

Naslov članka/Article:

Kakšno podobo imajo vzgojitelji/učitelji o otroku, otrocih, ki prihajajo v šolo?

(Nursery) Teachers' Perception of Child(ren) Starting School: Importance of Considering Child(hood) Image

Avtor/Author:

Dr. Petra Štirn Janota

DOI:

CC licenca



Priznanje avtorstva-Nekomercialno-Brez predelav



Razredni pouk št. 2/2022, letnik 24

ISSN 1408-7820

Izdal in založil: Zavod Republike Slovenije za šolstvo
Kraj in leto izdaje: Ljubljana, 2022

Spletna stran revije:

<https://www.zrss.si/strokovne-revije/razredni-pouk/>



 **Dr. Petra Štirn Janota,**
Zavod RS za šolstvo

Kakšno podobo imajo vzgojitelji/učitelji o otroku, otrocih, ki prihajajo v šolo?

Pomen spraševanja o podobi otroka in otroštva

IZVLEČEK: V prispevku bomo razmišljali o pomenu predstav, ki jih imajo vzgojitelji in učitelji o otrocih, ki jih poučujejo. Izhajali bomo iz predpostavke, da je podoba o otroku družbeni konstrukt, ki glede na čas in prostor vključuje skrita pričakovanja, zahteve, izza katerih se pogosto skriva namera po nadzorovanju otrokovega razvoja z namenom zaščite in (po) moči. Z zavedanjem, da je za odnos med vzgojnim delovanjem in vzgojnim učinkom ključnega pomena, kaj si vzgojitelj misli o otrocih, kakšne cilje si postavlja glede na pričakovanja o njihovih zmožnosti in kakšni so njegovi vzgojni smotri glede na predstave o otrocih, bomo izpostavili pomen prepoznanja otroka kot zmožnega posameznika, ki se lahko občutljivo odzove, išče pomene, oblikuje svoje teorije, sodeluje z drugimi in se uči od drugih, če mu pripravimo spodbudno učno okolje, ki mu omogoča, da je slišan, da uporablja sto jezikov za opisovanje in razumevanje stvarnosti in samega sebe.

Ključne besede: podoba o otroku, zmožen otrok, učitelj/vzgojitelj razmišljujoči praktik, spodbudno učno okolje, formativno spremljanje

(Nursery) Teachers' Perception of Child(ren) Starting School: Importance of Considering Child(hood) Image

Abstract: This paper considers the significance of (nursery) teachers' perceptions of the children they teach. It begins with the assumption that the child's image is a social construct that, depending on the time and place, includes hidden expectations and demands, often as a means of controlling children's development in order to protect, help, and empower them. The author highlights the importance of recognising children as capable individuals who can respond sensitively, search for meanings, formulate their theories, collaborate with others and learn from others. To her best understanding, educators' perception of children, the goals they set for themselves about the expectations of pupils' capabilities, and educational objectives concerning children's perceptions are critical for the relationship between the educational action and its educational impact. That said, it is essential to create a stimulating learning environment in which children can be heard and



can use a wide variety of languages to describe and understand reality as well as themselves.

Keywords: perception of children, capable child, educator as reflective practitioner, stimulating learning environment, formative assessment

Uvod

Res je, da otrok, ki so šele pristopili prag šole ali s katerimi vzgojitelj/učitelj začena novo šolsko leto, še ne pozna, pa vendarle, kot trdijo številni avtorji (Todd, 2003; MacNaughton, 2009; Dahlberg idr., 2013), je pri srečanju z otrokom bolj kot vprašanje kaj (že) vem o drugem, ki pogosto pripelje uresničevanje naših projekcij, kakšen bi naj bil drugi glede na našo vednost in kaj od nas potrebuje, pomembno vprašanje, kaj se od drugega lahko naučim, kako lahko z občutljivostjo, odprtostjo in spoštljivostjo vstopim v osebno angažiran odnos z drugim ter si prizadevam slišati njegovo zgodbo.

Kot opozarja Medveš (2011), je za odnos med vzgojnim delovanjem in vzgojnim učinkom ključnega pomena, kaj si vzgojitelj misli o otrocih, kakšne cilje si postavlja glede na pričakovanja o njihovih zmožnosti in kakšni so njegovi vzgojni smotri glede na predstave o otrocih.

Po ugotovitvah Dahlberg idr. (2013) je podoba otroka družbeni konstrukt, ki vsaj toliko kot o otroku (objektu opazovanja), govori o tistem, ki opazuje in opisuje otroštvo, hkrati pa, kot izpostavljajo avtorji, je oblikovanje podobe otroštva eden od ključnih elementov diskurzivnih praks, ki zaznamujejo delovanje družbenih institucij, kot so šola, socialna politika, akademske institucije in družina, ki na podlagi tega narekujejo času primerne odzive, izza katerih se pogosto skriva namera po nadzorovanju otrokovega razvoja z namenom zaščite in (po)moči (glej tudi Jeznik idr., 2017). Zato je še kako pomembno odkrito spraševanje pedagoških delavcev – vzgojiteljev in učiteljev o podobi otrok in predvsem o tem, koliko in na kakšne načine jim uspeva v svoji pedagoški praksi uresničiti koncept prepoznavanja otroka kot bitja, ki je zmožen dejavno sodelovati pri oblikovanju ustrezne samopodobe na način, da priznajo zmožnosti za smiselno samoupodobitev in dopustijo, da se v raziskovalnih in vzgojno-pragmatičnih situacijah, v katere je vključen, sliši njegov glas (Kroflič, 2011). Kot pravi Kroflič (2011, str. 67), je to edini način, da se otrok »vsaj do določene mere izvije iz krempljev ideoloških pritiskov in pričakovanj«.

Tri podobe otroštva

Dahlberg idr. (2013) ugotavljajo, da se danes srečujemo s tremi ključnimi podobami otroštva. Prva je ranljiv ali pomoči potreben otrok, ki ga po mnenju Mossa

(2011) definiramo na podlagi tistega, kar mu manjka. Ta konstrukt je v našem prostoru še vedno zelo prisoten. Predstave o pomenu (klasičnega) discipliniranja, navajanja na red in meje, v mnogočem odraz pogleda odraslega na otroka kot nekompetentno, pomoči potrebno bitje in »... paternalizem odraslih in poudarjanje disciplinske narave vzgoje – tista famozna izjava o tem, da bo otrok postal svoboden, če mu postavimo jasne meje – logično izvira iz naše predstave o njem kot ranljivem, nezmožnem bitju, ki ga bo le naše aktivno usmerjanje privedlo do moralne odgovornosti« (Kroflič, v Majerhold, 2012, str. 90). Na podlagi teh predstav o otroku se oblikujejo jasni strokovni standardni in opredeljeni razvojni odkloni, vzgojna metodika, ki bo uresničila ta cilj, pa je discipliniranje na podlagi jasno zastavljenih pravil in omejitev ter upoštevanje norm in razvojnih mejnikov. Pojavlja se vedno bolj obsežno diagnosticiranje otrokovih razvojnih težav ter obširna ponudba strokovnih navodil in priročnikov o ustreznih vzgojnih praksah, s tem pa se, kot opozarja Beck (2001), vzpostavlja družbeni nadzor nad otrokom in paranoidno starševstvo (Kroflič, 2011 in Jeznik idr., 2017).

Danes številni avtorji opozarjajo (Strike, 2005; Bauman, 2006; Wringe, 2006), da s takšno idejo moralne odgovornosti in metodiko vzgoje, kjer pomoči potrebnemu otroku »pomagamo« k svobodi z močjo razuma odraslih, otrok pogosto ostaja ranljiv in prilagodljiv (konformističen) na družbene zahteve in norme, ki se jim mora podrežati v konvencionalni fazi discipliniranja (Štirn Janota, 2015).

Druga podoba je otrok kot subjekt pravic, ki vznikne vzporedno s Konvencijo o otrokovih pravicah. Otrok je torej tisti, ki ima pravico do zaščite, oskrbe in udeležbe oziroma soudeležnosti pri sprejemanju odločitev o lastnem življenju. Obravnavanje otroka kot subjekta pravic je pomembno in uporabno politično orodje za zagotavljanje demokratičnosti in emancipacije (Dahlberg idr., 2005), vendar pa je potrebno zavedanje, da je v ozadju lahko tudi potrošniško utemeljena pravica do svobodne izbire, ki podpira neoliberalistični koncept ideje potrošništva (Kroflič, 2011). Otroku sicer omogočamo, celo nalagamo dolžnost in odgovornost do lastnih izbir (Salecl, 2012), ga opozarjamo, da ima pravico do svobodnih odločitev, hkrati pa mu s sugestijo o pomenu in pričakovanju neke avtoritete in z vero v dobre lastnosti posameznika (Beauvoux, 2000, str. 156) – »Ti si dober človek, kajne? Torej boš naredil, kar ti je naloženo ...« – prikrito določamo prave izbire, kar lahko vodi do anksioznih in depresivnih stanj (Salecl, 2007).

Ob pasteh, ki jih skrivata omenjeni dve podobi, je še kako pomembno, da učitelj in vzgojitelj sprejmeta tretjo podobo otroka kot posameznika, ki je zmožen občutljivih odzivov, s katerimi si prizadeva zaščititi

drugega ali se odzvati na njegovo stisko, ki se zaveda, da lahko s svojim ravnanjem drugega razveseli ali mu povzroča bolečino, ki že zelo zgodaj zmore razlikovati med različnimi vrstami zahtev – konvencionalnimi, moralnimi ali tistimi, ki se nanašajo na vprašanja osebne izbire (Nucci, 2003; Killen in Smetana, 2008; Štirn Janota, 2015).

Podobo otroka kot »bogatega« (*rich child*), socialno, emocionalno in kognitivno zmožnega bitja, je v šestdesetih letih dvajsetega stoletja v severnoitalijanske vrtce Reggio Emilia uvedel Loris Malaguzzi (1998), njihov ustanovitelj. Verjel je, da otrok že v predšolskem obdobju išče pomene, oblikuje svoje teorije, sodeluje z drugimi in se uči od drugih ter v sodelovanju ponovno preoblikuje pomene. Pri tem pa uporablja sto jezikov za opisovanje in razumevanje stvarnosti in samega sebe.

On je izpostavil otroka ne samo kot bitje, za katerega je treba skrbeti, temveč kot bitje, ki ima pravico do raziskovanja, do tega, da postane in ostane slišan. Otroku je treba omogočiti, da se preko različnih jezikov lahko izraža. V delu *Sto jezikov učenja* zapiše: »Odnos je primarna povezovalna dimenzija našega sistema ... Išče načine za podporo tiste socialne izmenjave, ki boljše zagotavljajo pretok pričakovanj, konfliktov, sodelovanj, izbir ... Med cilji našega proučevanja je tudi okrepiti otrokov občutek lastne identitete preko pripoznanja, ki ga omogočajo vrstniki in odrasli do te mere, da vsak lahko začuti zadosten občutek pripadnosti in samozaupanja, da je lahko udeležen v aktivnostih. To je način, na katerega otrokom zagotavljamo širjenje komunikacijskih mrež ter obvladovanje in spoštovanje jezika v vseh nivojih in kontekstualnih rabah.« (Malaguzzi, 1998, str. 68-69).

Zmožen otrok ...

Da otroci že v vrtcu zmorejo biti socialno občutljivi, prosocialno naravnani, zmožni uglaševati svoje potrebe z bližnjo osebo in vstopati v občutljive in odgovorne odnose prijateljstva, sem sama ugotovila, ko sem med leti 2010–2013 v vrtcu Vodmat uvajala koncept celovitega induktivnega vzgojnega modela (Štirn, 2014). Sistematično spremljanje pedagoškega procesa, beleženje različnih vzgojnih in učnih situacij s pomočjo etnografskih zapisov, zbiranjem otrokovih izdelkov (risbe, avdio- in videoposnetki, zapisi otrokovega razmišljanja ob določenih dejavnostih), kar danes umeščamo med pomembne del formativnega spremljanja, je potrdilo podobo zmožnega »bogatega« otroka.

Nastalo je mnogo zapisov, med njimi tudi ta, ki kaže, kako lahko otroci, stari 5–6 let, različno doživljajo nek dogodek in se niti ne zavedajo, da tisto, kar drugega žalosti, lahko nekomu drugemu sploh ne predstavlja

težave. Z dojemanjem in sprejetjem te ugotovitve, ki je povezana tudi s prepoznanjem drugega kot drugačnega, na katerega ne gledamo kot na »alter ego« naših pričakovanj, želja in potreb, se postavi razmislek o zadostnosti zlatega pravila moralnosti, ki je izpeljano iz Kantove formulacije moralnega imperativa »nikoli ne stori ničesar, kar bi ne želel, da drugi stori tebi«, in nujnost upoštevanja percepcije drugega, četudi se ta ne sklada z mojo lastno, kar je temelj moralnega delovanja (Štirn, 2014, str. 151).

PRVI PRIMER:

Že dan pred obiskom kiparja se dogovorimo o poteku delavnice na igrišču, kjer bomo napeljevali instalacijo nad trgov. Timna opazuje kiparja pri napeljevanju in ves čas drži v rokah vrv ter težko čaka, da pride na vrsto.

Kipar čaka na drugo vrv. Ko mu Timna želi podati vrv, pride mimo Jon, ki Timni izpuli vrv iz rok in jo hitro poda kiparju. Timna joka in se s hrbtom obrne proti dogodku. Jon se ne zmeni.

Vse to opazi Eva, ki v rokah drži drugi klobčič vrvi.

Približa se Timni in ji ponudi volno. Timna vzame vrv in si obriše solze. Jon steče po robček in ga prinese Timni.

Jon: »Jaz ne bi jokal, če bi mi kdo vzel vrv.«

Timna: »Jaz pa jokam, ker sem žalostna, da si mi vzel vrv in je nisem mogla sama podati Davidu (kiparju, opomba P. Š. J.).«

Jon: »Jokamo samo, če nas nekaj boli.«

Timna: »Ne, pa ne. Tudi moja mami je zadnjič jokala, pa je ni nič bolelo. Le bratec je moral v bolnico.«

Jon sede poleg Timne in jo prične spraševati, kaj se je zgodilo. Timna se umiri in prične s pripovedovanjem.

DRUGI PRIMER:

Primer, ki potrjuje zmožnost otrok za občutljivo opazovanje, ustvarjanje pomenov, osmišljanje nekega pojava in tudi na pomen estetske dimenzije učenja, je primer obravnave drevesa, ki je nastal v vrtcih Reggio Emilia (Vecchi, 2010, str. 7 in 8).



"Drevo je živo, ker ustvarja jabolka, liste, ker se igra z vetrom." Marco, 4 leta



"Korenine so zelo zelo pomembne, ker so možgani drevesa." Giuseppe in Giulia, 5-6 let



"Seme že ve, kakšno bo postalo." Vittorio, 5 let

Drevo in listi, ki jih opazujemo, imajo malo pomenov, če jih izvzamemo iz odnosov rasti in življenja. Lahko gre za hladen in objektivni opis lista kot mrtvega predmeta – »trupla« (Vecchi, 2010, str. 7), ki ga raziskujemo izven konteksta povezav. Lahko pa jih obravnavamo kot živ organizem, ki »sproži empatično doživljanje in vključuje čudenje v otrocih (in odraslih) za nedoločen čas. Omogoča občutljivost za solidarnost, ki na koncu pogosto vodi k načinu videnja in razmišljanja, spremeni proces razumevanja v smeri širše rasti in povezav« (prav tam). Tako je drevo tisto, ki ustvarja liste, omogoča zavetje ptičem, nam daje sadeže, ustvarja šelestenje, ima korenine, ki so možgani drevesa ... (Štirn, 2014).

Občutljiv in razmišljujoč odrasli – vzgojitelj/učitelj

Da se opisani primeri lahko zgodijo tako v vrtcu kot tudi v šoli, je treba poleg sprejetja podobe zmožnega otroka premišljevat tudi o drugačni vlogi odraslega in zagotavljanju spodbudnega, socialno heterogenega okolja, ki otroku omogoča, da je dejavni učenec, ki išče pomene, povezuje informacije in stvari med sabo, se navdušuje nad novimi pogledi, se sprašuje o tem, kako dojemata svet okoli sebe, kako ga sooblikuje, kako sobiva z drugimi in ima možnosti izraziti svoje ideje in misli na raznolike načine. Treba je ustvariti okolje, v katerem »učenec hrepeni po učenju« (Carter in Roe, 2013, str. 1705) in v katerem učitelj in vzgojitelj podpirata učenje, ki ne temelji samo na informacijah in postavljanju stvari v »rigidne kategorije« (Vecchi, 2010, str. 9), temveč iščeta

priložnosti za čudenje in radovednost, spodbujata otroke k občutljivemu opazovanju stvari in pojavov, k iskanju smisla, s tem pa lahko presežeta brezbržnost, ki jo povzroča preveč pošolano, od življenjskih problemov otrok oddaljeno znanje.

Vzgojitelj in učitelj sta v takšnem procesu učenja bolj kot posredovalca znanja – soustvarjalca, ki sicer premišljeno načrtujeta proces učenja na način, da dobro opredelita namen izvedbe določene dejavnosti, da premišljeno sledita ciljem iz učnega načrta, hkrati pa se kot razmišljujoča praksa (MacNaughton, 2009) ves čas sprašujeta, kakšne teorije imajo otroci, kako izzvati njihove teorije, kako otrokom pomagati poiskati pomen o tistem, kar delajo, s čimer se srečujejo, kar preizkušajo, kaj jih vznemirja, kako osmišljajo načrtovano dejavnost, kako jim zastaviti nove izzive... in jim pustita, da » ... včasih skrenejo s poti, ki so si jo je sami zamislili, a sta z njimi in jih spodbujata, da skupaj najdejo poti nazaj.« (Dahlberg in Carr, v Moss, 2012).

Koraki formativnega spremljanja so učitelju in vzgojitelju zagotovo v oporo, da bolj celostno sledi učenju učencev in tudi lastnemu poučevanju in podpira učence v njihovi dejavnosti, pri razmišljanju, kaj in kako bi stvari lahko storili, zapisali, povedali drugače, hkrati pa se skozi dokaze o učenju sprašujeta tudi o svoji vlogi, o tem, kako sta uspela uresničiti koncept spodbudnega prostora (Fye, 1994, in Kroflič, 2016), koliko jezikov sta otrokom ponudila, da so se lahko izrazili, koliko sta slišala otroke, njihove zamisli, vprašanja ... Kot je ugotovila avtorica Glenda Fye, ki je že leta 1994 učitelje nagovarjala, da so s pomočjo pedagoške

dokumentacije (s posnetki in zapisi) spremljali svoje delo, se je s takim načinom spremljanja pri učiteljih pojavilo nepričakovano presenečenje » ... postalo je očitno, da njihovo okolje ne podpira dialoga in resne razprave. Mnogi učitelji so opazili, da so preveč razlagali, da je dejavno učenje hrupno... Zavedali so se, da niso upoštevali potrebe prostora, kjer bi lahko otroci in učitelji pozorno poslušali drug drugega ... mnogi so komentirali, da, ko si prizadevajo, da bi več poslušali in slišali otroke, se morajo naučiti 'upočasniti'. Več osredotočenega časa morajo preživeti s posameznimi otroki oz. organizirati majhne skupine ... Čeprav se zdi upočasnitev preprosta sprememba, zahteva od učitelja reorganizacijo svoje vloge, časa, okolja in odnosov s sodelavci...« (Fyfe, 1994, str. 4).

Poslušanje, samospraševanje in spraševanje z drugimi

Odgovor na v uvodu zastavljeno vprašanje, kdo so otroci pred mano oziroma kakšna je moja predstava o otrocih, ki jih bom poučeval, s katerimi bom soustvarjal odnos, je v veliki meri povezan z našimi implicitnimi teorijami o pridnem otroku – je priden (samo) takrat, ko sledi našim zahtevam in upošteva naša pravila, ko tiho sledi našim razlagam; ali tudi takrat, ko nekonformistično izreka svoje poglede, se morebiti tudi upira zanj nesmiselno postavljenim zahtevam in pravilom, zastavlja mnogo vprašanj in razmišlja izven okvirjev.

Pomembno je, da se učitelj in vzgojitelj ves čas sprašujeta, kaj postavljata v ospredje, ko nagovarjata otroke, ko uresničujeta učne in vzgojne cilje z zavedanjem, da je v središču kakovostne vzgojne komunikacije najprej pripravljenostjo poslušati otroka in biti odprt za presenečenja (Rinaldi, 2005). Je pa, kot ugotavljata Carr in Dahlberg, to najtežji del učiteljevega dela – poslušati in si pustiti, da učitelja navdihnejo otrokova vprašanja in radovednost, jim slediti ter opazovati, kako otroci iščejo odgovore na svoja lastna vprašanja ... (Moss, 2012).

Samo s tem, ko prisluhnemo otrokovim izjavam, ko se sprašujemo o njihovih in o svojih odzivih, odstiramo naše implicitne sheme o pridnem otroku in zanj ustreznih načinov discipliniranja in posredovanja znanja, ter si lahko pustimo, da nas otroci presenetijo v svojih zmožnostih.

Viri in literatura

- Bauman, Z. (2006). *Moderna in holokavst*. Ljubljana: Študentska založba.
- Carter, M. A. in Roe, N. D. (2013). Our image of the child. *Procedia – Social and Behavioral Science*, let. 93, str. 1704 –1709.
- Dahlberg, G., Moss, P. in Pence, A. (2013). *Beyond Quality in Early Childhood Education and Care: Postmodern Perspective*. London in New York: Routledge.
- Fyfe, B. (1994). Images from St. Louis: Considerations and Interpretations from Teachers Who Are Applying the Reggio Approach in the United States. Pridobljeno s <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED373896.pdf>.
- Jeznik, K., Kroflič, R., Štirn-Janota, P. (2017). O vzgojnih pristopih med permisijo in otrokocentričnostjo. V T. Narat, U. Boljka (ur), *Generacija navidezne svobode: otroci in starši v sodobni družbi*. Ljubljana, Sophia.
- Killen, M. in Smetana, J. G. (2008). *Handbook of Moral Development*. New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates.
- Kroflič, R. (2011). Podobe otroštva. *Emzin*, XXI, št. 1–2, str. 67–69.
- Kroflič, R. (2016). *Mnogoterost učnih okolij v sodobnem vrtcu*. Predstavljeno na XXII. strokovno srečanje ravnateljic in ravnateljcev vrtcev: Otrok v učnem okolju 21. stoletja, 17. in 18. oktober 2016, Portorož. Pridobljeno s <http://solazaravnateljce.si/wp-content/uploads/2016/10/Kroflic-2016-MNOGOTEROST-UCNIH-OKOLIJ-V-SODOBNEM-VRTCU1.pdf>.
- MacNaughton, G. (2009). *Doing Foucault in Early Childhood Studies: Applying Poststructural Ideas*. London in New York: Routledge.
- Majerhold, K. (2012). Kulturno žlahtenje najmlajših. Intervju z Robijem Krofličem in Darjo Štirn Koren. *Časopis za kritiko znanosti*, XXXIX, št. 249, str. 89–101.
- Malaguzzi, L. (1998). History, Ideas, and Basic Philosophy (An Interview with Lella Gandini). V C. Edwards, L. Gandini in G. Forman (ur.), *The Hundred Languages of Child* (str. 68–69). Greenwich in London: Ablex Publishing Corporation.
- Medveš, Z. (2011). Kakršna družba, taka šola! *Sodobna pedagogika*, 62(5) str. 148–169.
- Moss, P. (2011). Paranoično starševstvo. (Intervju) . V *Emzin*, XXI(1–2) str. 18–21.
- Moss, P. (ur.) (2012). *Early Childhood and Compulsory Education Reconceptualising the relationship*. London: Routledge.
- Nucci, L. P. (2003). *Education in the Moral Domain*. Cambridge University Press (Virtual Publishing).
- Salecl, R. (2007). *O tesnobi*. Ljubljana: Sophia.
- Salecl, R. (2012). *Izbira*. Ljubljana: Cankarjeva založba Beauvovs 2000.
- Štirn Janota, P. (2014). *Vloga induktivnega pristopa na poti od prosocialnega k etičnemu ravnanju* (Doktorska disertacija). Univerza v Ljubljani, Filozofska fak., Oddelek za pedagogiko in andragogiko.
- Štirn Janota, P. (2015). Induktivni pristop na poti od prosocialnega k etičnemu ravnanju: študija primera. *Sodobna pedagogika*, 66 (1) str. 64–88.
- Strike, K. A. (2005a). Glavni sovražnik discipline je odtujenost. Pripadnost skupnosti je njeno zdravilo (Intervju). *Sodobna pedagogika*, 56(4) str. 14–23.
- Todd, S. (2003). *Learning From the Other (Levinas, Psychoanalysis, and Ethical Possibilities in Education)*. Albany: State University of New York Press.
- Vecchi, V. (2010). *Art and Creativity in Reggio Emilia. Exploring the role and potential of ateliers in early childhood education*. New York: Routledge.
- Wringe, C. (2006). *Moral Education. Beyond Teaching of Right and Wrong*. Dordrecht: Springer. Beck 2001.