se poskusim spomniti,	<i>varovalni scenarij, usmerjenost v prihodnost</i>
da je na pločniku luknja.	<i>razlikovanje vzorcev</i>
Vendar se ne spomnim	<i>ponavljajoč se vzorec</i>
in padem vanjo.	<i>učenje iz napak</i>

Četrtega dne stopim iz hiše	<i>varnost – stabilnost</i>
in se poskusim spomniti,	<i>razlikovanje vzorcev</i>
da je na pločniku luknja.	
Spomnim se,	<i>smiselnost, mali koraki do cilja</i>
ampak luknje vseeno ne opazim	<i>ponavljajoč se vzorec</i>
in spet padem vanjo.	<i>vzorec, učenje iz napak</i>

Petega dne stopim iz hiše,	<i>varnost – stabilnost</i>
spomnim se,	<i>razlikovanje vzorcev, smiselnost, mali koraki do cilja</i>
da se moram zavedati luknje v pločniku,	<i>smiselnost, usmerjenost na prihodnost</i>
med hojo gledam v tla,	<i>varovalni scenarij</i>
luknjo opazim	<i>razlikovanje vzorcev</i>
in kljub temu padem vanjo.	<i>vzorec, veselje za učenje iz napak, ker ...</i>

Šestega dne stopim iz hiše,	<i>varnost – stabilnost</i>
spomnim se luknje v pločniku,	<i>smiselnost, razlikovanje vzorcev</i>
iščem jo s pogledom,	<i>usmerjenost na prihodnost</i>
zagledam jo,	<i>razlikovanje vzorcev</i>
poskusim jo preskočiti,	<i>krepitev odklona s pomočjo parametra nadzora</i>
ampak padem vanjo.	<i>vzorec, učenje iz napak, ker gre ...</i>

Sedmega dne stopim iz hiše,	<i>varnost – stabilnost, smiselnost</i>
zagledam luknjo	<i>varovalni scenarij, usmerjenost v prihodnost</i>
vzamem zalet in skočim,	<i>krepitev odklona s pomočjo parametra nadzora</i>
s konicami prstov se dotaknem druge strani,	<i>omogočanje prekinitve simetrije</i>
a ni dovolj	
in padem vanjo.	<i>vzorec, učenje iz napak</i>

Osmega dne stopim iz hiše,	<i>varnost – stabilnost</i>
----------------------------	-----------------------------

zagledam luknjo,	<i>varovalni scenarij, usmerjenost v prihodnost</i>
vzamem zalet in skočim,	<i>krepitev odklona s pomočjo parametra nadzora</i>
preskočim na drugo stran.	<i>omogočanje prekinitve simetrije med starimi in novimi vzorci</i>
Ves ponosen začnem skakati od veselja	<i>kairos, proslavljanje</i>
in pri tem spet padem v luknjo.	<i>vzorec, učenje iz napak</i>

Devetega dne stopim iz hiše,	<i>varnost – stabilnost</i>
zagledam luknjo,	<i>razlikovanje vzorcev</i>
vzamem zalet,	<i>krepitev odklona s pomočjo parametra nadzora</i>
jo preskočim	<i>omogočanje prekinitve simetrije med starimi in novimi vzorci</i>
in odkorakam naprej.	<i>novo stabiliziranje, varnost, stabilnost</i>

Desetega dne šele spoznam,	<i>smiselnost</i>
da bi bilo udobneje	<i>omogočanje prekinitve simetrije med starimi in novimi vzorci</i>
hoditi po pločniku na drugi strani.	<i>novo stabiliziranje</i>



Slika 1.4: Spoznavanje in pomnjenje sinergetičnih generičnih načel prek slikopisa (skupina Kairos, delo po skupinah)

1.5 Etika udeležnosti in perspektiva moči

Na drugem srečanju skupine Kairos sem udeleženke seznanila s konceptoma etike udeležnosti in perspektive moči. S poznavanjem omenjenih konceptov in njuno uporabo sem želela udeleženkam približati znanje, da lahko z odstopanjem od moči odraslega in dodajanjem moči otroku plujemo v smeri zelenih sprememb ter vplivamo na nastajanje novih vzorcev. Da vzgojiteljice v konfliktnih situacijah največkrat nastopamo kot tiste, ki

vemo, kaj je prav za otroke. Podamo jim resnice, pravila, rešitve, ki so naše in za katere mislimo, da so prave. S poslušanjem otroka, skupnimi dogovori, iskanjem rešitev, pohvalami, spodbudami, s tem, da opazimo male napredke – odstopimo od te moči in soustvarimo novo, skupno resnico. »Strokovnjak se odpove moči, ki mu ne pripada: moči, da si lasti resnice in rešitve« (Čačinovič Vogrinčič, 2008, str. 19).

Včasih začutimo dvom v tisto resnico, ki nam jo posreduje otrok ali starš. Etika udeležенosti nas usmerja k temu, da iskanje vzroka ali resnice nadomesti sodelovanje, kjer nima nihče zadnje besede (Čačinovič Vogrinčič v Bahovec, 2004, str. 77). S tem se pridružimo referenčnemu okvirju otroka ali starša in tako pomagamo k vzpostavitvi konteksta za sodelovanje. Naredimo prostor znanemu, da se bo razvilo novo (Šugman Bohinc, 2003, str. 382).

Tudi pri svojem delu opažam, da je včasih težko vzdržati v konfliktnih, energičnih, kaotičnih trenutkih brez zapovedovanja, moraliziranja ali pripisovanja resnice s hitrimi zaključki. Pogosto se zgodi, da otrokom nehote vsiljujemo svojo resničnost. Otroki lahko zato začne dvomiti o tem, kar občuti in zaznava, neha zaupati svojim lastnim občutkom in izkušnjam ter se tako vse manj zave sebe in tistega, kar čuti. Z vtikanjem v otrokovo resničnost slabimo otrokovo samospoštovanje. Zato bi morali otrokovi stvarnosti dovoliti, da živi svoje življenje (Lynggaard, 2019). Po drugi strani pa s sprejemanjem, s tem, da verjamejo in zaupajo, zagotovimo varen prostor za polno izražanje (Anderson in Gehart, 2007, str. 41). Da skrbno poslušam in zagotoviš drugi osebi čas, da pove; da pokažeš zanimanje, spoštovanje in upoštevaš vrednost drugega; da ne razumeš prehitro in da raziskuješ radovedno kot učenec, da bi razumel. Kot vir moči spoštujemo otrokov čas, posebno sedanjost, uživanje otroštva, odnose z drugimi, otrokov prispevek skupini, družini, družbi, njegovo individualnost in različnost, spretnosti in sposobnosti (Loreman v Čačinovič Vogrinčič, 2016, str. 37).

Delati iz perspektive moči pomeni, da varujemo glas otroka, da ga nagovorimo tam, kjer zna in zmore, da dobi moč in pove o sebi ter zase. Čačinovič Vogrinčič in Mešl (2020) opisujeta, da smo po večini še vedno v preteklosti ali prihodnosti, kjer je še vedno veliko zapovedovanja, moraliziranja, delovanja iz pozicije močnejšega in zato je delati iz perspektive moči in etike udeležенosti nova, nujna naloga odraslih, ki delajo z otroki. Potrebujemo glas otroka, strokovnjaka iz izkušenj. Perspektiva moči pomeni, da je v odprtem pogovoru pomembno tisto, kar je lahko prvi korak k premagovanju težav in

ustvarjanju rešitev.

Vzgojiteljicam sem želela to znanje predstaviti in ga utrditi prek metode srečanja Wanda, ki sem jo predstavila v predgovoru. Koraki srečanja Wanda so:

- a) Pogled nazaj, v prejšnje srečanje, s katerim ne zanikamo preteklosti, vzgojiteljici se pridružimo, ko nam želi povedati o dobrih izkušnjah, spremembah in izjemah, ki so se zgodile (Čačinovič Vogrinčič, Mešl, 2020).
- b) Kratka predstavitev primerov udeleženk, primerov iz prakse dela v vrtcu, ki jih udeleženke doživljajo kot »problematične«.
- c) Izbira aktualnega, prednostnega, zanimivega, učečega primera.
- d) Postavljanje vprašanj za razumevanje izbranega primera (kaj, kje, kako, izogibamo se vprašanju zakaj). Raziskovanje načinov reševanja predstavljenega dogodka, odnosa, morebitnih izjem, virov moči.
- e) Zbiranje idej – skozi različna očala. Lastnica primera pove, skozi katera očala bomo pogledali njen primer (npr. skozi očala vzgojiteljice, otroka, starša, zakonov). Dragocen prispevek, kjer dodamo različne resnice, ki bi bile drugače prezrte. Različni pogledi se zapisujejo na plakat in nam omogočijo pogled na primer iz več različnih zornih kotov. Resnici lastnice primera dodamo še resnico otroka, sodelavke, starša (Čačinovič Vogrinčič, 2011, str. 19) in »[...]da zavzamemo nove, različne kote gledanja na konkretne okoliščine, ki so predmet komunikacije« (Šugman Bohinc, 2013, str. 110).
- f) Nasveti kot spodbudna podpora, s katero se v soustvari novo znanje (Čačinovič Vogrinčič, 2011, str. 19), in podelitev znanja na način, da jih je lahko lastnica primera uporabila (Čačinovič Vogrinčič in Mešl, 2020).
- g) Lastnica primera razišče, kaj od naštetega lahko vzame zase, kaj se ji zdi zanimivo, uporabno. Kaj bo poskusila narediti do naslednjega srečanja v smeri zelenega izida (Čačinovič Vogrinčič, Mešl, 2020).

Vzgojiteljice se pri svojem vsakodnevem delu srečujejo z množico različnih ljudi, zato sem udeleženkam želela predstaviti metodo Wanda, ki jo vidim kot dragoceno oporo za proces soustvarjanja, kot skupno raziskovanje s skupino skozi delovni proces, ki ga oblikujejo in varujejo udeleženi v njem (Čačinovič Vogrinčič, 2011, str. 19). Lastnici primera smo se pridružile tam, kjer je trenutno bila. Skupaj smo raziskovale, kako je v preteklosti že reševala opisano situacijo, kaj ji je že uspelo, kje je poiskala pomoč, ali je obstajala kakšna izjema.

Skozi srečanje smo dale pozornost dejavnemu poslušanju, temu, da smo se trudile odstopili od svojih resnic, mnenj, celo sodb. Možne rešitve situacije smo kot znanje za ravnanje posredovale lastnici primera v zadnji fazi srečanja.

Kot vodja sem bila skozi proces učenja pozorna: da nismo prehitro zaključile določene faze; na spodbude iskanja rešitev; na odprta vprašanja, pohvale, zahvale – posebno udeleženki, ki se je izpostavila s primerom; da so udeleženke govorile v prvi osebi ednine, ko so »gledale« skozi očala te osebe; in na sodbe, ki so bile ubesedene med procesom. Hkrati sem bila do skupine odprta, da sem se občasno vključila pri fazah pogleda skozi različna očala z uporabo etike udeležnosti in perspektive moči ter s podelitvijo svojih dilem in vprašanj. Proces metode Wanda ni bil v pomoč samo lastnici primera, temveč je imela vsaka udeleženka »korist«, ki se je kazala skozi uvide, nova razumevanja in rešitve.

1.6 Elementi delovnega odnosa

Na tretjem in četrtem srečanju skupine Kairos sem predstavila elemente delovnega odnosa kot pomembnih spretnostnih podlag znanja za ravnanje tudi v vrtcu. Socialno delo odnos med socialno delavko in uporabnikom definira kot »delovni odnos, ki je opora socialni delavki, da vzpostavi pogovor, ki omogoči raziskovanje in sooblikovanje dobrih izidov« (Čačinovič Vogrinčič, 2008, str. 17). Podobno velja tudi za odnos vzgojiteljice z otrokom, staršem, vodstvom in drugimi, ki vstopajo v proces dela in odnose v vrtcu. Veliko vrednost in uporabnost elementov delovnega odnosa v vrtcu vidim pri vsakodnevnih pogovorih, mesečnih pogovornih urah, pri reševanju težav, stisk, pri sestankih za otroke, ki imajo v vrtcu dodatno strokovno pomoč, pri posredovanju svojih opažanj o otroku itd. Da lahko ubesedimo, kaj in kako v odnosu in procesu delamo; kot opora vzgojiteljici, da ve, kje začeti in kako nadaljevati pogovor; da lahko raziskuje in oblikuje dobre izide, saj so z vsakim otrokom, staršem odnos in rešitve drugačni. Gre za »odnos in proces, v katerem smo spoštljivi in odgovorni zavezniki ljudi, ki so strokovnjaki na podlagi osebnih izkušenj« (Čačinovič Vogrinčič, 2020, str. 20).

Na vprašanje, kaj jim pomeni delovni odnos, so udeleženke skupine Kairos odgovarjale, da jim pomeni: *sodelovanje, varnost, sprejemanje, soodvisnost, kreativnost, strokovni izziv, potrjevanje, iskricost, dobro voljo, pogovor, reševanje problemov, konfliktov, spoštovanje, upoštevanje različnih mnenj, pogledov, veselje, igro, sprehod, odkritost, strpnost, pozitiven*

odnos, prijazno besedo, poslušanje.

1.6.1 Uresničevanje elementov delovnega odnosa na srečanjih skupine Kairos

S skupino Kairos smo spoznale elemente delovnega odnosa: dogovor o sodelovanju, instrumentalno definicijo primera, soustvarjanje rešitev, osebno vodenje, perspektivo moči, etiko udeležnosti, znanje za ravnanje in ravnanje s sedanostjo (Čačinovič Vogrinčič, 2008). Elemente delovnega odnosa sem tudi sama uporabljala pri vodenju skupine Kairos ter jih na tem srečanju ubesedila in pojasnila s pomočjo primerov vodenja skupine.

Dogovor o sodelovanju sem uresničevala s pripravo in zagotavljanjem prostora brez motenj, s pozdravom, klepetom in zahvalo udeleženkam, da so si vzele čas in prišle. Predstavila sem cilje srečanj in pojasnila način dela. Povedala sem, koliko časa imamo na voljo in da v sedanosti »tu in zdaj« soustvarimo del popoldneva. S povabilom udeleženkam, da tudi one povedo svoje izkušnje, sem odprla prostor za sodelovanje, varnost in stabilnost. Na vsakem srečanju sem, da nismo zdrsnile v sodelovanje, pripravila razne gibalne in socialne igre z uporabo različnih pripomočkov (žoge, karte, listi). S pomočjo teh iger je bila videna in slišana vsaka udeleženka skupine. Poskrbela sem, da so bile igre toliko nenavadne, da so iz nas privabile navihanost, smeh, sproščenost in sodelovalnost.

Instrumentalno definicijo težave smo z udeleženkami spoznale pri utrjevanju drugega sinergetičnega načela, pri čemer smo raziskale in definirale svoje odzivne vzorce, vedenje pri otroku, ki je v skupini vedenjsko opazen, ter nadalje razmišljale v smeri, kaj bi lahko bil prvi mali korak, ki bi ga vzgojiteljica naredila drugače. Uporabile smo tudi reševanje primera na srečanju Wanda. Včasih je opazno, da se nam težava, ki jo ima nekdo drug, ne zdi nič posebnega, težavnega, zapletenega. Za drugega pa je to zajeten zalogaj, zato smo bile pozorne na lastne stereotipe. Skupaj smo ubesedile težavo in razmišljale, kam želimo priti. Problemskih vzorcev ni definirala »nekdo od zunaj«, ampak je bil to skupni projekt.

Pri soustvarjanju rešitev sem udeleženkam povedala, da smo pozorni na rešitve in ne toliko na težavo, saj jo tako še povečujemo in celo utrjujemo. Povedala sem jim, da je 87 % uspeha odvisno od človeka, ki težavo poudari, nam ostane 13 %, da ga okrepimo. Okrepimo s tem, da smo usmerjeni v prihodnost, oblikujemo cilje, kam želimo priti, načrtujemo male korake, raziskujemo, kdo nam je lahko v pomoč, se zavedamo, da potrebujemo številne pozitivne

odzive, priložnosti in čas. Ne pozabimo na pohvale za najmanjši uspeh in veselje, učenje iz napak.

Znanje za ravnanje in osebno vodenje sem pri vodenju uporabljala tako, da sem odstopila od vloge vedočega, a kljub temu uporabljala strokovna znanja in zgodbe. Zgodbe, kot preokvirjevalce pogleda na svet in možne alternativne rešitve. K temu sem povabila tudi druge vzgojiteljice v skupini. Čačinovič Vogrinčič in Mešl pišeta, da osebni odnos pomeni, »da ljudi jemljemo resno, da se odzovemo osebno, da zaupamo svoje izkušnje, da smo pri delu navzoči« (2020, str. 48). Pomeni, da ne ostanemo brez besed, znamo vzpostaviti in vzdrževati kontekst dela in podeliti znanje ter omogočiti prevajanje v osebni jezik in nazaj v jezik stroke (Čačinovič Vogrinčič in Šugman Bohinc, 2000, str. 185).

Koncepta etike udeležенosti in perspektive moči sem predstavila v prejšnjem poglavju.

Na naslednjem srečanju smo elemente delovnega odnosa utrjevale z igro vlog »govorilne ure«. Udeleženke so me presenetile, saj so pred začetkom pripravile prostor, v katerem smo se dobro počutile, imele mir, da smo mislile in raziskovale (Čačinovič Vogrinčič, 2013, str. 35). Na osrednjem dogodku so bile glavne akterke štiri udeleženke. Dve sta bili v vlogi vzgojiteljic, drugi dve v vlogi staršev, ki se udeležita govornih ur zaradi posebnosti oziroma težave njunega otroka. Udeleženki, ki sta predstavljali strokovni delavki, sta morali uporabiti elemente delovnega odnosa pri pogovoru s staršema. Druge udeleženke so bile v vlogi dejavnih opazovalk. S pomočjo opazovalnih listov, kjer so bili zapisani elementi delovnega odnosa, so beležile, katere elemente delovnega odnosa so udeleženke pri igri vlog uporabile. Z njihovim privoljenjem sem dogajanje tudi posnela. Posnetek smo si kasneje tudi ogledale. Udeleženke so si vzele tudi »čas in potrpežljivost za ustvarjanje dialoškega prostora. Čas za preverjanje in skrbno sestavljanje pomenov« (v Čačinovič Vogrinčič, 2013, str. 35).



Slika 1.5: Igra vlog – uporaba elementov delovnega odnosa, skupina Kairos.

Na tem mestu bi rada poudarila, da so bile udeleženske skupine Kairos res zavzete in pripravljene za delo in učenje. Za to sem jim bila hvaležna. Izkazale so se kot dobre poslušalke, pripovedovalke, učenke, izvedenke iz izkušenj. Znale so varovati čas, prostor, dogovore. Njihov jezik je bil jasen, strokoven, miren, »izvedenski« in tudi opogumljajoč v dodajanju moči meni kot vodji.

Spoznavanje in uporabo elementov delovnega odnosa smo zaključile z zavedanjem o dveh minimalnih merilih učinkovitega (uspešnega razgovora). Prvo minimalno merilo je, da se razgovor nadaljuje, da se ne pretrga oziroma da se razgovor nadaljuje do dogovora, četudi je to dogovor o zaključku delovnega odnosa. Drugo minimalno merilo pa je, da dobimo povratno informacijo o uresničevanju zastavljenega minimalnega zelenega razpleta, cilja (Čačinovič Vogrinčič in Šugman Bohinc, 2000).

1.7 Dnevna rutina v vrtcu

Bregar Golobič (2013, str. 46–48) piše, da se izraza vsakdanje življenje, kot »tisto vmes, ker se spontana komunikacija dogaja«, drži oznaka nečesa nepomembnega, običajnega, samoumevnega. In to ima vpliv, učinek na naše, otrokovo doživljanje realnosti, ki jo prezremo, ker je vse drugo pomembnejše od vsakdanjega življenja. In tako se otrok uči pasivnosti, vdanosti v mrežo pravil, uči se tolerirati »malenkostne« stiske ter sprejemati načrte in odločitve višjih avtoritet. Gauchet (v Bregar Golobič, 2013, str. 47, 54), razkriva paradoksalno situacijo, ker imamo na eni strani otroka kralja, pri čemer se vse vrti okoli njega in ponuja njemu. A razdalja med otroki in odraslimi je, kljub temu, večja kot kadar koli prej. Kot da ne bi živeli istega življenja. Gauchet razlog za to vidi v izpodrivanju spontane, neformalne komunikacije, ki se zgodi pri vsakdanjih opravilih in dogodkih. In ravno neformalna komunikacija je ključnega pomena, da se sliši otrokov glas. Otrok ni več sogovornik – komunikacija z odraslim je slabo razvita, vse manj je zadovoljena potreba po medgeneracijskem druženju, kjer se razvija otrok kot sogovornik. In s tem je zamajana kultura vstopa v svet, v katerem živimo. S pomanjkanjem druženja in komunikacije z odraslimi je osiromašen vstop v človeško kulturo.

Zato smo se v petem srečanju skupine dotaknile dnevne rutine, jezika v vrtcu in otrokovega glasu. V delavnici so vzgojiteljice imele nalogo, da izdelajo podporno gradivo, ki bo prispevalo h krepitvi otrokovega glasu pri dnevni rutini v vrtcu.

Zavedati se je treba, da ima učno okolje v vrtcu trdoživo motnjo, v kateri je izvor upiranja spremembam. Gre za dnevno rutino, ki je sestavni del življenja in odnosov tudi v vrtcu, in vse udeležene utrjuje v zavesti, da je prav tako, kot je, da tako mora biti, da tako to gre. Pri opazovanju vsakdanje rutine je treba največ pozornosti posvetiti tistim stališčem, prepričanjem in praksam, za katere smo prepričani, da jih delamo prav in so najbolj samoumevne, pred tistimi, pri katerih se že izprašujemo (Bregar Golobič, 2013, str. 60, 85–87). Prednosti rutine v vrtcu udeleženske skupine vidijo v: *izogibanju čakanja; preide v navado – otrok ve, kaj sledi; osvoji rutino, da ne nastane kaos; stalnost, varnost, predvidljivost; otrok mora imeti red; delovne navade; otroci imajo neki okvir, vedo, kaj pričakovati*. Seveda se zavedajo tudi pomanjkljivosti: *posebnosti otrok; rutina je včasih dolgočasna – zanjo porabimo preveč energije; otroci se dolgočasijo, naveličanost otrok; predvidljivost; težko je vedno izvesti vse oz. vedno isto ob istem času; omejevanje; da se preveč ponavljaš, ni novosti*.

Bregar Golobič piše, da se otrok v vrtcu vsakodnevno navaja na odvisnost, odtujenost, vdanost v usodo, kjer spontano deluje institucionalno učenje. Dnevna rutina se kaže v ponavljajoči se izkušnji biti ne slišan. Dele realnosti prezremo, vsakdanjik pa prikriva otrokove resnične potrebe, ki se kažejo kot netežavne. S tem je otrokovo izkustvo postalo nevidno. Bregar Golobič (2013, str. 57) zapiše, da je »do besede treba priti. Glas je treba znati tudi slišati«.

1.8 Glas otroka

V skupini Kairos smo se pogovarjale o tem, kaj se udeleženkam zdi težko pri upoštevanju glasu otroka v skupini, kje vidijo ovire. Razmišljale so v smeri, da: *vsakodnevno težje zadostim vsakemu; premalo časa si vzamemo za otroke – vedno nekaj hitimo; preveč otrok v skupini; da otroka ne začutiš; že malo slabše slišim otroka, kar preslišiš in trdiš svoje prepričanje*. Čačinovič Vogrinčič piše, da otroka »utesnimo v odrasle mere: vse se meri, povsod se hiti, določa, odmerja, zahteva, preverja in ocenjuje v času, ki se zdi samoumeven okvir« (2013, str. 17).

Udeleženke so zapisale najmanjši možni korak, ki bi pripomogel k slišnosti glasu otroka v skupini: *vedemo peščeno uro, omejimo čas, da dobijo priložnost govoriti, pokazati, vsi otroci; bolj počasi delamo stvari – izdelke, ob tem se z otrokom pogovarjam; odločila sem*

se, da bom vsak dan upoštevala enega otroka, ki bo glavni na vseh možnih področjih, rutini – to si bom zapisala, dokler ne bom prišla naokoli; da vprašam otroke, kaj bi oni naredili; da se vživiš v otroka in ga razumeš; poslušati otroke, jim slediti; večkrat izvajati individualno delo; poskusiti večkrat slišati, kaj želijo povedati in ne samo poslušati zato, da poslušáš; da jih bolj zavestno poslušam, vprašam in v zmožnostih upoštevam; da utišáš svoj notranji glas in poslušáš otroka ter ga tudi upoštevaš; zavestno poskrbeti, da ima vsak vsaj enkrat na dan možnost, da je upoštevan, viden – z naše strani; da vsakega objameš, če le to želi, drugače ga vsaj pobožáš.

Večkrat je bilo že izrečeno, naj pri načrtovanju vzgojnega dela izhajamo iz otrok, se jim pridružimo tam, kjer so trenutno. Za ta način dela in načrtovanja vzgojnega procesa si je treba vzeti čas, postanek in premislek. Potem se moramo otroku pridružiti in ga povabiti k soustvarjanju, ki bo prijetno, varno in igrivo za vse. Pri tem je treba upoštevati pravico otroka, »da se ga vidi in sliši, pravico otroka, da misli, kar misli, pravico otroka, do vseh svojih čustev«. Otrok potrebuje dobre izkušnje o tem, da se nauči razumeti in obvladati svojo resničnost, da jo lahko ubesedi – ne ostane brez besed, in tako razvije občutek lastne vrednosti (Čačinovič Vogrinčič, 2008, str. 66).

V jutranjem krogu, ki ga skoraj vsako dopoldne izvedemo (tudi če ga kakšen dan izpustimo, me otroci na to spomnijo), popestrim z različnimi področji dejavnosti, kot so socialne igre, glasba, narava, matematika in prek njih vpletam otrokov glas na način, da se sliši vsak posamezni otrok. V jutranjem krogu, kot varnem, znanem prostoru, si vzamemo čas in postanek, da otrok »lahko pove o svojih užitkih, odnosih z drugimi, svoji edinstvenosti, sedanjosti, kot jo vidi prav zdaj, o svojem prispevku družini in družbi, o svojih spretnostih in sposobnostih. Da pove, izkusi, in dobi izkušnjo, da je opažen in slišan« (Čačinovič Vogrinčič, 2013, str. 15). Nihče nima končne besede, ker vsak prispeva po svoje, razmišljamo skupaj in se spodbujamo, da poslušamo drug drugega. Tako vsi pridobivamo znanje in ga širimo z razumevanjem in izkušnjami vseh. »Vsak otrok se uči iz svoje izkušnje, uči se od drugega in uči druge. [...] Vse je tu: poslušati, slišati, pogovarjati, odgovarjati« (Čačinovič Vogrinčič, 2013, str. 37). To, da otroka slišimo, pripomore k njegovemu odnosu z vrstniki. Ko ga odrasli poslušá, se spoštljivo odziva, te sposobnosti razvija tudi v sebi in jih poleg odnosa z odraslim uporablja tudi v odnosu z vrstniki (Bregar Golobič, 2013, str. 58).

Vzgojiteljice skupine Karios so glas otroka opisale kot: *jasen, čuječ, radoveden, vprašujoč, sledljiv, vznemirjen, igriv, spodbuden, tih, glasen, zaspan, smejoč*. Kot *jok, kretnje, mimika, pomoč, stiska, učenje, veselje, sodelovanje, partnerstvo, odkritost, pristnost, pogovor*. *Pa tudi kot jezik posameznika z določenimi specifikami, tiščanje problema v sebi, izražanje z risbico in neverbalna komunikacija*.

Otrokov glas varuje tudi uporaba celih sporočil. Sporočilo, ki govori o meni (»jaz sporočilo«), sporočilo, ki se obrača na otroka (»ti sporočilo«) in sporočilo, ki se nanaša na vse nas (»mi sporočilo«), kaj vse lahko skupaj naredimo (Čačinovič Vogrinčič, 2013, str. 34). Čačinovič Vogrinčič (2013, str. 13) zapiše ugotovitve B. Bernard, da so skrb za otroka, visoka pričakovanja, da zmore, vključevanje njegovih močnih področij in udeležенost otroka v življenje vrtca varovalni dejavniki, ki delujejo kot dobra in uspešna podpora otroku. Dopolnjujejo se z Loremanovimi načeli za življenje in delo: da varujemo otroke, jih podpremo in se tudi naučimo, kako jih pustiti pri miru. Poleg varnosti otroci potrebujejo tudi dovolj svobode, da oblikujejo interakcijo s svetom na svoj način. Da delajo brez strahu, da bi bili ponižani v svoji skrbi in nemoči; da so vredni in podpiramo njihov pogum za učenje iz napak (Čačinovič Vogrinčič, 2013, str. 21).

Spomnim se delavnice, ki sva jo s sodelavko izvedli na Konferenci »Step by step« v BiH. Delavnica je temeljila na najinih izkušnjah vključevanja otrok in njihovih družin iz tujejezičnega okolja v vrtec. Poleg prikaza praktičnega dela v skupini predšolskih otrok sva izvedli tudi delavnico. K soustvarjanju delavnice sva povabili udeleženko konference, ki je bila iz Makedonije. Prosili sva jo, naj nas nauči preprosto otroško igro. Udeleženci so bili iz držav nekdanje Jugoslavije, zato sem jo prosila, naj nam navodila poda v makedonskem jeziku, saj sem predvidevala, da je večina udeležencev ne bo razumela. Udeleženci so sodelovali v igri, vsak na svoj način. Opazna so bila začudenja, vprašujoči pogledi, tudi zadrega, ker navodil niso razumeli. Na koncu so udeleženci podali povratne informacije, da so bili zmedeni, da niso vedeli, kaj želimo od njih, da so bili celo v stiski in da so imeli tremo. Ena od udeleženk je dejala, da je hotela kar oditi. Z delavnico sem želela doseči, da udeleženci dobijo izkušnjo, kako je biti otrok in ne vedeti, razumeti, kaj ti nekdo govori, želi od tebe. Izkušnjo, da odrasli otrokom večkrat govorimo, zapovedujemo, namesto da bi jim pokazali ali uporabili druge metode. Otroci določajo pomene drugače kot odrasli. Otroku se je treba približati na način, ki manj temelji na jeziku in več na dejanjih (Gehart, 2007).

Zato je pogovore z otroki treba zastaviti drugače. V nestrpnosti, hitenju, dokončevanju otrokovih stavkov in dvomih v povedano se kaže pozicija vedočega in močnega odraslega. Največji izziv za odrasle je, da si vzamejo čas in poslušajo. Da so radovedni za otrokove razlage in resnice, da ne vsiljujejo svojih odgovorov, temveč radovedno in potrpežljivo raziskujejo z otrokom. Gehart (2007) piše o tem, kako ustvariti prostor za otrokov glas. Otroci med pogovorom dajejo več poudarka neverbalnim vidikom – ton, čustva, obrazna mimika. Poleg tega »se morajo dotakniti, pohoditi, začutiti, okusiti, povonjati, prisluhniti, nekaj narediti« (Šugman Bohinc, 2013, str. 106). Čačinovič Vogrinčič delo z otroki vidi kot vabilo, da »stopimo onstran besed«: uporabimo risbe, ples, igranje vlog, petje, igrače (2013, str. 36).

1.8.1 Podporno gradivo, alternative ustaljenim besedam

Ljudje si informacije lažje zapomnimo, kadar do nas pridejo po vizualnem, slušnem, kinestetičnem kanalu (Dogenik, 2013, str. 223). Otrokov glas se sliši tudi prek slike, podobe in simbola, ki pomagajo »govoriti«. Kodele in Mešl (2013, str. 180) slikovno gradivo vidita kot podporo otrokom in odraslim, da omogočijo varen prostor, da se sliši otrokov glas, za izražanje otrokovih pogledov in izkušenj. S pomočjo slikovnega gradiva lahko raziščemo, kako se otrok počuti, njegove želje, strahove, strinjanje, nestrinjanje. S slikovnim gradivom se lahko učimo reševati konflikte ter ga uporabimo v vsakodnevnih življenjskih temah in dogodkih (vreme, dnevi v tednu, izbira dejavnosti, počutje in odločitev otroka, kje smo doma, letni časi). M. Montessori je prepričana, da se otrok ne »uči«, ampak z nenehno aktivnostjo, trdom, koncentracijo, razvojem gradi svojo neodvisnost, znanje in osebnost. Ob izkušnjah v povezavi s prostorom, stvarmi in drugimi ljudmi. »In s to svobodo gradi svoje znanje, izpopolnjuje svoje sposobnosti in spreminja lasten pogled na svet« (Devjak, Berčnik in Plestenjak, 2013, str. 90).

Kustec (2013, str. 137) našteje, da se učinki ustvarjalnih dejavnosti kažejo v izboljšanju samopodobe, samozavesti, komunikacijskih spretnosti, ustvarjalnosti in širjenju domišljije, v boljšem zavedanju sebe, doživljanju drugih in lažjem usmerjanju na telo. Zmanjšajo se impulzivna vedenja, poveča se zaupanje v lastne sposobnosti. Nevtralizira se stres, razbremenijo se čustva in telo.

Na vprašanje, kaj vzgojiteljicam preprečuje večkratno uporabo alternativnih metod (lutko,

zgodbo, šalo, likovni material, naravo, otrokovo močno področje, zanimanje, gibanje, socialne igre ipd.), odgovarjajo: *veliko število otrok v skupini; pomanjkanje časa; pomanjkanje idej; nimam energije za to; načrtovane dejavnosti; izdelovanje izdelkov; konflikte rešujem na svoj način; v tem ne vidim smisla; materialne – vidne stvari imajo včasih večjo vrednost kot to, da bodo imeli otroci lep spomin na vrtec; prostorska stiska.* Lahko bi dodali še: kompleksna skupinska dinamika, začinjena s stiskami od doma, visoka stopnja nadzora nad delom, pravila in omejitve, občasne aktualne politične, gospodarske, socialne in strokovne razmere, ki vnašajo negotovost, nemir in strah (Šugman Bohinc, 2013, str. 108).

»Tudi odrasli se moramo učiti, kako se odpovedati predstavi, da vse vemo bolje od otroka, in navadi, da mu moramo povedati, kaj potrebuje. Zato je to učenje za vse nas« (Šugman Bohinc, 2013, str. 115). V delavnici »Glas otrok« je bila naloga vzgojiteljic, da izdelajo podporno gradivo, ki omogoči več slišnosti otroka v rutinskih dogodkih (npr. v kopalnici, pri oblačenju, obuvanju, jutranjem sprejemu itd.). Vzgojiteljice so bile ustvarjalne in domiselne. Več je prikazano na spodnjih slikah.



Slika 1.6: Alternativne metode kot pomoč, da se sliši glas otroka

1.8.2 Jezik v vrtcu

Čačinovič Vogrinčič piše, da bi se morali vzgojitelji zavedati pomembnosti jezika in besed, ki jih izrečemo in podelimo z otroki in drugimi v vrtcu. Delovati bi morali v smeri

»spoštljivih in odgovornih zaveznikov in pozitivnega, spoštljivega jezika, takega, ki varuje enkratnost in dostojanstvo človeka« (2010, str. 243). Tudi to je odločitev vsakega posameznega strokovnega delavca.

Jezik vzgojitelja, kot so ga opisale udeleženke skupine Kairos, naj bi bil: *spoštljiv, umirjen, prijazen, topel, spodbuden, bogat, subtilen, neposredno-obzirno sporočilen, igriv, razumljiv, spreten, optimističen, pohvalen, opogumljajoč, domišljjski, razumevajoč, sproščen, prijazen, knjižni, narečni, pogovorni, prijateljski, pomirjajoč, a hkrati odločen, razločen, humoren*. Vzgojitelj naj bo pozoren na: ton govora (odrezavost, tih govor, glasnost), besednjak, mimiko, na verbalno in neverbalno komunikacijo, razumevanje različnosti, prijaznost, spoštljivo reševanje težav in soustvarjanje pozitivne komunikacije.

Eden izmed ciljev, ki sem si jih zastavila ob vodenju skupine, je bilo prevajanje iz socialnega v pedagoški jezik in obratno. Ob tem sem poudarila, da je treba pravila in jezik vrtca prilagoditi temu, da niso ovira, temveč odskočna deska pri soustvarjanju z otroki, starši in strokovnjaki iz drugih strok.

Podpiram pomembnost dialoga in sodelovanja z izvedenci z drugih področij, kjer ni prevlade ali pomembnosti ene ali druge stroke. Hkrati v jeziku strok »jasno opredelimo in poimenujemo posebnosti in delež v skupnih projektih« (Čačinovič Vogrinčič, 2010, str. 244). Vrtec tem strokovnjakom omogoči čas in prostor, kjer bodo z otroki, ki potrebujejo dodatno strokovno pomoč, z njim lahko ustvarjalno delali. Hkrati je pomembno tudi, da smo sposobni s strokovnjakom z drugega področja, kot izvedencem iz izkušenj, vzpostaviti dialog, ga povabiti v skupino, ga poslušati, spoštovati, z njim sodelovati. Skupaj je treba zastaviti delovni proces, ki nas bo povezoval na poti malih korakov v napredku in učenju otrok. Odstopiti moramo od moči vseveda in delovati iz perspektive moči in sodelovanja.

Čačinovič Vogrinčič in Mešl (2020) jezik socialnega dela vidita kot jezik sprememb, s katerim raziskujemo sedanjost in soustvarjamo prihodnost. Jezik kot pozitiven, spoštljiv, tisti, ki varuje edinstvenost in dostojanstvo človeka. Jezik, ki ne ocenjuje, ne stigmatizira, ne obsoja, ne poučuje, ne razvrednoti. Da vzgojiteljica približa strokovni jezik vrtca in ga prevaja v jezik otroka, starša, skrbno ravna in izbira besede ter se z jasnostjo in razumljivostjo povedanega pridruži otroku, staršu, z raznovrstnimi usodami in življenjskimi razmerami. »Govoriti o otroku znamo odlično, govoriti z otrokom pa je nujna dragocena

nova izkušnja.« Tega načina ravnanja se moramo naučiti vzgojitelji, saj smo odgovorni za vzdrževanje delovnega odnosa (Čačinovič Vogrinčič, 2011, str. 17).

1.9 Praznovanje

Iz perspektive moči lahko proslavljamo vsak uspeh na poti. Proslavljanje je dragoceno ravnanje, ki ga prepogosto izpustimo. Proslavljanje se definira kot prepoznavanje in spoštovanje moči, še posebej otroka, njegovih potencialov, uspehov, napredovanj. Proslavljanje na drugi ravni je še posebej dragoceno: proslavljanje novega razumevanja ali drugačnega ravnanja s konflikti (Kodele in Mešl, 2016, str. 37).

Čačinovič Vogrinčič (2008, str. 24) proslavljanje definira kot prepoznavanje in spoštovanje moči, potencialov, uspehov in napredovanj udeležencev. Avtorica meni, da je v socialnem delu treba prepoznati in proslaviti vsak najmanjši premik pri učenju za samostojnost in za življenje. Pri vsem tem je treba zdržati trenutke negotovosti, si vzeti čas za nagrajevanje s pomežikom, pohvalo, »petko«, šampiljko. Otroci lahko napreduje, izboljša situacijo, če ima s kom okrevati, če ima čas, da zmore spremembo in občutek, da je to smiselno (Čačinovič Vogrinčič, 2008, str. 22).

V sobi imamo na omari plakat »Čarobna paličica« s tem namenom, da opazim in nagradim trenutke napredovanj otrok, ko jim nekaj uspe, ko jim uspe drugače, ko pomagajo drugim. Napisana imam imena otrok, predvsem zase, da se potrudim pri vsakem otroku videti in prepoznati trenutke malih in velikih napredkov. Plakat je kot vir moči in spoštovanje uspehov otrok v vrtcu. »Sodobni pristopi k vzgoji in izobraževanju otrok temeljijo na nagrajevanju zelenega obnašanja, na raziskovanju in krepitvi virov otrok in konteksta, v katerem se izobražujejo in socializirajo, za kakovostno delo in medosebne odnose v šoli; slonijo na visokih pričakovanjih glede njihovih potencialov za uspeh« (Šugman Bohinc, 2013, str. 102).

S skupino Kairos smo proslavile tako, da smo se podale na sprehod okoli Podpeškega jezera. Čas in prostor smo izbrale skupaj z udeleženkami aktiva in tako vpletle glas vseh. Ob postankih smo se spomnile občutij, spoznanj in doživetij med srečanji. Evalvirale smo, kaj smo se na srečanjih naučile, spoznale, kaj nam je bilo všeč, kaj bi naredile drugače. Zaključile smo s pogostitvijo v gostilnici ob jezeru. S pomočjo delovnega lista »Ogledalo«

smo zapisale, kaj si mislimo ena o drugi, lepe misli in želje, kako smo se doživljale itd. List imam še sedaj shranjen. In ko pridejo trenutki, ko nisi v najboljši koži, so zapisi na tem listu dober vir moči.

Z odgovori udeleženk na vprašanje, ali jim ostaja kar koli, kar lahko vzamejo zase oziroma kar jim je bilo všeč, zaključujem s konceptualno in izkustveno predstavitev naših srečanj:

- *način dela – nekaj teorije, delavnice;*
- *da sem se izkazala in upoštevala podano snov pa tudi dobila potrditev od sodeluženk;*
- *zelo dober primer govorilnih ur;*
- *igre na začetku srečanja;*
- *vodenje, humor, način podajanja teme, klima skupine;*
- *izpostavljanje primerov in njihovo reševanje;*
- *uporaben delovni list, predstavitev in prikaz;*
- *primeri, ki so zelo dobri za vajo, za načrtovanje in evalvacijo;*
- *osvežitev znanj;*
- *struktura pogovora oz. delovnega odnosa;*
- *potrditev, da se skušam »pravilno« lotiti problemov;*
- *na kakšen način naj komuniciram, vodim sestanke;*
- *da ni vse na meni, da ni potrebno, da samo jaz iščem rešitve;*
- *pohvala ima moč;*
- *da ne prevzamem prevelikega oz. vsega bremena nase;*
- *primeri, način vodenja, načrtovanje in evalviranje, dogovarjanje;*
- *poglobljeno znanje, videnje sebe, kaj lahko še naredim, drugače reagiram;*
- *všeč mi je način in ritem.*

Jagrič (2016, str. 95) piše, da je ključno, kakšen odnos vzpostavimo. Da v svoje delo vnesemo tista ravnanja, ki bodo prispevala k temu, da se bodo ljudje, s katerimi sodelujemo, v procesu počutili dobro in to bo močno prispevalo k temu, da bodo skupno delo ocenili kot uspešno.

2 EMPIRIČNI DEL

2.1 Problem

Reševanje konfliktnih situacij je skoraj vsakodnevna tema pogovora med vzgojiteljicami v vrtcu, a tudi tema strokovnih predavanj in izobraževanj. Opažam, da v konfliktnih situacijah z otroki velikokrat prevlada odrasli, njegova moč in odločitve. Pozabimo ali ne vidimo, ne vemo, kako v raziskovanje okoliščin konflikta vključiti perspektivo otroka, njegov pogled, upoštevati njegovo razlago, videnje in zaupati v njegov glas. Zapravljamo priložnost, da bi izkoristili vrtec kot vzgojni kontekst, ki nudi – poleg družine – pomembne vzgojno-učne okoliščine in spodbude za razvoj spretnosti reševanja konfliktnih situacij. Priložnost, da otrok pove svojo zgodbo, kako se je zgodila situacija; da s pomočjo odraslega raziskuje načine, kako bi se lahko sprejemljivo odzval, da poudari svoje občutke, prevzame odgovornost za svoje ravnanje in sprejme opravičilo. Zdi se mi pomembno in potrebno dati večji poudarek vzgoji za konflikt in vzgoji za prevzemanje odgovornosti za svoja ravnanja že v vrtcu, osnovni in srednji šoli ter izobraževanju študentk v vzgojiteljskih in učiteljskih poklicih pa tudi v družinski vzgoji.

V kvalitativnem delu empirične raziskave sem želela odgovoriti na naslednja raziskovalna vprašanja:

RV 1: Kakšni, če sploh, so učinki strokovnega aktiva izpred dveh let, ko gre za ravnanje vzgojiteljic v konfliktnih situacijah?

RV 2: Kako vzgojiteljice opredeljujejo sprejemljivo in nesprejemljivo ravnanje v primeru konfliktnih situacij?

RV 3: Katera so prevladujoča vedenja in drže vzgojiteljic v konfliktnih situacijah z otroki?

RV 4: Kako vzgojiteljice upoštevajo glas otroka v konfliktnih situacijah?

RV 5: Katere alternativne metode so vzgojiteljice že uporabile pri reševanju konfliktnih situacij?

RV 6: Kaj vzgojiteljice navajajo kot ovire za večkratno uporabo metod, ki so se izkazale za konstruktivne v konfliktnih situacijah?

Za kvantitativni del svoje raziskave sem postavila naslednje delovne hipoteze:

H 1: Strokovni aktiv je bil primer sodelovanja, ki je najmanj 3/4 vzgojiteljic usmeril v želeno ravnanje v konfliktnih situacijah.

H 2: Najmanj 3/4 vzgojiteljic v raziskavi ocenjuje, da se glavnina njihovega vedenja v konfliktnih situacijah z otroki izvaja s položaja moči odraslega kot nekoga, ki si lasti resnico.

H 3: Najmanj 3/4 vzgojiteljic v raziskavi ocenjuje, da glas otroka v konfliktnih situacijah med njimi in otroki v večini opisanih primerov ni bil upoštevan.

2.2 Metodologija

2.2.1 Vrsta raziskave

Raziskava je kombinirana – deloma kvantitativna, deloma kvalitativna. Pri številčnih vprašanjih sem preštela obkrožene odgovore in jih uredila od največ do najmanj obkroženih. Rezultate sem prikazala s tortnim grafikonom in stolpci. Zbrane kvalitativne podatke – dodatne razlage anketirank oziroma njihove utemeljitve izbranih odgovorov sem uredila tako, da sem najprej izpisala njihove razlage, nato sem jih kodirala po besednih opisih in pojme hierarhično uredila. Obdelava podatkov je bila ročna. Dokumentacijo o obdelavi podatkov in anketnem vprašalniku sem dodala v Prilogi.

Raziskava v izhodišču ni bila zastavljena ali dosledno izvedena kot akcijska raziskava, vendar sem v raziskavi uporabila elemente akcijske raziskave. Z anketnimi vprašanji o načinu, smislu in možnih spremembah reševanja konfliktnih situacij sem pripomogla, da so vzgojiteljice raziskovale, analizirale, reflektirale in odkrивale težave svojih vedenj v konfliktnih situacijah. Vzgojiteljice so bile dejavne udeleženke, ki so sodelovale pri raziskovanju – iskanju rešitev in odkrivanju novih, ustrežnejših načinov dela in vedenja za izboljšanje prakse in institucionalne klime. Svojo prakso smo analizirale za namene njenega izboljšanja. Nova spoznanja imajo značaj povratnih sporočil. Pripomogla bodo k spreminjanju načinov in kakovosti praktičnega ravnanja vzgojiteljic.

2.2.2 Merski instrumenti in viri podatkov

Raziskovalni instrument je anketni vprašalnik, ki je v celoti priložen v Prilogi.

2.2.3 Populacija in vzorčenje

Anonimne vprašalnike sem razdelila med vseh 52 strokovnih delavk našega vrtca, vrnjenih sem dobila 31 ustrezno izpolnjenih vprašalnikov. Populacijo predstavljajo vzgojiteljice in

pomočnice vzgojiteljic, ki so bile v vrtcu zaposlene v času od 7. 5. 2018 do 25. 5. 2018, ko sem izvedla anketo. Pridobljeni rezultati raziskave veljajo za naš vrtec.

2.2.4 Zbiranje podatkov

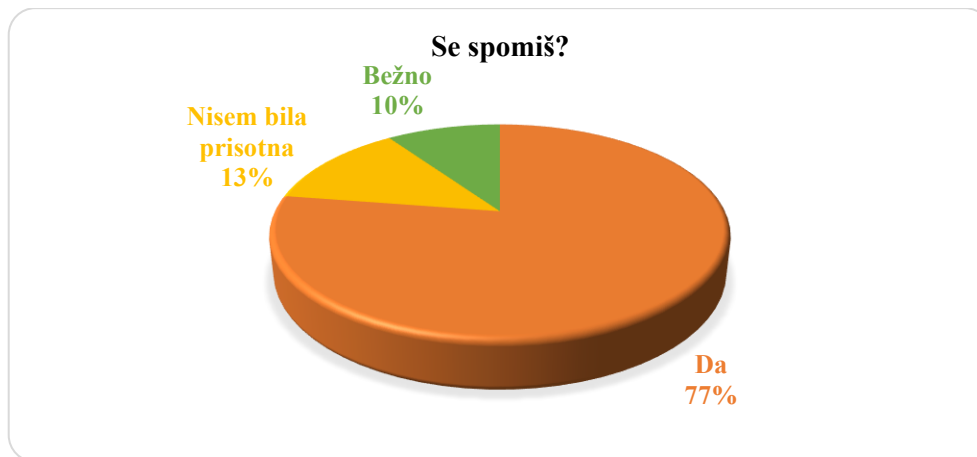
Podatke sem zbrala z anonimnim anketnim vprašalnikom. Vprašanja so bila zastavljena tako, da je bil potreben čas za razmislek. Vzgojiteljice so se poglobile v svoja vedenja v konfliktnih situacijah, zato so nekatere označile anketo kot težko oziroma zahtevno.

2.3 Rezultati

V okviru strokovnega aktiva vrtca, v šolskem letu 2014/15, so vzgojiteljice opazovale in reflektirale svoja ravnanja v primerih konfliktnih situacij v skupini otrok. Izvedla sem anonimno anketo o tem, kako vzgojiteljice ravna v primeru konfliktov v skupini. Zanimali so me načini discipliniranja, ki so jih sodelavke prepoznale pri sebi in drugih v vrtcu ter kaj se jim pri njihovem ravnanju v konfliktnih situacijah zdi strokovno sprejemljivo in kaj ne. Omenjeno raziskovanje je akcijsko, ker sem med srečanjem strokovnega aktiva prek anonimne ankete dobila povratne informacije glede obstoječega stanja – kako ravna strokovni kader v primeru konfliktnih situacij v našem vrtcu. V delavnici smo skupaj z vzgojiteljicami iskale alternativne možnosti ravnanj v primeru konfliktnih situacij. Domača naloga pa je pripomogla, da so si vzgojiteljice odgovorile na vprašanje, kaj bi spremenile pri svojem ravnanju v konfliktnih situacijah in kje na lestvici od 1 do 10 se trenutno pri tej spremembi nahajajo. Na koncu so zapisale konkreten najmanjši možni korak k želeni spremembi, ki ga bodo do naslednjega srečanja poskušale vnašati v svoje ravnanje, mišljenje, čustvovanje. To akcijsko raziskovanje sem uporabila kot empirično izhodišče za magistrsko delo.

2.3.1 Ali se spominjaš strokovnega aktiva?

24 vzgojiteljic (77 %) se spomni strokovnega aktiva izpred dveh let, ostale štiri vzgojiteljice (10 %) se ga spominjajo bežno, tri (13 %) pa niso bile prisotne.

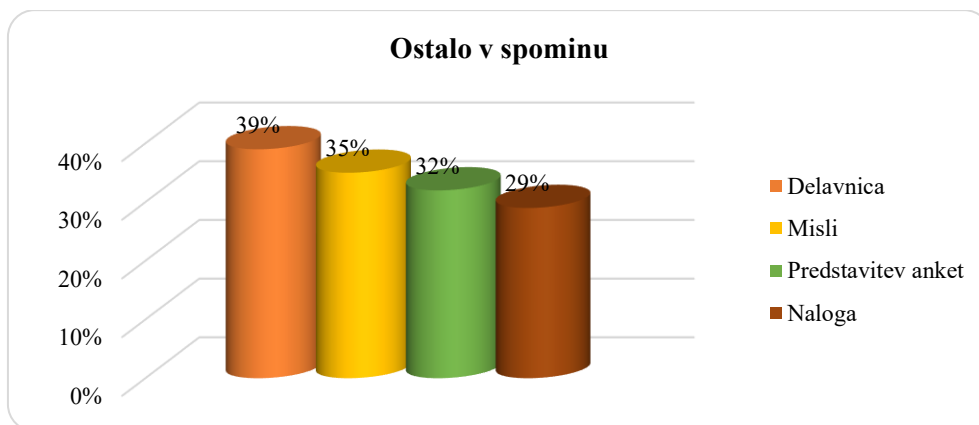


Graf 2.1: Ali se spomniš strokovnega aktiva? (n=31)

12 udeleženkam (39 %) je v spominu ostala delavnica, 11 udeleženkam (35 %) misli, ki so se jim ob tem porajale, 10 (32 %) predstavitev anonimnih anket, devetim (29 %) pa naloga za naprej. Na delavnici so vzgojiteljice zapisale svoja razmišljanja v odgovor na slišan povzetek anket o načinih vedenja vzgojiteljic v primeru konfliktna situacije. V nadaljevanju je podana razlaga udeležence strokovnega aktiva, pri čemer je bilo treba utemeljiti, pojasniti svojo izbiro odgovora:

»Tej temi moramo posvetiti veliko pozornosti in postati kritične do svojih ravnanj in ravnanj drugih. Na žalost prevečkrat vidimo, da se dogaja kaj nesprejemljivega, pa druga drugi tega ne povemo. Naučiti se moramo, da na nesprejemljivo ravnanje opozorimo osebo, ki ga izvaja, s tem pa ne obtožujemo osebe, ampak njeno dejanje. Naučiti se moramo tudi sprejemati opozorila in jih jemati resno ter delati na sebi, da se nesprejemljiva dejanja ne bi ponavljala. To je dolgotrajen proces, tako da bi bilo vredno tej temi posvetiti več časa. Morda na aktivu v naslednjem šolskem letu, v manjših skupinah.«

V nadaljevanju so, ob primerih vedenja vzgojiteljice v konfliktni situaciji v skupini predšolskih otrok, komentirale zapisano situacijo in razmišljale, kako bi se vzgojiteljica lahko drugače odzvala. Delavnica je bila vzgojiteljicam všeč zaradi izmenjave izkušenj, mnenj, dela v skupini in dela na konkretnih primerih. Vse to so videle kot »delo na sebi« - strokovno in zasebno. Presenetili so jih rezultati anonimnih anket, posebno v delu, ki se je nanašal na vedenja vzgojiteljic v konfliktnih situacijah.



Graf 2.2: Kaj ti je ostalo v spominu?

Omenjeni aktiv je vključeval domače naloge, ki so jih udeleženske izvedle pri delu v skupini otrok. Vzgojiteljice so na aktivu zapisale domačo nalogo, kaj bi rade spremenile pri svojem vedenju v konfliktni situaciji; kje na lestvici od 1 do 10 se trenutno nahajajo in najmanjši možni korak, ki ga lahko naredijo v smeri želene spremembe do naslednjega srečanja. Povratne informacije glede domače naloge so bile, da je bil to način, ki je vzgojiteljice usmeril, da so ozavestile tisto, kar so slišale na strokovnem aktivu in bile pri delu z otroki pozorne na svoj zastavljeni korak.

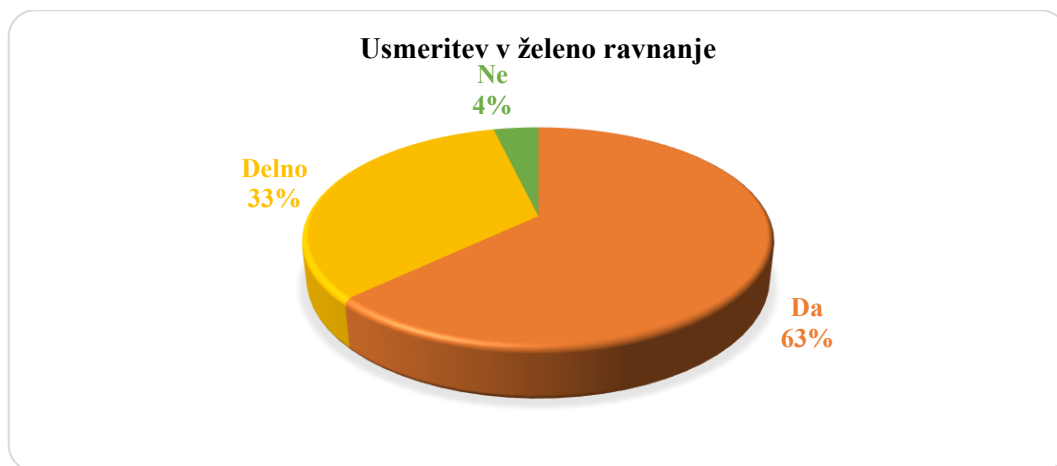
19 anketirank (83 %) je imelo občutek, da jim je bil aktiv v pomoč. Ponudil jim je novo učenje skozi konkretne primere in praktične izkušnje sodelavk. Pridobljena znanja in razmišljanja so vzgojiteljice označile kot uporabna pri svojem delu. Prek srečanj so vzgojiteljice reflektirale svoje vedenje v konfliktnih situacijah. Štirim anketirankam (17 %) omenjeni aktiv ni bil v pomoč, vendar so se njihovi odgovori navezali na to, da so bile brez pričakovanj, a vesele iskrenih anketnih odgovorov sodelavk, ko je šlo za primere, da jim ni uspelo ustrezno (strokovno, moralno, etično) ravnati v konfliktni situaciji z otrokom v vrtcu.



Graf 2.3: Ali ti je bil strokovni aktiv v pomoč? (n=23)

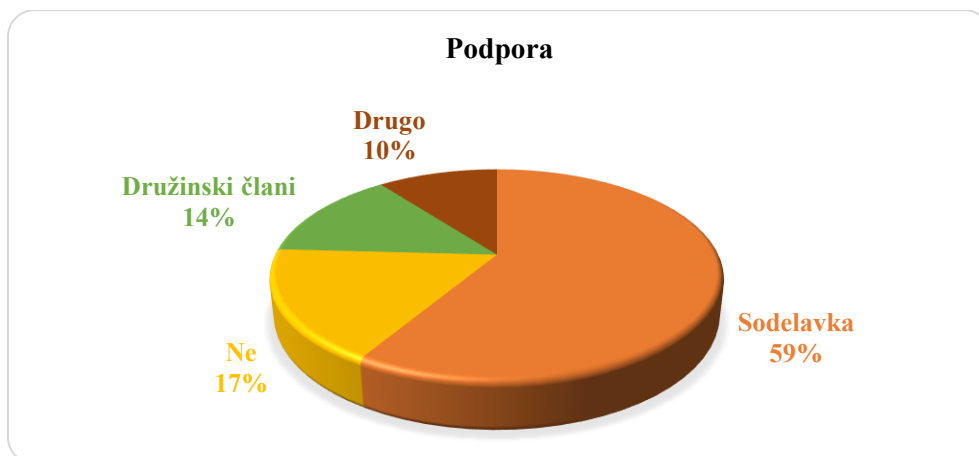
Na vprašanje »Ali je bil to način, ki te je usmeril k zelenemu ravnanju v konfliktnih situacijah?« je 17 vzgojiteljic (63 %) odgovorilo, da ja, ker bolj zavestno razmišljajo in ne delajo toliko rutinsko, devet (33 %) jih je odgovorilo da delno, in ena (4 %), da ne. Razmišljajo, ali delajo prav. Dobile so ideje za dobro reševanje konfliktnih situacij in skozi primere dobrih praks sodelavk ozaveštile svoja ravnanja in jih uporabile kot usmeritev pri opuščanju nesprejemljivih vzorcev vedenj. Ob tem so se odprla razmišljanja o tem, da na njihova neželena vedenja v konfliktnih situacijah občasno vplivajo veliko število otrok v skupini, pomanjkanje časa, pomanjkanje idej, načrtovane dejavnosti, izdelovanje izdelkov. Vendar so skozi strokovni aktiv spoznale, da v tem niso same, ker imamo vse podobne težave, kot to pojasni udeleženka strokovnega aktiva.

»Kadar imam več časa, se vedno posvetim posamezniku. Otroku pokažem, da sem jezna (ko se vse hitro odvija, ko nimam časa premišljevali, katero pot naj izberem). Vedno sem mnenja, da lepa beseda lepo mesto najde, toda včasih odreagiram tako hitro, da o tem ne razmišljam.«



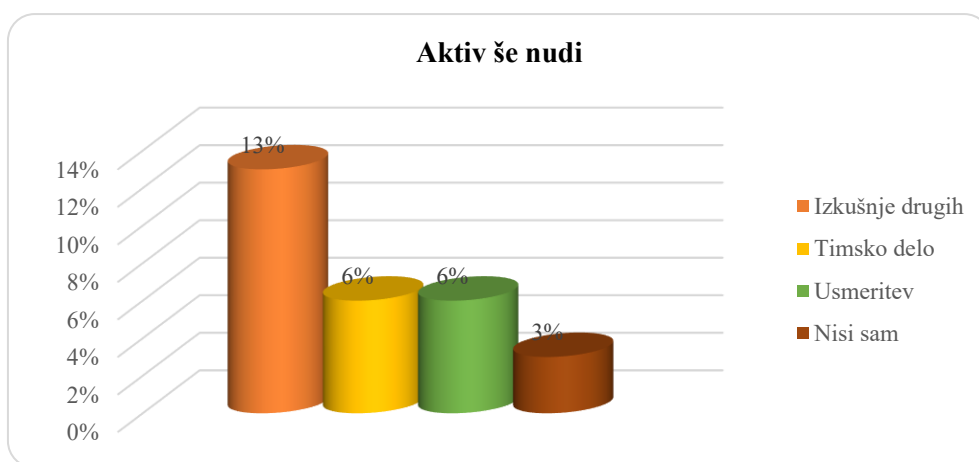
Graf 2.4: Način, ki te usmeri v zeleno ravnanje (n=27)

17 vzgojiteljic (59 %) je podpora pri uresničevanju zelene spremembe vedenja v konfliktnih situacijah dobilo pri sodelavki, npr. pri zgledu in opazovanju odzivov, kako ostane mirna. Štirim vzgojiteljicam (14 %) je bil v pomoč pogovor z družinskimi člani, drugim trem (10 %) pa literatura, zavestno razmišljanje o svojih odzivih v prihodnje in zavedanje, da ravnaš z otroki, tako kot si želiš, da bi drugi ravnali s tvojim otrokom. Pet vzgojiteljic (17 %) ni imelo dodatne podpore.



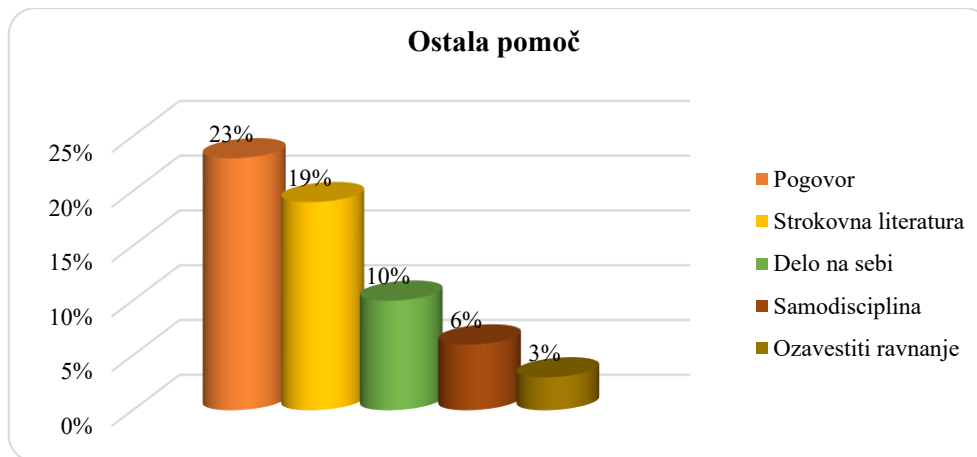
Graf 2.5: Podpora pri uresničevanju zelene spremembe (n=29)

Vzgojiteljice so v okviru strokovnega aktiva pridobile podporo za uresničevanje zelenih sprememb ravnanja v konfliktnih situacijah, štiri od njih (13 %) prek izkušenj drugih in dve (6 %) prek timskega dela. Strokovni aktiv sta dve (6 %) razumeli kot konstruktivno usmeritev in eno od možnosti za opuščanje nesprejemljivih vzorcev. Ena (3 %) pa je uvidela, da ni sama, da imamo podobne težave.



Graf 2.6: Kaj ti aktiv še nudi?

Sedem strokovnih delavk (23 %) si je pomagalo s pogovorom s svetovalno delavko vrtca, sodelavkami, zunanjimi strokovnjaki in vodstvom vrtca. Šestim (19 %) je bila v pomoč strokovna literatura. Tri (10 %) so vse slišano in pridobljeno pomoč uporabile v smeri zelenih ravnanj prek dela na sebi, dve (6 %) prek samodiscipline in ena (3 %) prek ozaveščanja zelenega ravnanja v prihodnosti.



Graf 2.7: Kako si še pomagaš?

2.3.2 Sprejemljivo ravnanje

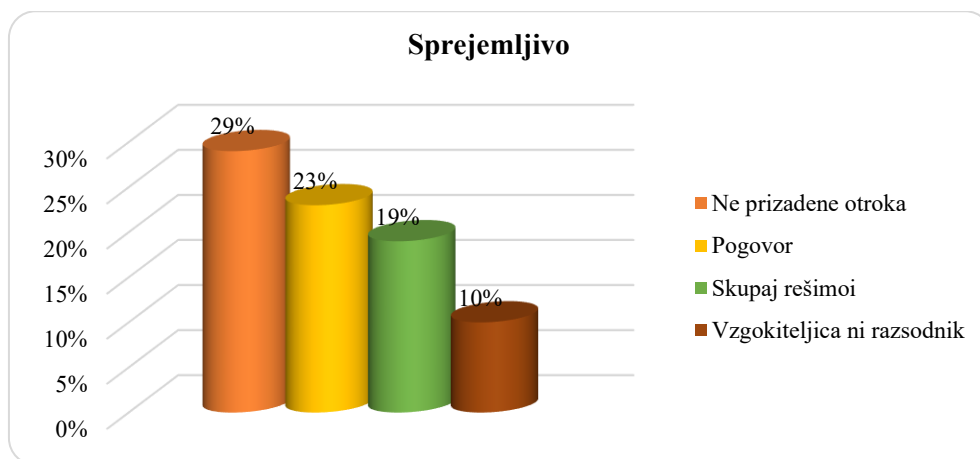
Devet vzgojiteljic (29 %) je sprejemljivo ravnanje opredelilo kot tisto, ki otroka ne prizadene, ne žali ali čustveno rani. To je ravnanje, pri katerem upoštevajo otrokove pravice v skladu s kodeksom etičnega ravnanja. Sedem vzgojiteljic (23 %) sprejemljivo ravnanje vidi v pogovoru; poslušanju otroka, pri čemer otrok prejme informacijo, da je kot oseba čisto v redu, komentira se njegovo dejanje; v času, da se situacija umiri in vsi vpleteni iščejo rešitev. . 6 vzgojiteljic (19%) ravnanje interpretira kot sprejemljivo, kadar mirno, spoštljivo in razumevajoče prisluhnejo vsem vpletenim v situaciji in skupaj rešujejo konflikte. Takrat, ko otroka ne sprašujejo »zakaj?« in težavo rešijo v skupini otroka na dostojen način in raziščejo, kaj in kako se je zgodilo. Vzgojiteljica v spodnjem zapisu dodatno pojasni sprejemljivo ravnanje:

»Sama sem prepričana, da največ lahko k pozitivnemu discipliniranju naredimo s svojim zgledom. Po mojih izkušnjah se otroci največ naučijo z gledanjem in posnemanjem odraslih, zato se trudim biti otrokom pozitivna vzornica, ker ima odrasli v vrtcu velik vpliv na otroke. Pomembno mi je tudi, da so v skupini postavljene jasne in varne meje in da spoštujem in cenim vsakega otroka.«

Tri vzgojiteljice (10 %) pravijo, da vzgojiteljica ni razsodnik. Ena od njih to pojasni takole:

»Vzgojiteljica ni razsodnik, je prisotna, ko vpleteni v konflikt iščejo rešitev. Konfliktne situacije so lahko čustveno naporne, potrebno je upoštevati strokovnost in tudi moralnost. Za vsako discipliniranje se odločim sproti, glede na situacijo. Pomembno se

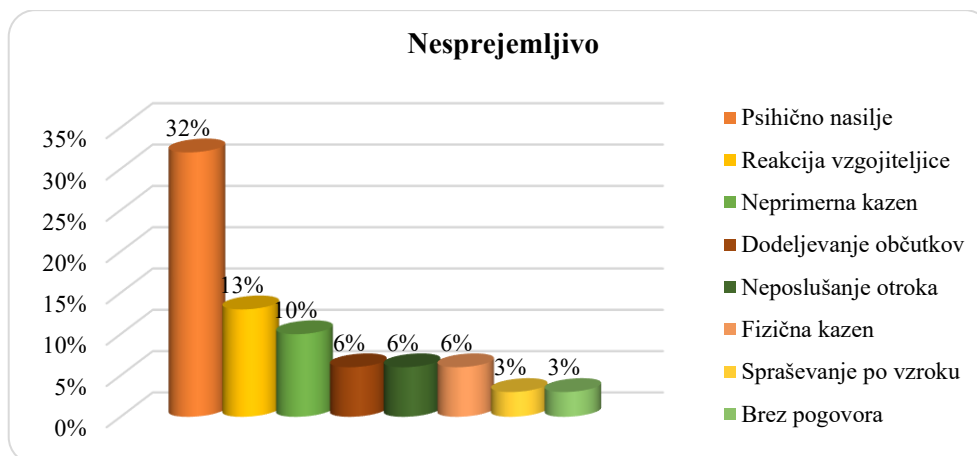
mi zdi, da vse, kar naredim, naredim z zavestjo, da se skupaj z otrokom naučiva nove poti reševanja problemov. Odraslim, ki imamo ogromno izkušenj in prakse, je včasih, ko moraš hitro ukrepati, težko pravilno odreagirati. Vendar pa se moramo zavedati, da za vsa svoja dejanja odgovarjamo otrokom, staršem in ne nazadnje svoji vesti! Svoje discipliniranje lahko v vsakem trenutku oz. ob odhodu domov zagovarjam.»



Graf 2.8: Sprejemljiva ravnanja

2.3.3 Nesprejemljivo ravnanje

Za nesprejemljivo ravnanje je 10 vzgojiteljic (32 %) označilo vsakršno psihično nasilje, ki se kaže skozi negativno poudarjanje, obtoževanje, žaljenje, kričanje, obsojanje, posploševanje, pristranskost, prezir, zaničevanje, zanemarjanje otroka. Štiri vzgojiteljice (13 %) so kot nesprejemljivo ravnanje označile odzivanje vzgojiteljice, ki je hitro, grobo, poseg vzgojiteljice v vsak konflikt, ignoriranje konflikta, tri vzgojiteljice (10 %) pa le-to vidijo v neprimerni kazni. Dve vzgojiteljici (6 %) sta kot nesprejemljivo ravnanje zapisali še pripisovanje občutkov otroku, kot sta očitane in moraliziranje ter po dve vzgojiteljici (6 %) neposlušanje otroka in fizična kazen. Spraševanje po vzroku oziroma ozadju ravnanja vidi kot nesprejemljivo ravnanje ena vzgojiteljica (3 %), ravno tako 1 (3 %) vzgojiteljica meni, da brez pogovora zaključijo nastalo situacijo.



Graf 2.9: Nesprejemljiva ravnanja

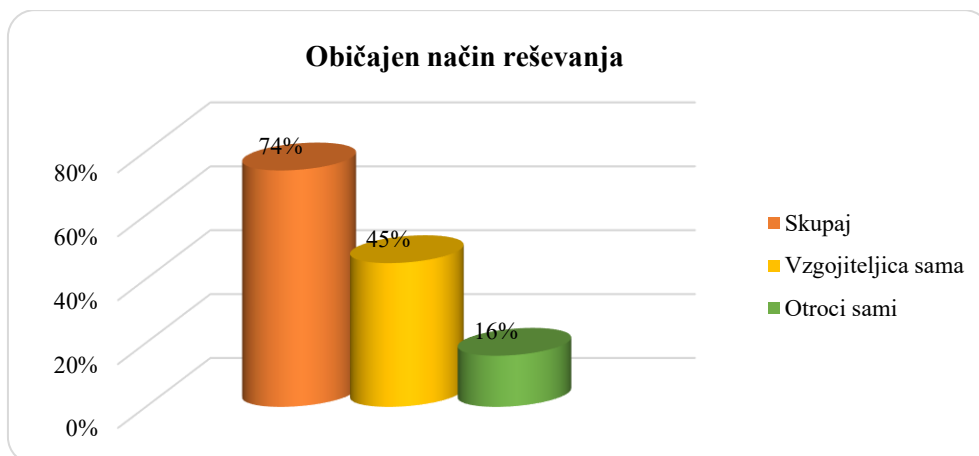
Udeleženka strokovnega aktiva je pojasnila svojo izbiro odgovora takole:

»Pri sodelavkah opažam, da v glavnem odreagirajo takrat, ko so druge možnosti že izčrpane. Zavedam se, da imamo tolerančni prag zelo različen, na reagiranje pa vpliva tudi počutje tistega dne, dogajanje v skupini, število prisotnih otrok, novinci in jok, otrok, ki potrebuje drugačno reagiranje od večine. Vedno znova prihajajo otroci, ki potrebujejo drugačen pristop, kar je utrudljivo in jemlje veliko energije. Pogosto se počutiš, kot da si spet na začetku, še predvsem, če so tudi starši zelo neodločni pri vzgoji in ne želijo slišati in sodelovati z nami.«

2.3.4 Običajen način reševanja konfliktna situacije

23 vzgojiteljic (74 %) je odgovorilo, da skupaj z otroki rešujejo konflikte tako, da otroke najprej umirijo – da se umaknejo stran od skupine, da otroke pokličejo k sebi ali same pristopijo do otrok in umirijo situacijo. Sledita poslušanje in pogovor. Vpleteni v konflikt povedo, kaj se je zgodilo in kako, otroci ubesedijo – kaj je narobe, povedo vsak svojo zgodbo, kako se počutijo.

Pri reševanju težave otroci predstavijo svoj pogled vsem udeleženi v konfliktu, iščejo rešitev. Na primer, na kakšen način bi rešili konfliktno situacijo, kaj se lahko počne, prevzemanje odgovornosti prek osvežitve pravil, dogovora, kako naprej, opravičil. S predlogi vseh zaključijo konflikt. Ne pozabijo tudi na praznovanje ob uspehu – veselje, smeh.



Graf 2.10: Načini reševanja konflikta

14 vzgojiteljic (45 %) se za samostojno reševanje situacije odloči v primerih, kadar želijo preprečiti ugriz, udarec, padec in glede na situacijo ocenijo, kakšna bo rešitev. Za samostojno reševanje konfliktna situacije se odločijo, kadar želijo preusmeriti pozornost, kadar otroku povedo, pokažejo, kako naj drugače ravna, povedo, kaj jim pri njegovem dejanju ni bilo všeč, kako bi nekaj lahko naredil drugače, če se bo situacija ponovila. Pri samostojnem reševanju uporabijo odmik otroka od skupine, da raziščejo situacijo ter tudi tako, da s prijazno besedo, dobro voljo in humorjem rešujejo konflikte. Ena izmed udeleženk je svoj odgovor tudi utemeljila:

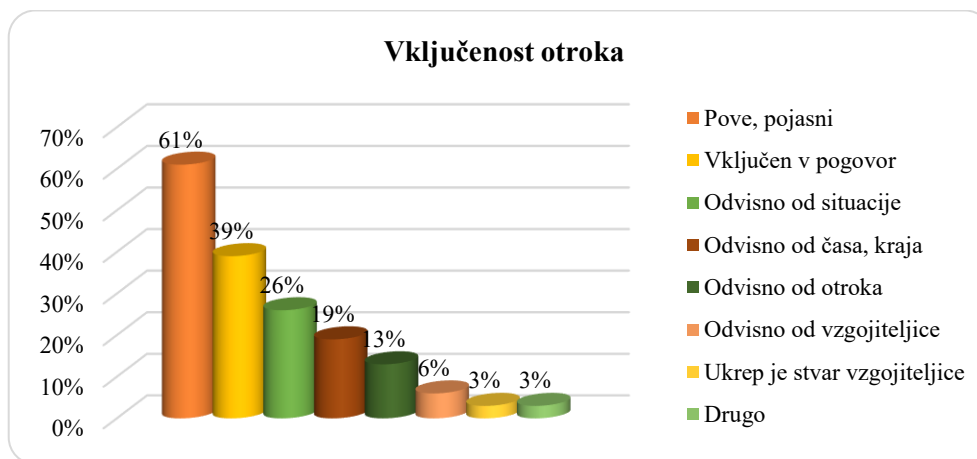
»Sama zase lahko rečem, da včasih ravnam na določen način in ko kasneje razmišljam o tem, najdem stvari, ki bi jih lahko izpeljala drugače. Poskušam naslednjič narediti boljše. Vendar je res, da ko gledaš z distance, je vse skupaj lažje, ker nisi tako čustveno vpleten. Včasih čustva v dani situaciji prevladajo nad razumom. Se mi pa zdi pomembno, da o tem razmišljam, določene vzorce ozaveštim in s tem rastem.«

Pet vzgojiteljic (16 %) pravi, da otroci sami prispevajo k reševanju težave tako, da povedo prijatelju, ali na stolu za premišljevanje poiščejo rešitev.

2.3.5 Vključenost otroka v reševanje konfliktna situacije

19 vzgojiteljic (61 %) je odgovorilo, da otrok lahko sodeluje v konfliktni situaciji tako, da pove oziroma pojasni, kako vidi konflikt, pove svojo zgodbo, pojasni svoje ravnanje in razloge za nastanek situacije. 12 vzgojiteljic (39 %) vključenost otroka vidi v tem, da razmišlja, kako bi lahko drugače rešil konflikt, kaj je narobe naredil, kaj se je zgodilo,

predstavi svoja stališča, razloge za nastanek situacij in pove, kaj čuti. Ob tem je otrok vključen v pogovor, tako da išče rešitve, razmišlja, kaj je prav in kaj ne, z vzgojiteljico vzpostavi dialog, poudari svoje občutke, predlaga sprejemljivo vedenje ter se spoprime z vpletenimi. Otrok loči med vzorci sistem, da sam ugotovi svojo napako in nato razmišlja, kako bi popravil storjeno, kako bi lahko drugače rešil težavo. Za to prevzame odgovornost, se opraviči ali sprejme opravičilo.



Graf 2.11: Vključenost otroka v reševanje konfliktne situacije

Osem vzgojiteljic (26 %) je odgovorilo, da je vključenost otroka odvisna od situacije. Konflikt rešujejo same, kadar je ogroženo zdravje, življenje otrok (grizenje, udarci), kadar ni časa za reševanje konflikta, ko vzgojiteljica ne vidi, kako se je težava začela, ali je potreben pogovor s celo skupino.

Šest vzgojiteljic (19 %) pravi, da je udeležенost otroka pri reševanju konfliktne situacije odvisna od časa in kraja, ko ni časa za dolgo pogovarjanje, na primer na izletih, nastopih, letovanjih. V primeru nevarnosti se mora vzgojiteljica takoj odzvati.

Štiri vzgojiteljice (13 %) menijo, da je vključenost otroka odvisna od otroka samega, od njegove čustvene zrelosti, razvojne starosti, včasih se kak otrok zapre, noče sodelovati. Tri vzgojiteljice (6 %) vključenost otroka vidijo v soodvisnosti od vzgojiteljice, ker ni vsaka vedno pripravljena na pogovor. Včasih se pogovori reševanja konfliktov ponavljajo z istimi otroki več mesecev.

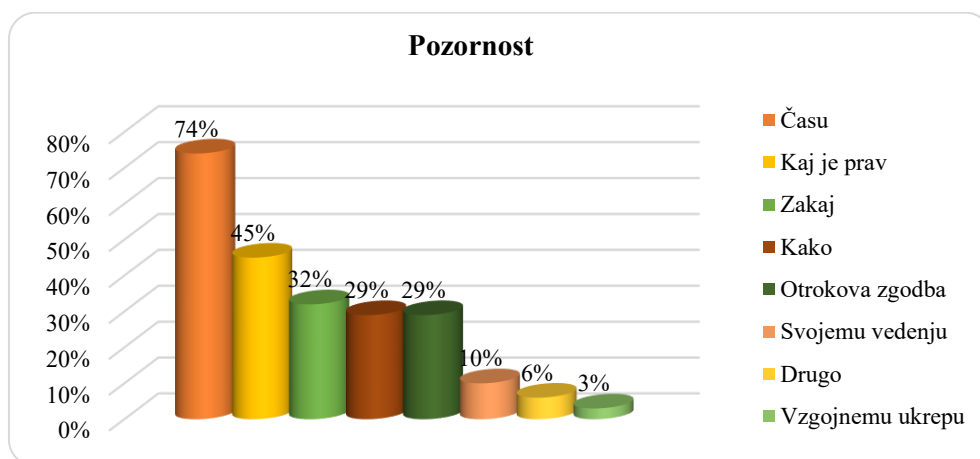
Dve vzgojiteljici (4 %) sta v anketi odgovorili, da je ukrep izključno stvar vzgojiteljice v primeru neprimerne vedenja otroka do vzgojitelja in ko ni časa za reševanje konflikta, na

primer na izletih, pohodih, nastopih.

Ena (3 %) je mnenja, da otrok ne sodeluje kot edini pri reševanju konfliktna situacije, kadar je potreben pogovor z vsemi udeleženi, pogovor o počutju, osvežitev pravil, prevzem odgovornosti, dogovor, kako naprej ali opravičilo.

2.3.6 Vedenja vzgojiteljic v konfliktni situaciji

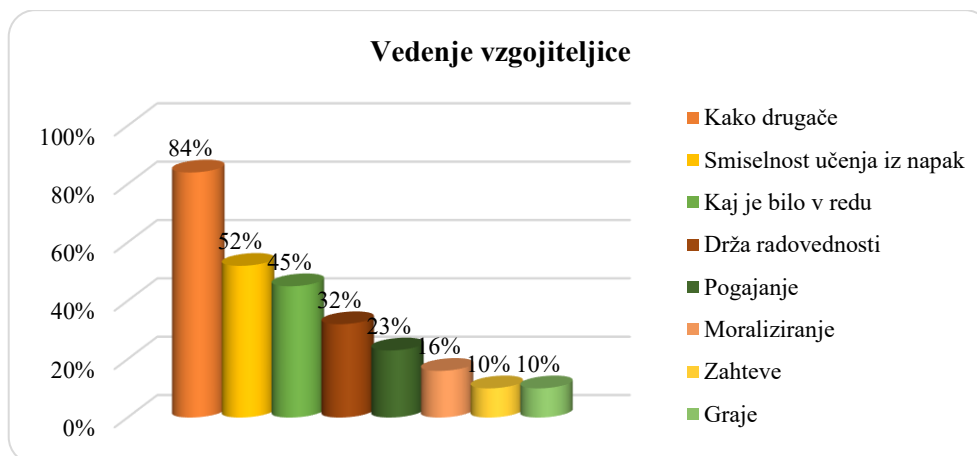
Vzgojiteljice svojo pozornost pri vedenju v konfliktni situaciji posvetijo različno; 23 vzgojiteljic (74 %) daje poudarek času, da konflikt rešijo z vsemi udeleženi; 14 vzgojiteljic (45 %) tehtanju, kaj je prav in kaj ne; 10 vzgojiteljic (32 %) temu, zakaj se je konflikt zgodil; devet vzgojiteljic (29 %) temu, kako se je konflikt zgodil; devet (29 %) vzgojiteljic otrokovi zgodbi; tri vzgojiteljice (10 %) svojemu vedenju in dve vzgojiteljici (6 %) drugim stvarim. 3% vzgojiteljic se ukrepa.



Graf 2.12: Vedenja vzgojiteljic v konfliktni situaciji

2.3.7 Prevladujoča vedenja

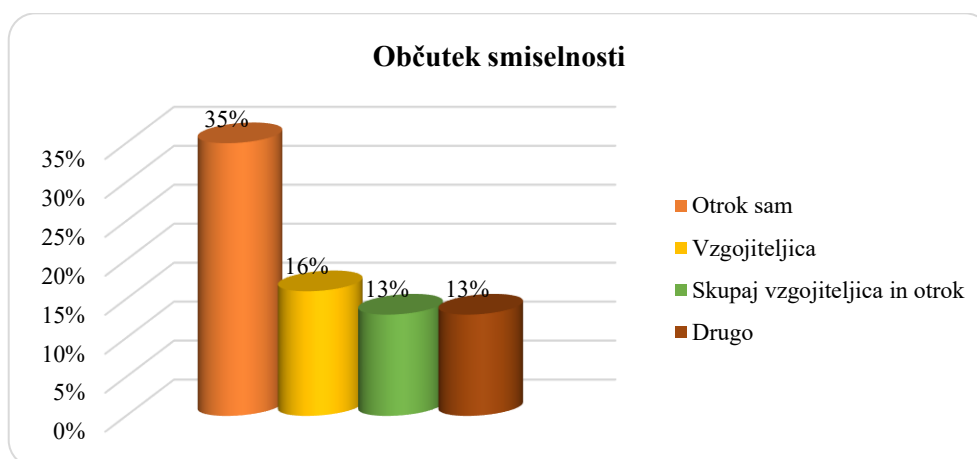
Tudi glede prevladujočih vedenj pri reševanju konfliktnih situacij so se vzgojiteljice opredelile različno: 26 vzgojiteljic (84 %) je odgovorilo, da bi se lahko odzvale drugače, 16 (52 %) jih je navedlo spodbude po smiselnosti učenja iz napak, 14 (45 %), da je treba opredeliti, kaj je bilo v konfliktnih situacijah v redu, 10 (32 %) je pomembna drža radovednosti pri raziskovanju in reševanju, sedem (23 %) jih daje poudarek pogajanju, pet (16 %) moraliziranju, tri (10 %) grajanju in tri (10 %) zahtevam.



Graf 2.13: Prevladujoča vedenja vzgojiteljic v konfliktni situaciji

2.3.8 Občutek smiselnosti

11 vzgojiteljic (35 %) ima občutek, da sta potek in reševanje konfliktna situacija smiselna, kadar vidijo, da otrok sam začuti, kaj je vzrok konflikta in posledično izbere drug način reševanja – otrok se v podobni situaciji odzove drugače kot pred tem. Pomembno se jim zdijo situacije, ko otrok sprevidi, da je nekaj narobe naredil in se igra naprej glede na dogovor o poteku igre.



Graf 2.14: Občutek smiselnosti

Navedle so, kako se smisel reševanja konfliktov odraža. V situaciji, kadar eden od otrok opozori, začuti, da ga je to dejanje prizadelo, sovrstnik tako ugotovi, kaj je naredil narobe in kako bi lahko ukrepal drugače. Otroci uspešno rešujejo konflikt brez posega odraslega s pogovorom in se brez zamer igrajo naprej ter upoštevajo skupno dogovorjen način igre. Da bi se otrok zavedel konfliktna situacija, po konfliktu razpravljajo o tem, kaj je bilo v redu in

kaj ne.

Pet vzgojiteljic (16 %) ima občutek, da sta potek in reševanje konfliktna situacija smiselna, ko predvidijo, kaj se bo zgodilo in preprečijo konflikt; pomirijo udeležence; ko ostanejo mirne; da se posameznik iz konflikta kaj nauči; ko negativne prepovedi spremenijo v pozitivne.

Štiri (13 %) vzgojiteljice imajo občutek, da sta potek in reševanje konfliktna situacija smiselna, ko skupaj z otroki ugotovijo, kako je mogoče situacijo popraviti; ko vsi udeleženi dobijo občutek, da so bili slišani, imajo možnost povedati, kako se počutijo; da otrok ni prizadet in vzgojiteljica ostane mirna.

Štiri vzgojiteljice (13 %) smiselnost vidijo v drugih stvareh. Ena od njih opisuje:

»Vsaka oseba, ki je v vrtcu, mora skrbeti za svoj osebni razvoj. To pomeni, da pozna svoje šibke in dobre lastnosti. Velikokrat smo obremenjeni s svojimi težavami, ki jih imamo še iz otroštva in se jih sploh ne zavedamo. In ko delamo z otroki, se nam slabe izkušnje še posebej pokažejo ravno, ko moramo disciplinirati otroka. Zato je nujno, da spoznamo, kaj nas je kot otroka najbolj prizadelo in tega ne počnemo več drugim. O discipliniranju se je potrebno veliko pogovarjati, izmenjati izkušnje. Čeprav recepta, ki bi veljal za vse otroke, ni, je odrešljivo že to, da se stvari sproti rešuje in išče nove poti.«

2.3.9 Želene spremembe pri vedenju v konfliktni situaciji

11 vzgojiteljic (35 %) bi pri svojem vedenju v konfliktni situaciji spremenilo dejstvo, da se ne odzovejo takoj. Da bi bile bolj umirjene, mirne, brez moraliziranja, glasnosti – povzdigovanja glasu, da ne bi prehitro posegale v konflikt in se ponavljale. Ali kot opisuje ena od anketirank

»Vedno ne reagiram umirjeno, bolj, kot sem sama umirjena, bolj je konfliktna situacija lažje rešljiva.«

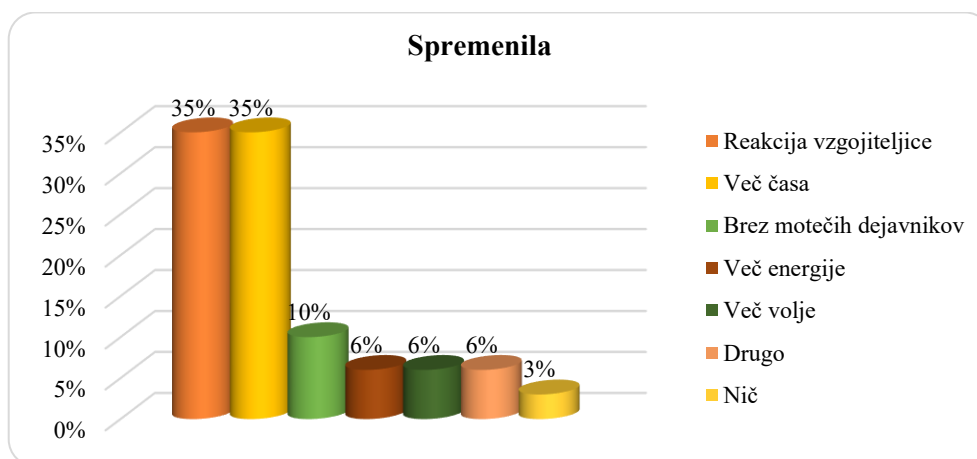
11 vzgojiteljic (35 %) si želi, da bi med delovnim dnevom imele več časa za razmislek, za posameznega otroka, za otroka, ki sta v sporu, za medsebojno reševanje – za reševanje konflikta. Ena od udeleženk je to pojasnila kot:

»Včasih časovno ni mogoče ugotoviti cele zgodbe, zato poiščem srednjo pot. Če ni časovne in vsebinske omejitve, nam uspeva nesporazume reševati spodbudno za vse udeležence. Na prireditvah, pohodih je pa skoraj nemogoče nameniti čas vsemu procesu (časovna omejitev, čakajo dve ostali skupini otrok.«

Tri vzgojiteljice (10 %) si želijo, da v proces reševanja konfliktna situacije ne bi posegali drugi moteči dejavniki, ki reševanje prekinjajo, onemogočajo. Dve vzgojiteljici (6 %) si želita več energije in več volje. Ena od udeleženk je opisala, kako vidi situacijo:

»Velikokrat zmanjka časa ali več otrok hkrati potrebuje mojo pomoč. Takrat se počutim nemočno, ker vedno ne znam hitro presoditi, kje sem bolj potrebna. Mnogokrat pomočnica vzgojiteljice reševanje situacije prepusti vzgojiteljici in se umakne.«

Dve vzgojiteljici (6 %) opažata, da sta do mlajših otrok bolj zaščitniški. Menita tudi, da včasih prehitro pridemo do nekih zaključkov, včasih konfliktu nista priča, otroci pa obtožujejo en drugega. Ena vzgojiteljica (3 %) je odgovorila, da ne bi spremenila nič, ker dela prav in dobro.

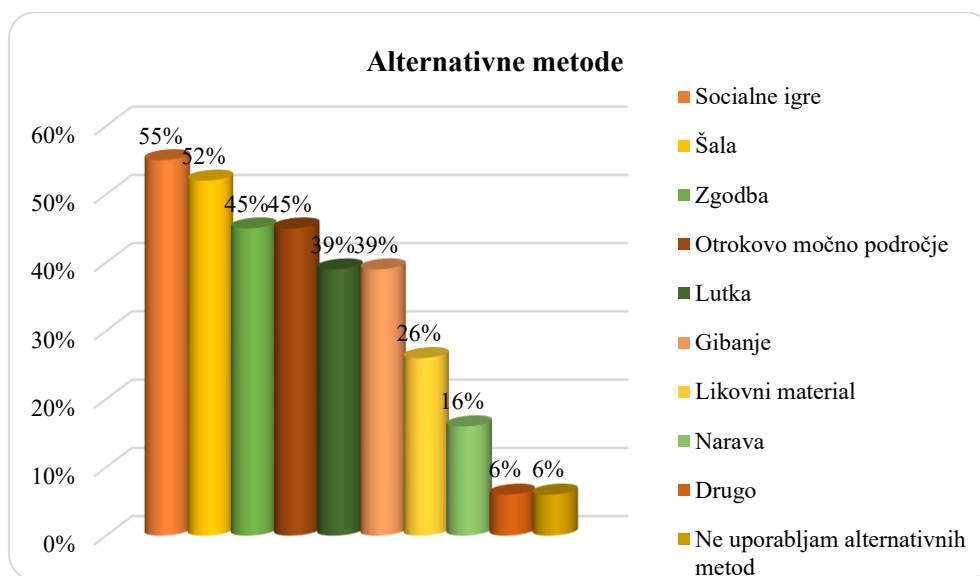


Graf 2.15: Želene spremembe pri vedenju v konfliktni situaciji

2.3.10 Alternativne metode, ki jih vzgojiteljice uporabljajo namesto svojega običajnega vedenja v konfliktni situaciji

V primeru konfliktnih situacij in v procesu reševanja le-teh 17 vzgojiteljic (55 %) uporablja socialne igre, ki otroke sprostijo, prek njih otroci ugotavljajo pravilnost ravnanja ali zaigrajo, kako bi lahko drugače rešili konflikt. 16 anketirank (52 %) opisuje, da je šala njihov

najpogostejši in najuspešnejši način reševanja konfliktne situacije, ki tudi preusmeri pozornost, reši težavo in sprosti napetost. 14 vzgojiteljicam (45 %) so v pomoč zgodbe, ki imajo nauk. 14 vzgojiteljic (45 %) v reševanje situacij vključi otrokovo močno področje, otrokovo zanimanje.



Graf 2.16: Alternativne metode

12 vzgojiteljic (39 %) uporabi lutko, ki skupaj z otroki lahko reši konflikt. 12 vzgojiteljic (39 %) uporabi gibanje, gibalne minutke, pri čemer otroci sprostijo energijo, se umirijo. Osem vzgojiteljic (26 %) odgovarja, da konflikte rešujejo prek likovnega materiala. Otrok nariše, kako se počuti, riše za prijatelja, ki ga je prizadel, nariše, kako bi drugače rešil konflikt.

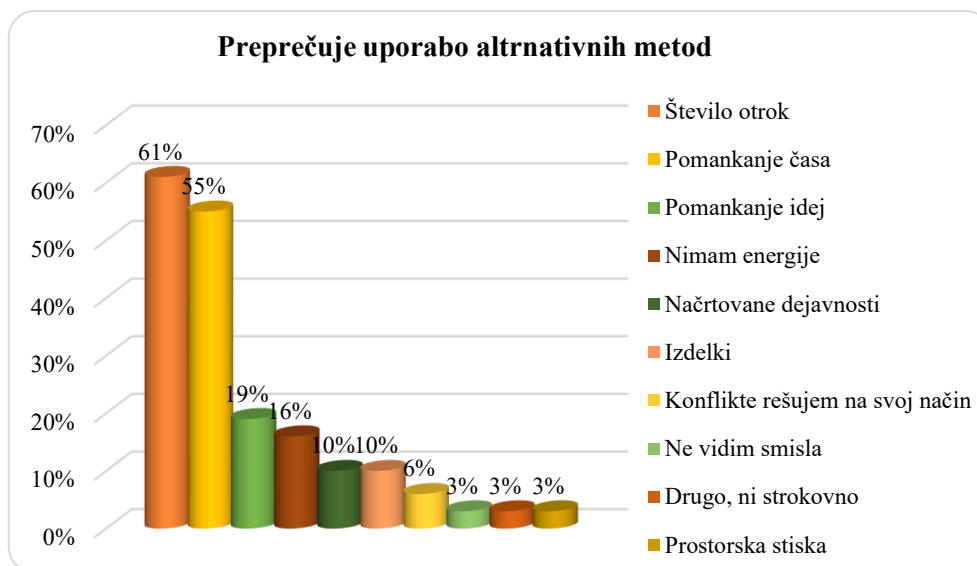
Pet vzgojiteljic (16 %) kot alternativno metodo uporabi naravo, dve vzgojiteljici (6 %) sta odgovorili, da so alternativne dejavnosti del njune vsakodnevne rutine v vrtcu. Prav tako sta dve odgovorili, da ne uporabljata alternativnih metod.

2.3.11 Kaj ti preprečuje večkratno uporabo naštetih metod?

Večkratno uporabo naštetih metod 19 vzgojiteljic (61 %) vidi v velikem številu otrok v skupini, 17 (55 %) v pomanjkanju časa, šest (19 %) v pomanjkanju idej, pet vzgojiteljic (16 %) odgovarja, da nimajo energije za to, trem vzgojiteljicam (10 %) večkratno uporabo naštetih metod preprečujejo načrtovane dejavnosti, trem (10 %) izdelovanje izdelkov, dve vzgojiteljici (6 %) konflikte rešujeta na svoj način, ena (3 %) pa v tem ne vidim smisla in da

se ji to ne zdi strokovno, navaja tudi prostorsko stisko. Ena udeleženka pravi takole:

»Materialne – vidne stvari imajo včasih večjo vrednost kot to, da bodo imeli otroci lep spomin na vrtec, škoda,«



Graf 2.17: Kaj preprečuje večkratno uporabo alternativnih metod?

2.4 Povzetek ugotovitev in sklepi

Za kvantitativni del svoje raziskave sem postavila naslednje delovne hipoteze:

H 1: Strokovni aktiv je bil primer sodelovanja, ki je najmanj 3/ 4 vzgojiteljic usmeril v želeno ravnanje v konfliktnih situacijah.

H 2: Najmanj 3/4 vzgojiteljic v raziskavi ocenjuje, da se glavnina njihovega vedenja v konfliktnih situacijah z otroki izvaja s položaja moči odraslega kot nekoga, ki si lasti resnico.

H 3: Najmanj 3/4 vzgojiteljic v raziskavi ocenjuje, da glas otroka v konfliktnih situacijah med njimi in otroki v večini opisanih primerov ni bil upoštevan.

S kvantitativnim delom empirične raziskave sem potrdila hipotezo 1, po kateri večina vzgojiteljic v raziskavi meni, da je bil strokovni aktiv način oziroma primer sodelovanja, ki jih usmerja k zelenemu ravnanju v konfliktnih situacijah. Anketiranke so se v večini spomnile omenjenega strokovnega aktivna. Rezultati kvalitativnega dela empirične raziskave strokovni aktiv pokažejo kot enega od primerov, ki ustvari spodbudne okoliščine, da vzgojiteljice začnejo z opuščanjem manj zadovoljivih načinov delovanja in razvijejo nove, alternativne, uspešnejše načine vedenj v primeru konfliktnih situacij.

Z rezultati kvalitativnega dela empirične raziskave sem zavrnila hipotezo 2, da se glavnina vedenja vzgojiteljic v konfliktnih situacijah z otroki izvaja s položaja moči odraslega kot nekoga, ki si lasti resnico. Iz raziskave je vidno, da se vzgojiteljice trudijo in si vzamejo čas za reševanje konfliktnih situacij v vrtcu. Veliko jim pomeni napredek otrok v tem smislu, da jih opremijo za samostojno reševanje konfliktov. V tem vidijo tudi smisel učenja za konflikt.

Rezultati mojega kvalitativnega dela empirične raziskave zavračajo tudi hipotezo 3, po kateri večina vzgojiteljic v raziskavi ocenjuje, da glas otroka v konfliktnih situacijah med njimi in otroki v večini opisanih primerov ni bil upoštevan. Vzgojiteljice odgovarjajo, da glas otroka v konfliktnih situacijah upoštevajo tako, da otrok pove svojo zgodbo, pojasni svoje ravnanje, razmišlja, kako bi lahko drugače rešil konflikt, pove, kaj čuti, se sooči z vpletenimi, prevzame odgovornost, se opraviči ali sprejme opravičilo.

Sklepi

Strokovni aktiv je način oziroma primer sodelovanja, ki vzgojiteljico usmerja v želeno ravnanje v konfliktnih situacijah.

Prevladujoča vedenja vzgojiteljic pri reševanju konfliktnih situacij so pristopi, ki omogočajo odprt prostor za pogovor in čas, da se pogovor zgodi; so pristopi, ki izvirajo iz drže radovednosti in nevednosti, kar pomeni, da se vzgojiteljica otroku pridruži tam, kjer se trenutno nahaja.

Nesprejemljiva ravnanja vzgojiteljic v konfliktnih situacijah lahko vidimo kot problemske vzorce in sprejemljiva ravnanja kot vzorce rešitev ali kot nadzorne parametre, ki so podlaga alternativnim prihodnjim vzorcem ravnanj.

Vzgojiteljicam zastavljeni koraki v smeri zelenih ciljev služijo kot mobilizacija kontrolnih parametrov in motivacija, ki jim dajejo občutek, da si je smiselno prizadevati za spremembe lastnih vedenj v konfliktnih situacijah.

Število otrok in cilji, ki si jih postavijo vzgojiteljice pri delu z otroki, prispevajo k temu, ali bodo ali ne bodo večkrat uporabile alternativnih načinov ravnanja s konflikti v vrtcu.

2.5 Predlogi

Teme strokovnih aktivov naj izhajajo iz potreb, vprašanj, zanimanj vzgojiteljic.

Vzgojiteljice naj v začetku šolskega leta zapišejo, kaj bi rade izboljšale, spremenile pri delu, odnosu s predšolskimi otroki. Zapišejo naj najmanjše možne korake do teh ciljev in časovno obdobje, ko bodo cilje uresničile.

Vzgojiteljice naj v okviru mesečnega strokovnega aktivna vrtca preverijo napredek pri izvedbi zastavljenih korakov in doseganju zelenih ciljev.

Okrepiti uporabo alternativnih pristopov in metod strokovnega ravnanja v skupini predšolskih otrok, lahko kot zapis v začetku šolskega leta in preverjanje tekom leta.

Vzgojiteljica naj se zaveda, da je otrokom zgled za reševanje konfliktne situacije (tako da prizna napako, se opraviči, je mirna, spoštljiva).

Vzgojiteljice naj se seznanijo s sinergetičnimi generičnimi načeli in koncepti sodobnega oziroma postmodernega socialnega dela.

Svetovalne socialne delavke v vrtcu naj znanje socialnega dela širijo med ostale zaposlene (zgledi, delavnice, strokovni aktivni, sodelovanje s starši, posredovanje literature).

Vzgojiteljicam in študentkam Fakultete za socialno delo naj se delavnice, opisane v tem delu, predstavijo kot znanje za ravnanje - kot preizkušene metode, ki so spodbudno vplivale, da so vzgojiteljice začele z opuščanjem manj zadovoljivih načinov delovanja ob konfliktih in razvile nove, alternativne, uspešnejše načine.

Raziskovanje strokovnega ravnanja v konfliktih med vzgojiteljicam in otroki naj se nadaljuje z vključenostjo otrok na način, da se sliši njihov glas.

Na podlagi magistrskega dela vidim, da vzgojiteljice, kljub temu da se niso izobraževale v tej smeri, uporabljajo veliko znanj, ki jih utelešajo sinergetična generična načela, pri reševanju konfliktnih situacij v vrtcu. Zavedajo se, da otroci za svoj razvoj in spremembe potrebujejo varno in spodbudno okolje. Okolje, zlasti odnosno, v katerem se otrok počuti

spoštovanega in vključenega na način, da se mu preko njegovih zanimanj in močnih področij pridružujemo tam, kjer se posamezen otrok trenutno nahaja. Hkrati pa je opazno tudi moraliziranje, grajanje in spraševanje po vzroku kot ukoreninjen vzorec delovanja s položaja moči odraslega kot nekoga, ki poseduje resnice in rešitve. Odrasli bi se morali zavedati načinov uveljavljanja svoje moči pri otroku in zasedanja prostora, ki pripada otroku. To lepo opiše Ed Labinowicz (2010), ki pravi, da se narava že od nekdaj poigrava z nami, odraslimi. Hitro pozabimo, kako je biti otrok. Otrokom preveč dopovedujemo, kakšni bi morali biti in zato nimamo dovolj časa, da bi opazovali, kaj dejansko govorijo in delajo. S poznavanjem in uporabo sinergetičnih generičnih načel in konceptov sodobnega socialnega dela pa bi pripomogli k boljši praksi strokovnega dela v vrtcu in tudi k paradigmatiskim spremembam strokovnega ravnanja v vrtcu.

3 LITERATURA

1. Akerman, B. (2013). Moč besed v pogovoru z otrokom. V T. Kodele, & N. Mešl (ur.), *Otrokov glas v procesu učenja in pomoči: priročnik za vrtce, šole in starše* (str. 81–96). Ljubljana: Zavod Republike Slovenije za šolstvo.
2. Anderson, H., & Gehart, D. (ur.) (2007). *Collaborative Therapy. Relationships and Conversations that make a Difference*. New York, London: Routledge.
3. Batistič Zorec, M. (2003). *Razvojna psihologija in vzgoja v vrtcih*. Ljubljana: Institut za psihologijo osebnosti.
4. Bregar Golobič, K. (2011). O delovnem odnosu soustvarjanja z vidika prikrita kurikula v šoli: glas učenca! V L. Šugman Bohinc (ur.), *Učenci z učnimi težavami. Izvirni delovni projekt pomoči*. (str. 80–94)). Ljubljana. Fakulteta za socialno delo.
5. Bregar Golobič, K. (2013). Upoštevanje otrokovega glasu je kulturno dejanje. V T. Kodele, & N. Mešl (ur.), *Otrokov glas v procesu učenja in pomoči: priročnik za vrtce, šole in starše* (str. 41–64). Ljubljana: Zavod Republike Slovenije za šolstvo.
6. Bucay, J. (2013). *Zgodbe za razmislek*. Ljubljana: Mladinska knjiga.
7. Čačinovič Vogrinčič, G., & Mešl, N. (2020) *Socialno delo z družino. Soustvarjanje zelenih izvidov in družinske razvidnosti*. Ljubljana: Fakulteta za socialno delo.
8. Čačinovič Vogrinčič, G., & Šugman Bohinc, L.(2000). Učinkovitost (uspešnost) razgovora v socialnem delu z družino. *Socialno delo*, 39(3), 175–190.
9. Čačinovič Vogrinčič, G. (1998). *Psihologija družine*. Ljubljana: Znanstveno in publicistično središče.
10. Čačinovič Vogrinčič, G. (2008). *Socialno delo z družino. Učenje kot pogovor*. Ljubljana: Fakulteta za socialno delo.
11. Čačinovič Vogrinčič, G. (2011). Soustvarjanje v delovnem odnosu: izvirni delovni projekt pomoči. V L. Šugman Bohinc (ur.), *Učenci z učnimi težavami. Izvirni delovni projekt pomoči* (str. 15–35). Ljubljana: Fakulteta za socialno delo.
12. Čačinovič Vogrinčič, G. (2013). Socialno delo z družino: soustvarjanje procesov podpore in pomoči. V T. Kodele, & N. Mešl (ur.), *Družine s številnimi izzivi: pomoči v skupnosti soustvarjanje* (str. 21–40). Ljubljana: Fakulteta za socialno delo.
13. Čačinovič Vogrinčič, G. (2013). Spoštovanje otroštva. V T. Kodele, & N. Mešl (ur.), *Otrokov glas v procesu učenja in pomoči: priročnik za vrtce, šole in starše* (str. 11–40). Ljubljana: Zavod Republike Slovenije za šolstvo.

14. Devjak T., Berčnik S., & Plestenjak M. (2013). *Alternativni vzgojni koncepti* [pdf]. Pridobljeno 6. 11. 2020 s <https://repozitorij.uni-lj.si/IzpisGradiva.php?id=51730>
15. Dogenik, S. (2013). Primer uporabe slikovnega podpornega gradiva pri delu z učenci in starši v posvetovalnici. V T. Kodele, & N. Mešl (ur.), *Otrokov glas v procesu učenja in pomoči: priročnik za vrtce, šole in starše* (str. 208–225). Ljubljana: Zavod Republike Slovenije za šolstvo.
16. Dolar Bahovec, E., & Bregar Golobič, K. (2004). *Šola in vrtec skozi ogledalo*. Priročnik za vrtce, šole in starše. Ljubljana: DZS.
17. Doles Rozman, V. (2019). Spoznavanje in razumevanje sinergetično-generičnih načel in elementov delovnega odnosa v skupini Kairos. *Vzgojiteljica. Revija za dobro prakso v vrtcih*, XXI(3), 26–28.
18. Gehart, D. (2007). Creating space for children's voices: a collaborative and playful approach to working with children and families. V H. Anderson, & D. Gehart (ur.), *Collaborative therapy: relationships and conversations that make a difference* (str. 183–196). New York: Preaeger.
19. Jagrič, A. (2016). Družine s številnimi izzivi o spodbudnih ravnanjih socialnih delavk za doseganje zelenih izidov. V T. Kodele, & N. Mešl, N. (ur.), *Družine s številnimi izzivi: pomoči v skupnosti soustvarjanje* (str. 78–98). Ljubljana: Fakulteta za socialno delo.
20. Kodele, T., & Mešl, N. (2016). *Družine s številnimi izzivi: pomoči v skupnosti soustvarjanje*. Ljubljana: Fakulteta za socialno delo.
21. Kodele, T. & Mešl, N. (ur.) (2013). *Otrokov glas v procesu učenja in pomoči: priročnik za vrtce, šole in starše*. Ljubljana: Zavod Republike Slovenije za šolstvo.
22. Kustec, K. (2013). Ustvarjalne dejavnosti in otrokov glas v skupini. V T. Kodele, & N. Mešl (ur.), *Otrokov glas v procesu učenja in pomoči: priročnik za vrtce, šole in starše* (str. 136–157). Ljubljana: Zavod Republike Slovenije za šolstvo.
23. Labinowicz, E. (2010). *Izvirni Piaget: mišljenje-učenje-poučevanje*. Ljubljana: DZS.
24. Lynggaard, S. (2019). *Otroci z močno voljo: kako v miru živeti z njimi in s sabo*. Ljubljana: Institut za sodobno družino Manami.
25. Miller, A. (1992). *Drama je biti otrok*. Ljubljana: Tangram.
26. Pedagoški inštitut. (2020). *WANDA se predstavi*. Pridobljeno 29. 10. 2020 s <https://www.korakzakorakom.si/wanda-se-predstavi>
27. Prgič, J. (2010). *Šolska in vrstniška mediacija: vse kar morate vedeti o mediaciji v šoli*. Griže: Svetovalno-izobraževalni center MI.

28. Siegel, D. J., & Payne Bryson, T. (2014). *Celostni razvoj otroških možganov*. Domžale: Družinski in terapevtski center pogled.
29. Skynner, R., & Cleese, J. (1994). *Družine in kako v njih preživeti*. Ljubljana: Tangram.
30. Šugman Bohinc, L. (2000). Kibernetika spremembe in stabilnosti. *Socialno delo*, 39(2), 93–107.
31. Šugman Bohinc, L. (2003). Pripovedovanje zgodb v socialnem svetovanju in psihoterapiji. *Socialno delo*, 42(6), 377–383.
32. Šugman Bohinc, L. (2011). *Učenci z učnimi težavami*. Izvirni delovni projekt pomoči. Ljubljana: Fakulteta za socialno delo.
33. Šugman Bohinc, L. (2013). Sinergetika učenja in pomoči v šoli. V T. Kodele, & N. Mešl (ur.), *Otrokov glas v procesu učenja in pomoči: priročnik za vrtce, šole in starše*. Ljubljana: Zavod Republike Slovenije za šolstvo.
34. Šugman Bohinc, L. (2005). Kibernetika psihoterapije – razvijanje učinkovite postmoderne dialoške praks. V J. Bohak, & M. Možina (ur.), *Četrty študijski dnevi Slovenske krovne zveze za psihoterapijo, Rogla 2005, zbornik prispevkov* (str. 156–163). Maribor: Slovenska krovna zveza za psihoterapijo.
35. Vidonja, P., & Kustec, K. (2016). Vzpostavitev sodelovanja z družinami v izvirnem delovnem projektu pomoči. V T. Kodele, & N. Mešl (ur.), *Družine s številnimi izzivi: pomoči v skupnosti soustvarjanje* (str. 65–77). Ljubljana: Fakulteta za socialno delo.
36. Vries, S. (2002). *Psihosocialna družinska terapija*. Logatec: Firis.