

Barbara Turk Niskač

# O igri in delu



Barbara Turk Niskač

*O igri  
i n delu*

## Ethnologica – Dissertationes 7

*Urednika zbirke*  
*Uredniški odbor*

Jurij Fikfak, Ingrid Slavec Gradišnik  
Saša Babič, Barbara Ivančič Kutin, Dan Podjed, Saša Poljak Istenič

**Barbara Turk Niskač**  
**O igri in delu**  
Antropologija zgodnjega otroštva

© 2021, Barbara Turk Niskač in ZRC SAZU

*Uredila* Saša Poljak Istenič

*Recenzenta* Nina Vodopivec, Bojan Baskar  
*Jezikovni pregled* Mojca Pipan  
*Prevod* DEKS  
*Oblikovanje in prelom* Monika Klobčar, Brane Vidmar

*Izdajatelj* ZRC SAZU Inštitut za slovensko narodopisje  
*Zanj* Ingrid Slavec Gradišnik

*Založnik* Založba ZRC, ZRC SAZU  
*Za založnika* Oto Luthar  
*Glavni urednik* Aleš Pogačnik

*Tisk* Collegium Graphicum, d.o.o.  
*Naklada* 300

Izid knjige sta omogočila Javna agencija za raziskovalno dejavnost Republike Slovenije  
Fotografije Slovenski etnografski muzej ter soudeleženci v raziskavi.

Fotografija na ovitku: Popoldansko druženje in igra dveh prijateljic. (Avtor: štiriletna Simona)

Za prosto dostopno spletno različico prve e-izdaje veljajo določila mednarodne licence  
Creative Commons CC BY-NC-ND 4.0: <https://doi.org/10.3986/9789610505181>

---

CIP - Kataložni zapis o publikaciji  
Narodna in univerzitetna knjižnica, Ljubljana

39:159.922.73

TURK Niskač, Barbara  
O igri in delu : antropologija zgodnjega otroštva / Barbara Turk Niskač ; [prevod Deks]. - Ljubljana : Založba ZRC, ZRC SAZU, 2021. - (Ethnologica - Dissertationes ; 7)

ISBN 978-961-05-0515-0  
COBISS.SI-ID 50582275

ISBN 978-961-05-0518-1 (pdf)  
COBISS.SI-ID 50893315

---

Barbara Turk Niskač

*O igri  
in delu*

*Antropologija  
zgodnjega  
otročstva*

Ljubljana 2021

Almi, Nikolaju, Sinji in Sašu

# *Kazalo vsebine*

Uvod .....	7
Metodologija in predstavitev raziskovalnega okolja .....	10
Struktura knjige .....	13
<b>I Teoretski okvir: Antropologija otroštva .....</b>	<b>15</b>
Raziskovanje otrok in otroštva .....	17
Kako razumeti delo .....	31
Kako razumeti igro .....	36
Odnos do dela v otroštvu skozi čas .....	40
Antropološki pogled na delo otrok kot sestavni del socialnega učenja .....	47
<b>II Otroštvo v preteklosti .....</b>	<b>55</b>
Družina in vzgoja med kmečkimi in delavskimi sloji .....	57
Delo otrok v družinskem gospodarstvu .....	61
Otroštvo med delom in igro .....	70
Družbenokoristno delo .....	76
Konec dela otrok? .....	84
<b>III Etnografska raziskava .....</b>	<b>89</b>
Delo kot vzgojna metoda v vrtcu .....	91
Spomini na otroštvo staršev in starih staršev .....	99
Sodobno otroštvo med delom in igro z vidika staršev .....	103
Različni principi učenja ob (ne)vključevanju v delovna opravila .....	119
Delo in igra z vidika otrok .....	126
Fotografije, ki so jih posneli otroci, pripovedujejo .....	131
Družabni svet otrok .....	139
Vključevanje v delo kot oblika socialnega učenja .....	151
Sklep .....	158
Viri in literatura .....	165
Playing at Work, Working at Play: Anthropology of Early Childhood .....	189

Srčna zahvala gre vsem  
sogovornicam in sogovornikom,  
ki so sodelovali v raziskavi.  
Za recenzijo monografije se  
zahvaljujem dr. Bojanu Baskarju  
in dr. Nini Vodopivec, za pregled  
besedila in predlaganje izboljšav  
pa urednici knjige dr. Saši Poljak  
Istenič in uredniku zbirke dr.  
Juriju Fikfaku. Slovenskemu  
etnografskemu muzeju se  
zahvaljujem, ker mi je prijazno  
dovolil objavo izbranih fotografij  
iz bogate muzejske zbirke,  
Narodni in univerzitetni knjižnici  
pa za kopije *Pionirskega lista*.

# Uvod

Ana na družinskem vrtu opazuje svojo mamo med pobiranjem blitve. Takoj ko je posoda polna, jo dvigne in odnese k babici na drugo stran vrta. Blitvo stresa v večjo posodo in ne dovoli, da bi ji kdo pomagal. Vidno je zadovoljna, da to težavno opravilo zmore sama. Ana je stara 18 mesecev. Ljudje se že rodimo kot družbena bitja. Učimo in razvijamo se skozi odnose in socialne interakcije. Vse odkar je Ana shodila, želi sodelovati pri vsem, kar se dogaja okoli nje. Za otroke njene starosti je sodelovanje v skupni dejavnosti samo po sebi nagrajujoče. Pravzaprav je bolj nagrajujoče kot cilj, h kateremu dejavnost vodi. Ko Ana s svojo materjo in babico sodeluje v skupnih dejavnostih, jo navdaja občutek pripadnosti. Preprosto uživa v tem, da *skupaj* nekaj počnejo.

Človeško nagnjenje, da nas udejstvovanje v skupnih dejavnostih osrečuje, postavimo nasproti reklamnim sporočilom, ki nas vsakodnevno nagovarjajo v sodobnih družbah. Med vožnjo z newyorško podzemno železnico se pogled ustavi na reklamnem panoju: zakaj bi zapravljali svoj prosti čas z opravili, kot je sestavljanje pohištva, ko pa lahko koga plačamo, da to neprijetno opravilo opravi namesto nas, mi pa se medtem brezskrbno igramo z otroki? Med čakanjem na avtobusni postaji v Ljubljani v nas zre reklamni pano: zakaj bi pripravljali ozimnico in vlagali kumarice, ko pa jih lahko kupimo, prosti čas pa raje kakovostno preživimo z družino?

Tovrstna reklamna sporočila ne nakazujejo le načina delovanja potrošniške družbe, ki nas je odrešila težaškega dela in nam v zameno za plačilo ponuja neskončno paleto izdelkov, med katerimi lahko (pa čeprav zgolj navidezno) svobodno izbiramo, temveč osvetljujejo tudi razumevanje odnosa med delom in prostim časom oziroma delom in igro. Delo se tako dandanes dojema kot tujek v sodobnem družinskem življenju, ki naj bi ga zapolnjevale bolj izpolnjujoče dejavnosti, kot so kakovostno preživet prosti čas, igra in rekreacija.

Vendar pa z antropološke perspektive delo, igra, prosti čas, otroštvo ali družinsko življenje niso univerzalni in samoumevni, saj jih različne kulture različno pojmujejo in prakticirajo. Čeprav časovno obdobje otroštva ni univerzalno, v definiciji otroštva sledim drugim avtorjem, ki se pridružujejo mednarodnemu pravu, po katerem velja, da lahko o otrocih govorimo do dopolnjenega 18. leta starosti. V splošnem bi sicer lahko zapisali, da je za človeško bitje ključna sposobnost socialnega učenja ter za njegov razvoj v otroštvu igra. V diskurzu o otroštvu, ki se osredotoča na vlogo igre in šolanja, pa pozabljamo še na en pomemben vidik, značilen za človeka. Človek je socialno bitje, ki svojo socialnost razvija tudi skozi skupno udejstvovanje. Ljudje se učimo izkustveno. V tem pogledu je delo ključno v procesu socialnega učenja, o čemer pričajo prav antropološke raziskave po vsem svetu, kjer se otroci od malih nog postopno vključujejo v delo odraslih.

Predstave o tem, kaj sta delo in igra, kakšne pomene jima pripisujemo in kako ju vrednotimo, se spreminjajo skozi čas, pa tudi skozi različna kulturna okolja. Delo in



igra se v sodobnih družbah pogosto dojemata kot dva ločena, celo nasprotna si pojma. Vendar pa je predstava, da je delo breme za družinsko življenje ter ne spada v otroštvo, predvsem odraz dihotomije med delom in družino, med delom in igro ter med delom in prostim časom, ki se je porodila v času industrijske revolucije ter z vpeljevanjem kapitalističnega družbenega sistema. Toda tudi industrijska revolucija dela ni izločila iz družin v vseh kontekstih. V agrarnih družbah oziroma v kmečkem gospodarstvu je delo ostalo umeščeno v družino. Kmečko gospodarstvo je namreč delovalo po drugačnih principih kot kapitalistična proizvodnja, saj je pridelovalo pretežno za lastno rabo.

Na Slovenskem je bilo prebivalstvo vse do druge svetovne vojne pretežno kmečko, nato pa se je skozi 20. stoletje delež zmanjševal. Delo je bilo v kmečkem gospodarstvu neločljivo povezano z družinskim življenjem, sorodstvenimi in medsoseskimi odnosi, z druženjem in zabavo, ki je sledila po opravljenem delu. Kot je prikazala Marija Makarovič, ki je analizirala medsebojno pomoč in recipročnost, je delo na podeželju še v sedemdesetih letih 20. stoletja igralo osrednjo vlogo v odnosih med sosedi, sorodniki in botri kot »tradicionalna družbena, čeprav nenapisana institucija« (Makarovič 1979: 71).

Dihotomija med delom in igro je torej predvsem plod določenega zgodovinskega in geografskega konteksta, ki izhaja iz zgodnje industrializacije. Protestantska delovna etika, povezana z vzponom kapitalizma, je bila namreč tista, ki je delo in igro postavila na dva ločena pola. Medtem ko naj bi bilo delo obvezno, resno in nezabavno, naj bi bila igra njegovo popolno nasprotje. Igra naj bi bila kot nasprotje dela zabavna, neproduktivna, sama sebi namen, vključevala naj bi tudi možnost izbire. Vendar pa to velja za igro le, če jo opredeljujemo z vidika kapitalistične produkcije (Sutton-Smith 1997). Razmišljanje o delu in igri z antropološkega vidika nas napelje na razumevanje dela kot dejavnosti, ki je tako kot igra neločljivo povezana s človeškim bitjem.

Na podlagi etnografskega terenskega dela v dveh slovenskih javnih vrtcih, kjer sem raziskovala odnos med delom, igro in učenjem v zgodnjem otroštvu ter zaobjela perspektive staršev, zaposlenih v vrtcih in otrok samih, v pričujoči monografiji prikažem, da delo, igra in učenje lahko predstavljajo komplementarne vidike človekovega bivanja. Predstava, da so delo, igra in učenje v zgodnjem otroštvu prepleteni, ima dolgo zgodovino. Med drugim jo najdemo v konceptu Fröblovih vrtcev, po zgledu katerih so delovali prvi vrtci na Slovenskem, ter v dandanes bolj znani pedagogiki Marie Montessori. Tovorstna predstava na Slovenskem ni bila prisotna zgolj v institucionalizirani predšolski vzgoji, temveč tudi v vzgojnih praksah v domačem okolju – predvsem med delavskimi in kmečkimi sloji konec 19. in v 20. stoletju. Pri tem je v ospredju specifično razumevanje dela kot *vzgojnega*.

Koncept vzgoje predpostavlja, da odrasli namerno ali nenamerno vodijo otroka, tako da ta moralno, osebno, družbeno, estetsko, fizično in duhovno napreduje (Skubic Ermenc 2015). Pri konceptu dela kot vzgojnega v ospredju ni delo kot (zgolj) produktivno, kot je to pri kapitalističnem razumevanju dela. Ne gre torej zgolj za ekonomski prispevek, temveč za to, kako se z udejstvovanjem v delovnih opravilih otrokova osebnost oblikuje glede na družbene in kulturne preference. Čeprav se osredotočam predvsem na koncept dela kot pomembnega elementa vzgoje, pa zgodovinska perspektiva osvetli tudi

prepletenost različnih vidikov in funkcij dela. Delo ima res močan socializacijski naboj, vendar pa se vzgojni vidik prav lahko prepleta z vidikom discipliniranja; delo lahko deluje tudi kot instrument discipliniranja ljudi.

Ob družbenih percepcijah dela me je zanimalo predvsem, *zakaj* in *kako* se majhni otroci vključujejo v dejavnosti, ki jih odrasli dojemajo kot delo. V središču mojega zanimanja je bilo vključevanje otrok v delo, ki se odvija vsakodnevno v domačem družinskem okolju ter v vrtcu. V tem kontekstu so me zanimale vse oblike dela, ki ga vsakodnevno opravljamo v vrtčevski skupini in družini: gospodinjska in druga opravila, ki jih izvajamo z namenom ohranjanja reda in čistoče doma in v okolici doma; opravila, povezana z oskrbo, pridelavo in pripravo hrane; razna kmečka opravila (pridelava poljščin, sadja, grozdja, zelenjave, vzreja živali, delo v gozdu); ter dopolnilne popoldanske dejavnosti, ki so jih sogovorniki bodisi opravljali kot hobi bodisi so bile del življenjskega sloga (npr. popoldansko delo v delavnici, izdelovanje in popraviljanje raznih izdelkov). Gre za oblike dela, ki so dandanes vendarle na obrobju otrokovih vsakodnevnih izkušenj in ne nekaj, kar bi otrokov vsakdan izrazito zaznamovalo.

V postindustrijskih družbah je Konvencija o otrokovih pravicah iz leta 1989 utrdila prepričanje, da je naloga otrok igra in ne kakršno koli delo. Delo otrok obravnava kot grožnjo izobraževanju in brezskrbni igri. V 31. členu tako določa »otrokovo pravico do počitka in prostega časa, do igre in razvedrila, primerne otrokovi starosti, in do prostega udeleževanja kulturnega življenja in umetnosti«. Konvencija v 32. členu delo omeji le na njegove izrazito negativne vidike ter ga obravnava kot nasprotno otrokovemu blagostanju in zdravemu razvoju. Poudarja otrokovo pravico do zaščite pred ekonomskim izkoriščanjem, pred nevarnim delom in »delom, ki moti otrokovo šolanje ali škodi njegovemu zdravju ali telesnemu, umskemu, duhovnemu, npravstvenemu ali družbenemu razvoju« (Konvencija 1989).

Na podlagi etnografskih raziskav po svetu pa so antropologi ugotavljali, da konvencija delo v otroštvu slika izrazito črno-belo ter etnocentrično. Osredotoča se na izkoriščevalsko delo otrok ter izključuje celoten spekter dela, ki se odvija v domačem okolju in ima pomembno vlogo v socializaciji in učenju. Čeprav so številni otroci znotraj kapitalistične produkcije žrtve izkoriščevalskega in sužnjelastniškega dela, pa delo otrok ni enoznačno. Za številne otroke po svetu je delo namreč eno izmed glavnih orodij odraščanja: otroci opravljajo preprosta gospodinjska opravila, skrbijo za mlajše sorojence, delajo na poljih, prodajajo na tržnicah in ulicah.

Antropologi so prikazali, da težko zarišemo ločnice med igro, socializacijo, učenjem in delom ter da se kategorije dela in igre razlikujejo glede na kulturna okolja. Zato je nedavno tudi Mednarodna organizacija dela sprejela kritiko na račun enoznačnega razumevanja dela, ki izključuje igro in učenje, ter v svoji definiciji otroškega dela (*child labour*) sedaj opozarja, da »ni vse delo, ki ga opravljajo otroci, otroško delo, ki ga je treba izkoreniniti. Vključevanje otrok in mladostnikov v delo, ki ne vpliva negativno na njihovo zdravje in osebni razvoj ali ne vpliva na njihovo šolanje, se na splošno razume kot pozitivno« (MOD b. n. l.). Na eni strani imamo torej izkoriščevalsko delo otrok v kapitalistični produkciji, na drugi strani pa delo otrok, ki poteka v krogu družine in ima

predvsem vzgojno noto ter predstavlja del socializacije in učenja. Ker pa življenje ni črno-belo, seveda obstaja celoten spekter, kjer se ti dve obliki dela medsebojno prepletata. Tudi delo v krogu družine lahko predstavlja obliko discipliniranja, bodisi v določene družbene in spolne vloge bodisi v določen vrednostni sistem delovanja. Tudi tovrstno delo je lahko izkoriščevalsko ali za otroka obremenjujoče.

Za slovenski kulturni prostor je značilno, da sta se delo in igra pogosto prepletala oziroma sta v določenih okoljih še vedno prepletana. V tem oziru lahko govorimo o posebnostih dela-kot-igre in igre-kot-dela (Stanonik 1992–1993), do katerih prihaja, kadar otroci lahko opazujejo delovne procese odraslih in se vanje vključujejo, tako v vsakdanjem življenju, v krogu družine kot v vrtcu. Skozi delo se izraža tudi človekova družabnost. Človekova zmožnost razmišljanja in učenja je pomemben vidik človekovega bivanja. Prav tako je pomemben vidik, da se človek skozi igro uči veščin, ki jih potrebuje za preživetje in uspešno delovanje v določeni družbi. Z igro se razvijamo in napredujemo. Vendar pa ne gre pozabiti, da človek razvija svojo družbenost skozi sodelovanje.

Človek kot *homo faber* se uči z izkustvom in dejavnostjo; delo torej prav tako kot igra predstavlja pomemben vidik socialnega učenja. Ljudje se že rodimo kot družbena bitja, učimo in razvijamo pa se skozi družbene interakcije. Že majhni otroci so izredno družabni. Družabnost se skozi delo izraža predvsem v skupnem udejstvovanju in občutku pripadnosti. Ob tem se dotaknem tudi bistvenih načinov učenja otrok, ki pa se v sodobnem času, v katerem je tudi učenje podleglo diktatu storilnosti in učinkovitosti, pozabljajo, in sicer učenja skozi opazovanje in eksperimentiranje (torej s preizkušanjem in popravljanjem napak) ter postopno vključevanje in spontano skupno udejstvovanje.

S tem pa se vračam k bistvu razumevanja dela izven tržne ekonomije, kot dejavnosti, ki je tako kot igra neločljivo povezana s človeškim bitjem. V tem razumevanju »vsakdanje spodbude za delo niso želja po dobičku, temveč recipročnost, tekmovanje, veselje do dela in družbeno priznanje« (Polanyi 2008: 388). Delo lahko torej predstavlja različne vidike človekovega udejstvovanja. V monografiji se osredotočam na oblike dela v otroštvu, ki prehajajo strogo dihotomijo med delom in igro, ter jih razumem kot opravila, ki so smiselno umeščena v vsakdanje življenje. V tem pogledu se delo, prav tako kot igra, kaže kot lastno človeškemu bitju; kot način, skozi katerega potekajo družbene interakcije, ter način, kako otroci intersubjektivno ustvarjajo pomene o sebi, družbenih odnosih in o svetu, v katerem živijo.

## *Metodologija in predstavitev raziskovalnega okolja*

Monografija temelji na terenskem delu, ki sem ga izvajala v letih 2011, 2012 in 2013 v dveh javnih vrtcih, in sicer na obrobju Ljubljane ter v podeželskem okolju na območju južne Slovenije. Mestni vrtec je na obrobju Ljubljane, v naselju družinskih hiš. Območje na eni strani meji na ljubljansko obvoznico, na drugi strani pa se razprostirajo obdelovalne agrarne površine. Tu so župnija, pošta, banka, zdravstveni dom, številne trgovine in drugi poslovni ter gostinski obrati, knjižnica, policija, več osnovnih šol in vrtcev. Ob-

močje bi lahko opisali kot naselje, kjer se prepletata urbano in ruralno, saj so na mestnem obrobju tudi kmetije. Prevladujejo družinske hiše, nekatere še imajo na svojem zemljišču vrtničke in sadno drevje, večina pa le zelenico in okrasno drevje. Vrtnički so tudi na posameznih poljih med obvoznico in stanovanjskimi hišami.

Podeželski vrtec je na demografsko ogroženem območju v bližini hrvaške meje. Zaradi slabih življenjskih razmer so se ljudje zlasti po drugi svetovni vojni množično izseljevali. Leta 2002 je na območju živel 649 prebivalcev. Razpršene vasi so obkrožene z gozdovi, polji in travniki. V manjšem administrativnem središču so vrtec, podružnična osnovna šola, trgovina, pošta, dva gostinska obrata, župnišče, turistični apartmaji in manjši industrijski obrat. Čeprav le redki prebivalci živijo od kmetovanja, ima skoraj vsaka družina vrt, sadno drevje, vinograd in/ali domače živali, kar družinam omogoča določeno mero samopreskrbe. Območje je bilo še v šestdesetih letih 20. stoletja izrazito agrarno, usmerjeno le v pridelavo za lastne potrebe. V sedemdesetih letih 20. stoletja sta se odprla dva manjša industrijska obrata. Prvi, še delujoči, za orodje in drugi za konfekcijo, ki pa so ga leta 2011 zaprli. Obrata sta zaposlovala precejšen delež aktivnega prebivalstva. Prav z njuno ustanovitvijo v sedemdesetih letih se je v okolišju začelo tudi organizirano varstvo otrok.

V raziskavi so sodelovale tri vzgojiteljice, tri pomočnice vzgojiteljice, 38 otrok (18 deklic in 20 dečkov, starih od dveh do šest let), 35 staršev (27 mater in osem očetov) ter tri stare mame in ena prababica (vsi podatki o sodelujočih so anonimizirani). Starši otrok v podeželskem vrtcu so bili rojeni med letoma 1965 in 1984, starši otrok v mestnem vrtcu pa med letoma 1963 in 1986. Otroci, ki so sodelovali v raziskavi so bili rojeni med leti 2005 in 2009. Glede na izobrazbo in poklicno strukturo staršev so bile družine v obeh vrtcih mešane. V obeh vrtcih je stopnja izobrazbe staršev segala od zaključene osnovne šole do univerzitetne izobrazbe. V obeh vrtcih je imelo približno enako število staršev končano srednjo poklicno šolo, s tem da je v mestnem vrtcu imelo občutno več staršev univerzitetno izobrazbo.

Glavna raziskovalna metoda je bilo opazovanje s soudeležbo v dveh vrtčevskih skupinah. Gre za temeljno metodo etnografske raziskave, ki omogoča, da se čim bolj približamo ljudem (v mojem primeru predšolskim otrokom) in dobimo vpogled v njihovo razumevanje sveta. S starši, starimi starši in zaposlenimi v vrtcu sem opravila tudi polstrukturirane intervjuje, nekatere družine v podeželskem okolišju pa sem tudi večkrat neformalno obiskala na domu.

Poleg tega sem v vrtcu izvajala snemanje z video kamero ter uporabila tehniko participativnega fotografiranja. Za raziskavo sem posnela 300 minut gradiva v mestnem vrtcu ter 360 minut v podeželskem vrtcu. Snemala sem različne dejavnosti, od proste igre in usmerjenih dejavnosti do kosila, zajtrka in sprehodov. Analiza video gradiva je bila predvsem nadgradnja mojega opazovanja s soudeležbo. Video posnetki lahko namreč omogočijo bolj poglobljeno analizo dogajanja, saj si lahko posamezen posnetek ogledamo večkrat ter smo pozorni na različne akterje in dogajanje.

V okviru participativnega fotografiranja sem starše in vzgojiteljice prosila, da dokumentirajo, kako otrok preživi dan. Ob fotografijah sem nato opravila pogovor oziroma

intervju (v angleščini se ta metoda imenuje *photo elicitation*). V fotografiranje sem vključila tudi otroke v drugi starostni skupini, ki so prav tako fotografirali svoj vsakdan. Fotografije sem uporabila za vpogled v avdiovizualne reprezentacije izkušenj soudeležencev v raziskavi ter za vpogled v njihovo umeščenost v prostor. Z njimi sem želela pridobiti uvid v tri različne perspektive – staršev, vzgojiteljic in otrok – ter v procese socializacije na treh ravneh – na domu, v vrtcu in v samem okolju, v katerem otroci odraščajo. Fotografije namreč pogosto prikazujejo otroke v interakciji z okoljem – z ljudmi, ki jih obkrožajo, živalmi, igračami, orodjem in naravo; prikazujejo torej, kaj otroci počnejo, kje se gibljejo in s kom preživljajo svoj čas.

Pogovori ob fotografijah so potekali na treh ravneh. Pogovori ob fotografijah, ki so jih posneli starši, so predstavljali alternativo opazovanju s soudeležbo na domovih in nadgradnjo intervjujem, ki sem jih pred tem opravila z njimi. Starši so navadno fotografirali le en dan ali eno popoldne. Pa vendar so fotografije razkrile številne dejavnosti, ki so jih otroci počeli doma, pa jih starši v intervjujih niso omenili. Tako sem dobila boljši vpogled v življenje otrok, v vključevanje otrok v določena opravila odraslih ali vsakodnevne družinske rituale, kot je družinsko pitje popoldanske kave. Na fotografijah, ki so jih posneli starši, so se izmenjevali otroška igra, delovna opravila in vsakodnevna rutina.

Pogovori ob fotografijah, ki jih je posnela vzgojiteljica, so bili refleksija o posameznem otroku kot individuumu, saj so bili sicer v okviru vrtca otroci bolj izraženi kot skupina. Vzgojiteljčine fotografije so odsevale skupni ritem otrok v vrtcu – motivi so se ponavljali od igre in spanja do prehranjevanja. V omenjenih pogovorih so prišle v ospredje specifične karakteristike posameznega otroka, odnos med vzgojiteljico in otrokom ter med posameznim otrokom in drugimi otroki. Iz pogovorov ob fotografijah z vzgojiteljico lahko razberemo, kako se delo in igra prepletata tudi v vrtcu. Poleg delovnih obveznosti, kot so dežurstvo in pomoč pri vsakodnevnih opravilih, se delo odraža tudi v igri otrok. Ob tem pa lahko dobimo tudi uvid v preplet med vrtcem in domačim okoljem.

Fotografije, ki so jih posneli otroci, razumem predvsem kot vpogled v njihovo doživljanje okolja, sveta in odnosov, v katere so vpeti. Kot nadgradnjo neformalnim pogovorom in opazovanju v vrtcu lahko s fotografij oziroma ob pogovoru, ki izhaja iz fotografij, razberemo marsikatero informacijo iz vsakdanjega življenja otrok ter kaj sploh pritegne pozornost otrok za fotografiranje. Zanimalo me je predvsem, kako je mogoče s fotografij razbrati, kaj pravzaprav okolje ponuja otrokom ter kakšne so interakcije otrok z okoljem, ki jih obdaja. Poleg tega lahko iz analize interakcij otrok z ljudmi, ki jih obdajajo, ter iz interakcij otrok s samim fotoaparatom pridobimo vpogled v razumevanje ustvarjalnih sposobnosti posameznega otroka ter hkrati njegove vpetosti v družbeno strukturo.

V mestnem vrtcu sem med otroki dodatno izvedla še pogovor ob 14 fotografijah, ki so predstavljale otroke med igro in delom, ter jih prosila, da fotografije razvrstijo glede na to, ali se otroci na fotografijah igrajo ali delajo. S tem sem želela pridobiti uvid v to, kako otroci sami razumejo igro in delo, fotografije pa so otroke spodbudile tudi, da so podrobneje opisovali, v katerih delovnih opravilih doma sodelujejo, ter razmišljali o tem, kdo se igra in kdo dela, ali otroci tudi delajo, ali se starši tudi igrajo ter ali sami tudi delajo.

## *Struktura knjige*

Monografija je sestavljena iz treh delov, ki delujejo kot zaključene enote, tako da jih lahko bralec bere bodisi ločeno glede na svoja zanimanja bodisi kot celoto.

Antropologija otroštva kot poddisciplina, ki se posveča raziskovanju otrok in otroštva ter pri tem otroke obravnava kot soudeležence v raziskavah, je bila doslej v slovenskem prostoru redko prisotna, pa čeprav je raziskovanje otrok bistveno za razumevanje vsake družbe, širših družbenih kognitivnih shem in za analizo družbenih sprememb (Scheper-Hughes in Sargent 1998; Toren 2007; Montgomery 2009).

V upanju, da bo monografija zapolnila to vrzel, prvo poglavje predstavlja uvod v antropološke raziskave otrok in otroštva. Tudi odnos kulturne in socialne antropologije do otrok in otroštva se je spreminjal skozi čas, pogosto skladno s spoznanji s področja psihologije. Toda čeprav se je antropologija pogosto navezovala na teorije iz drugih ved, je predvsem psihologiji rada postavljala ogledalo in z etnografskimi raziskavami s celega sveta dokazovala, da kakršen koli univerzalni model razvoja otrok ne obstaja.

V zadnjih desetletjih tudi v antropologiji sledimo novim teoretskim tokovom, ki se osredinjajo na otroke kot družbene subjekte, na katere sicer res delujejo družbene sile, a ki hkrati aktivno sodelujejo v interpretaciji in reprodukciji kulturnega znanja ter vplivajo na to, kar se dogaja v njihovih svetovih. Tako se tudi antropologija otroštva posveča predvsem temu, kako otroci sami ustvarjajo pomene, in otroke upošteva kot primarne udeležence v raziskavah, hkrati pa ne smemo pozabiti, da so otroci vedno v procesu nastajanja in spreminjanja ter vpeti v družbene odnose, ki jih obkrožajo.

Glede na to, da se v monografiji posvečam zgodnjemu otroštvu, predstavim tudi antropološke perspektive na socializacijo. Če se je nekoč predpostavljalo, da otrok postane družbeno bitje šele skozi proces socializacije, danes velja, da se kot družbeno bitje že rodi ter se nemudoma začne vključevati v proces socialnega učenja skozi socialne interakcije.

V prvem delu na kratko predstavim tudi teoretski okvir, kako razumeti delo, igro, odnos do dela v otroštvu ter kako se je spreminjal skozi čas. Antropološka perspektiva poudarja, da razumevanje, kaj delo je, ni enoznačno. Glede na to, da monografija temelji na etnografski raziskavi s predšolskimi otroki, sledim predvsem razumevanju dela kot dejavnosti, ki lahko predstavlja način socializacije ter je lastna človeškemu bitju. Tovrsten pogled podkrepim s poglavjem, v katerem predstavim antropološki pogled na delo otrok kot sestavni del socialnega učenja na podlagi analize etnografskih raziskav o vključevanju otrok v delovna opravila po svetu.

Pogosto se zdi, da so otroci in otroštvo v slovenski etnologiji in antropologiji obrobna tema. Toda če se nekoliko poglobimo, ugotovimo, da otroštvo in otroke obravnavajo številna dela, nekatera izmed njih navajam tudi v monografiji. Še posebej pa se v drugem delu posvetim pregledu del s področja etnologije in deloma zgodovine, na podlagi katerih predstavim, kakšna je bila vloga družine, vzgoje, dela in igre med kmečkimi in delavskimi sloji na Slovenskem skozi 20. stoletje, s posebnim poudarkom na vlogi dela otrok v družinskem gospodarstvu. Pri tem se naslanjam predvsem na etnološka dela, ki se niso izrecno osredotočala na otroštvo, so ga pa obravnavala kot del načina življenja ali

v sklopu družine in sorodstva v preteklosti. V nekaterih obravnavanih monografijah so otrokom posvečena posamezna poglavja, v drugih lahko o življenju otrok beremo zgolj med vrsticami, pa vendar nam zbrane informacije omogočajo, da si ustvarimo podrobno sliko o življenju otrok na Slovenskem v preteklosti, pa tudi o splošnem odnosu odraslih oziroma družbe do otroštva, dela in igre v določenem času in prostoru.

V ta razdelek sem vključila tudi analizo konceptualizacije dela v *Pionirskem listu* oz. *Pilu* v obdobju 1948–2019. Analiza je dodatno osvetlila, kako se je odnos do dela spreminjal skozi čas glede na politične in družbeno-ekonomske okoliščine v obdobju po drugi svetovni vojni ter v obdobju od devetdesetih let dalje, ki ga zaznamujeta menedžerski diskurz in podjetniška delovna etika.

Tretji del predstavlja rezultate etnografske raziskave, v katerih predstavim izkušnje otroštva med delom in igro z vidika vrtca, družinskega okolja ter otrok samih. S tem ko ob bok odraslim sogovornikom postavim predšolske otroke ter vključim njihove perspektive, podam tudi nov pogled na to, kako se oblikuje kulturno pogojeno razumevanje dela in igre, hkrati pa ponudim uvid v kompleksno družbeno življenje predšolskih otrok, ki ga vsekakor ne gre podcenjevati. Čeprav v delu, kjer predstavljam etnografsko raziskavo, govorim o mestnem in podeželskem vrtcu, pa ne gre pozabiti, da gre za specifični raziskovalni lokaciji ter ne gre posploševati razlik in podobnosti med mestnim in podeželskim okoljem na splošno. Etnografsko raziskavo zaokrožim z vključitvijo teoretskih izsledkov s področja psihologije ter kulturne in socialne antropologije ter s tem osvetlim vključevanje v delo kot obliko socialnega učenja.

*I*

*Teoretski okvir: Antropologija otroštva*





# Raziskovanje otrok in otroštva

Angleški filozof John Locke je v 17. stoletju v svojem delu *Nekaj misli o vzgoji* (2007 [1693]) zavrnil v evropskem prostoru dotlej prevladujoče krščansko pogojeno videnje otroka, ki naj bi se rodil grešen. Menil je, da se otrok rodi kot nepopisan list papirja (*tabula rasa*), na katerega vplivajo predvsem zunanje okoliščine. Otrok naj bi s trezno razsodnostjo sprejemal napotke in moralni poduk odraslih ter bil zlahka vodljiv (Locke 2007). Locke je bil eden izmed prvih, ki je otrokom priznal razumskost ter lasten pogled na svet (Cunningham 1995: 64), po drugi strani pa so njegove ideje pripomogle k dojetju otrok kot pasivnih in od odraslih odvisnih posameznikov (Hogan 2011: 30).

Na prvo industrijsko revolucijo so romantiki odgovorili z vračanjem k naravi in tradicionalnemu razumevanju družine (Selišnik 2012). Razsvetljenski mislec Jean Jacques Rousseau (1997) je v svojem delu *Emil ali o vzgoji* (1997 [1762]) zagovarjal vzgojo v skladu z naravo – otrok naj se razvija po svojih naravnih lastnostih in sposobnostih, nihče naj ne posega v njegov razvoj in ga pospešuje. Otroka je treba pustiti, da se skozi igro razvija po sebi lastnem, naravnem ritmu. Trdil je, da se otrok rodi nedolžen in je po naravi dober, zunanje okoliščine pa ga lahko »pokvarijo«. Romantični diskurz, katerega predstavnik je bil tudi Jean Jacques Rousseau, je otroka, ki mu je nadel poustvarjene lastnosti narave, pravzaprav izenačil s statusom t. i. plemenitega divjaka, ki lahko najbolje uspeva, če je prepuščen samemu sebi (Burcar 2007: 17).

Tudi naravoslovec Charles Darwin je opazoval razvoj svojih otrok ter ga v svojem delu *A biographical sketch of an infant* (1877) primerjal z razvojem drugih vrst (Woodhead 2003: 98). Njegovo delo *Izvor človeka* (1951 [1871]) je vplivalo tudi na prve britanske antropologe. Tako so tudi ti iskali vzporednice med otroki in divjaki (npr. Wake 1878) ter verjeli, da se vsaka kultura razvija v stopnjah od divjaštva k civilizaciji (Jahoda in Lewis 2015 [1989]: 1; Schwartzman 1978: 21), v skladu s pravili evolucije.

Ameriška antropologija je šla nasprotno po povsem drugi poti. Franz Boas je zavrnil tezo, da so razlike med ljudmi biološko ali rasno pogojene. Menil je, da razlike izvirajo iz okolja (Boas 2008 [1912]). Svoje zanimanje za raziskovanje otrok je prenesel na učence, Edwarda Sapirja, Ruth Benedict (2008 [1938]) in Margaret Mead (1953 [1928]), ki so v prvi polovici 20. stoletja utemeljili raziskave kulture in osebnosti. V duhu ameriške antropologije, ki se je v veliki meri naslanjala na psihologijo, so na raziskave kulture in osebnosti močno vplivale teorije psihoanalitika Sigmunda Freuda ter relacijska psihoanaliza.

V petdesetih letih 20. stoletja so nasledniki smeri kulture in osebnosti pod vodstvom Johna Whitinga zasnovali projekt *Šest kultur* (1963). Na podlagi sistematičnega naturalističnega opazovanja otrok so pokazali, da kultura, okolje in biologija vplivajo na raznolikost pri vzgoji otrok znotraj posameznih skupnosti ter na njene kulturno specifične ideale in prakse (Whiting in Whiting 1963; LeVine 2007). Delo je zanimivo tudi zato,

ker prikaže, kako otroci v različnih kulturah različno preživljajo otroštvo med igro in delom. Tako kot smer kulture in osebnosti pa so bili tudi njeni nasledniki deležni kritike, ker naj jih ne bi zanimali otroci kot taki, temveč jih je zanimalo, kako se razvije osebnost odraslih. V otrocih so torej videli predvsem »nastajajoče odrasle«, povsem pa so prezrli, kako otroci oblikujejo pomene ali pridobivajo določene veščine (Schwartzman 2001: 5; Jahoda in Lewis 2015 [1989]: 11; glej tudi LeVine 2007; Christensen in Prout 2011; Hogan 2011).

V iskanju povezav med zgodnjo socializacijo in tem, kako otroci postanejo kulturna bitja, so predstavniki smeri kulture in osebnosti šli celo tako daleč, da so namigovali, da vzgojne prakse iz zgodnjega otroštva določajo narodni značaj (Montgomery 2009: 25; Christensen in Prout 2011: 47). Charles Super in Sara Harkness sta kasneje nadgradila izhodišča smeri kulture in osebnosti ter v ospredje postavila posameznika v določenih kontekstih. Oblikovala sta koncept niše, ki zaobjema fizične in socialne okoliščine, v katerih dojenček odrasča, kulturne vzgojne prakse ter prepričanja skrbnikov (Harkness in Super 1983: 222).

Če se vrnemo na staro celino, je bil Bronislaw Malinowski prvi antropolog, ki je z etnografskim pristopom zbiral podatke o otrocih v kontekstu institucij in odnosov (Malinowski 2008: 30). Tudi njegovi učenci, Raymond Firth, Audrey I. Richards, Margaret H. Read, Meyer Fortes in Edward E. Evans-Pritchard, so opravljali raziskave, kjer lahko najdemo opise življenja otrok, odnosov med starši in otroki ter načinov konceptualizacije otroštva. Medtem ko je smer kulture in osebnosti vzroke za obnašanje v odrasli dobi iskala v praksah v zgodnjem otroštvu, je Margaret Read menila, da vrednote skupnosti in njene predstave o idealni osebnosti določajo odnos do otrok in vzgojne prakse (Read 1960; glej tudi Jahoda in Lewis 2005 [1989]). Pod vplivom strukturalizma in funkcionalizma so se raziskave osredotočale na družino, sorodstvene in politične sisteme ter obrede prehoda (Schwartzman 1978: 133; Montgomery 2009: 36).

Z nekaj izjemami, kot je npr. Meyer Fortes, je raziskovanje otrok v tem obdobju predstavljalo obrobno temo. Vedenje otrok so strukturalisti in funkcionalisti obravnavali predvsem kot pripravo na prihodnje (odraslo) sodelovanje v družbenem in ekonomskem življenju skupnosti (Jahoda in Lewis 2015 [1989]: 6). Podobno je bilo v francoski antropologiji le malo del posvečenih izključno otrokom. Vendar pa številna dela, ki so nastajala na območju francoskih kolonij, vsebujejo tudi etnografske podatke o socializaciji otrok, o negi in skrbi za otroke ter o učenju otrok (Bonnet 2012: 2). Marcel Mauss je na primer s svojim razmišljanjem, da je lahko vse, kar je ljudem pomembno, objekt menjave, k čemur je pripisal tudi otroke, vplival na Suzanne Lallemand, pionirko s področja raziskovanja kroženja otrok med družinami v Afriki (Bonnet 2012: 4–5; Alber 2013: 90). Suzanne Lallemand je prikazala, da lahko kroženje otrok podobno kot poroka deluje kot sistem reprodukcije in recipročnosti (Lallemand 2013).

Čeprav se je antropologija v raziskavah otroštva vedno opirala na teorije iz drugih ved, pa jim je hkrati postavljala ogledalo in z etnografskimi deli s celega sveta dokazovala, da kakršen koli univerzalni model razvoja otrok ne obstaja. Potrebe, potenciali in razvojni procesi otrok namreč niso univerzalni (LeVine in New 2008c: 248). Teorije o

otrokovem razvoju, za katere se predpostavlja, da veljajo za vse človeške družbe, ker temeljijo na stopnjah in procesih v razvoju, ki so povezani z zorenjem osrednjega živčevja v otroštvu, so pogosto spregledale, da so v kontekstu otroštva pomembni tudi kulturne razlike in prepoznavanje kulturnega relativizma (LeVine idr. 2008: 57; Theis 2001: 100). Različne družbe otrokom glede na starost pripisujejo različne sposobnosti. Pričakovanja ter usmerjanje s strani odraslih vplivajo na to, katere sposobnosti in vzorce obnašanja otroci razvijejo (Bourdillon in Spittler 2012: 2). Medtem ko danes štiriletnik, ki si zna zavezati vezalke, velja za izjemnega, so nekoč štiriletne deklice že pletle nogavice in ro-kavice, pri šestih pa so predle volno (Montgomery 2009: 56).

Že Bronislaw Malinowski je v delu *Spolno življenje divjakov v severozahodni Melaneziji* (1957 [1927]) pokazal, da Ojdipovega kompleksa ne moremo preprosto prenesti na prebivalce Trobriandskih otokov ter da torej ni univerzalen, kot je trdil Sigmund Freud. Margaret Mead je v svojem delu *Odraščanje na Samoi* (1953 [1928]), ki je prvič izšlo leta 1928, analizirala vsakdanje življenje deklet od zgodnjega otroštva do adolescence. Pri tem je zavrnila hipotezo ameriškega psihologa Stanleyja Halla, da je adolescence nujno stresna izkušnja. Pokazala je, da gre vzrok za stresno adolescenco iskati v kulturi in ne biologiji. Otrokom se je posvečala prav v želji, da bi pokazala, kako kultura vpliva na človeško naravo (Schwartzman 1978: 137).

Stanley Hall (1844–1924), ki je v ZDA osnoval otroško psihologijo, je svoje raziskave utemeljeval na evolucionizmu in univerzalnem biološkem determinizmu. Menil je, da faze igre, kot jih opazujemo pri otrocih, predstavljajo biološki in kulturni razvoj človeštva (Schwartzman 1978: 46). Ameriška antropologinja Jean Briggs pa je na primeru raziskave med Inuiti pod vprašaj postavila stopnje razvoja, v katerih je razvojni psiholog Erik Erikson nadgradil Freudovo teorijo psihoseksualnega razvoja in ki jih je sam izpostavil kot ključne (Briggs 1998, 2008). Pokazala je, da si izkušnje otrok glede odstavljanja, dojenja, nošenja, privajanja na kahlico itd. ne sledijo nujno po istem vrstnem redu ter da jim v različnih družbah pripisujejo različne pomene.

Tudi številne raziskave s področja kognitivne socializacije (npr. Cole in Gay 1971; Lave in Wenger 1988) ter lingvistične antropologije (npr. Harkness in Super 1983; Schieffelin in Ochs 1992; Kulick in Schieffelin 2004) so zavrnilo univerzalne predpostavke nekaterih psiholoških teorij. Antropologa Robert A. LeVine in Karin Norman sta kritizirala teorijo navezanosti, kot sta jo zastavila razvojna psihologa John Bowlby in Mary Ainsworth. John Bowlby je s teorijo navezanosti opozoril na vez med materjo in otrokom, ki naj bi bila osnovana na biološki potrebi otroka, Mary Ainsworth pa je podprla njegovo teorijo s primerjalno raziskavo v ZDA in Ugandi. Njun model navezanosti predpostavlja, da kot posledica človeške evolucije vsi dojenčki v prvem letu postanejo navezani na mater ali drugega skrbnika. Sestavila sta tudi lestvico štirih oblik navezanosti, od varne do nevarne navezanosti (Ainsworth 1967; Bowlby 1982). Robert A. LeVine in Karin Norman sta nasprotno prikazala, da obstaja precej širši spekter načinov za normalen čustveni razvoj, kot predpostavlja teorija o (varni) navezanosti. Starši v različnih kulturah namreč spodbujajo različno vedenje dojenčkov in otrok, v skladu z njihovim kulturnim modelom vrlin. Teorija navezanosti tako poskuša postaviti »normativ zdravega in pato-

loškega, ki pa izhaja iz idealov sodobnega angloameriškega srednjega razreda« (LeVine in Norman 2001: 128; glej tudi Woodhead 2003: 105).

Margaret Mead, Bronislaw Malinowski in Meyer Fortes so otroke kot sogovornike jemali zelo resno, saj so jih opazovali v naturalističnih okoljih in podatke pridobivali od otrok samih (LeVine in New 2008a: 16). Vendar pa to ni bila običajna praksa, saj so starejši antropologi otroke pogosto uporabili kot »druge«, ki so jim omogočili raziskovanje najrazličnejših tem, od razvoja rasnih tipologij do akulturacije, le redko pa so jih same po sebi videli kot legitimne za raziskovanje (Schwartzman 2001: 15). Od sedemdesetih let 20. stoletja lahko sledimo postopnemu preobratu v odnosu do vloge otrok v raziskavah. V tem času so dotlej marginalizirane družbene skupine stopile v ospredje, sprva ženske in etnične skupine, nekoliko kasneje pa tudi otroci (Hardman 2001; Greene in Hill 2011). Pomembno vlogo pri tem je odigrala kognitivna revolucija iz šestdesetih let 20. stoletja, ki je prinesla nova spoznanja glede sposobnosti percepcije, učenja, spomina, komuniciranja in družbenega udejstvovanja otrok. Nova spoznanja iz biologije, psihologije in jezikoslovja so vodila do novih pristopov v raziskovanju otrok in otroštva (LeVine in New 2008b: 160; LeVine in New 2008c: 248).

V angleško govorečem svetu je že v petdesetih letih 20. stoletja ameriška antropologinja Mary E. Goodman zagovarjala, da je treba raziskovati, kako otroci razumejo družbo in kulturo, ter pri tem otroke obravnavati kot soudeležence v raziskavah (Goodman 1957). V Veliki Britaniji je Charlotte Hardman (2001) leta 1973 pozvala k antropologiji otroštva kot ločeni poddisciplini. Opozorila je, da so otroci najboljši sogovorniki o svojih življenjih ter ustvarjalci svoje kulture, ki jo prenašajo na vrstnike brez posega odraslih (glej tudi Montgomery 2009). Namesto da otroke obravnavamo kot nepopolna in nekompetentna bitja, ki se šele razvijajo v popolna, kot pasivne objekte, je pozvala, da jih obravnavamo znotraj njim lastnih zmožnosti, kot aktivne soustvarjalce svojih svetov (Hardman 2001).

Omenjeni obrat nikakor ni domena zgolj antropologije, temveč se je kazal tudi v drugih vedah, od sociologije, psihologije, zgodovine do literarnih ved. Mladinska književnost je v sedemdesetih letih na primer temeljito preizprašala in ovrgla predstavo o duševni in telesni nedolžnosti otroka ter poudarila njegovo aktivno telesno in miselno prisotnost (Burcar 2007: 43).

Naslednji korak, ki je močno vplival na dožemanje otrok znotraj različnih ved in političnih diskurzov, je bila Konvencija o otrokovih pravicah iz leta 1989 (Konvencija 1989), ki otroke obravnava kot državljane s svojimi pravicami in ne zgolj kot nezrela bitja. Med drugim določa pravico otrok, da izrazijo svoje mnenje ter da sodelujejo v odločitvah, ki se jih tičejo. Konvencija je vplivala tudi na vedno večje poudarjanje perspektiv otrok ter njihove aktivne participacije v raziskavah. Od devetdesetih let 20. stoletja dalje tako sledimo novim teoretskim tokovom različnih disciplin, ki se osredinjajo na otroke kot družbene subjekte, na katere sicer res delujejo družbene sile, a ki hkrati aktivno sodelujejo v interpretaciji in reprodukciji kulturnega znanja ter vplivajo na to, kar se dogaja v njihovih svetovih (James in Prout 1990a; Greig in Taylor 1999; Batistič Zorec 2000; Christensen in Prout 2011).

Tudi pod vplivom ruskega razvojnega psihologa Leva Vigotskega se je v osemdesetih letih 20. stoletja porodilo zanimanje za družbene in kulturne okoliščine, ki vplivajo na otrokovo mišljenje, sposobnosti in čustva oziroma na »razumevanje socialne perspektive učenja« (Marjanovič Umek 2010: 396). Vigotski je namreč svojo pozornost usmeril na družbene interakcije v procesu učenja. Otroci so po njegovi teoriji res aktivni v procesu učenja, vendar pa je sam proces družbeno pogojen. Vigotski kognicije torej ni razumel kot »univerzalne«, temveč kot »situirano«, saj so socialni odnosi in načini razmišljanja vedno vpeti v družbeni, kulturni in zgodovinski kontekst (Vigotski 2010).

Naraščati je začelo zanimanje za konceptualizacijo razvoja in socializacije kot »dinamičnega procesa, ki ga lahko opazujemo in analiziramo skozi raziskavo vedenja otrok, vpetih v dnevne aktivnosti z drugimi ljudmi« (Gaskins 2008: 289). Raziskave na področju otroštva so se tako preusmerile k proučevanju vsakodnevnih življenjskih položajev, v katerih se otroci učijo (Corsaro 1997; Corsaro 2003; LeVine in New 2008c; Hogan 2011). V antropologiji sta temu trendu sledila Michael Cole in John Gay, ki sta pod vplivom Vigotskega kognitivni razvoj razumela kot primarno družbeni proces, v katerem otroci razvijajo kognitivne sposobnosti pod vplivom interakcij z drugimi v kulturno določenih situacijah (Cole in Gay 1971; glej tudi Jahoda in Lewis 2015 [1989]).

Čeprav je že Margaret Mead pokazala, da je razumevanje otroštva kulturno relativno (1928), je delo Philippa Arièsa (1991 [1960]) močno vplivalo na dojemanje otroštva kot družbeno konstruiranega. Ariès je opozoril, da so se ideje, ki jih imamo o otroštvu, spreminjale s časom, ter pripomogel k temu, da otroka ne razumemo več zgolj kot biološke kategorije, temveč tudi kot družbeno konstruiranega. Čeprav je njegovo delo predstavljalo pomembno prelomnico, je bilo kasneje tudi kritizirano, predvsem zaradi predpostavke, da v srednjem veku niso poznali koncepta otroštva (npr. Pollock 2001). Družbeni konstruktivizem se je razvil kot odgovor na raziskave, ki so izhajale iz človeka kot biološkega bitja, ob tem pa zanemarjale kulturo ter se predstavljale kot univerzalne (LeVine idr. 2008: 57).

Številne raziskave s področja otroštva se vrtijo okoli vprašanja, kaj je v človeškem razvoju v domeni kulture in kaj v domeni biologije. Pri tem se navadno predpostavlja, da nam biologija nakazuje, kaj ima človeštvo skupnega, kultura pa, kaj nas dela različne. Vprašanje glede tega, kaj je človeško univerzalno in kaj variabilno, je šlo s smerjo družbenega konstruktivizma v zanikanju biologije tako daleč, da mnogi »družbeni konstruktivisti menijo, da ne obstajajo univerzalna dejstva o otrocih« (Montgomery 2003: 46). Otroštvo torej po družbenem konstruktivizmu ni naravno stanje. Osredotoča se na dejstvo, da so ideje, ki jih imamo o otroštvu, odvisne od družbenega, kulturnega, ekonomskega, političnega in zgodovinskega konteksta ter vplivajo na prakse in odnos do otrok (James in Prout 1990a; Rogers 2003; Montgomery 2009).

Pod vplivom družbenega in/ali kulturnega konstruktivizma so se raziskovalci odmaknili od razumevanja otroštva kot naravnega in biološkega pojava k razumevanju otroštva kot proizvoda zgodovine, družbe in kulture. Otroci so postali prepoznani kot konstruktivni agenti z zmožnostjo aktivnega delovanja, kot nosilci lastnih izkušenj, kot tisti, ki tudi vplivajo na svoje okolje, na primer kot pobudniki novih dejavnosti ter

z vpeljevanjem drugih vanje (James in Prout 1990b; Christensen in Prout 2011; Tudge in Hogan 2011). Družbeni oziroma kulturni konstruktivisti so tako presegli dojemanje otroka kot pasivnega prejemnika ter mu priznali aktivno vlogo v procesu socializacije. Med pozitivne plati lahko prištejemo tudi, da so začeli izkušnje otrok obravnavati kot pomembne same po sebi in ne le kot prehodne na poti v odraslost.

Čeprav družbeni oziroma kulturni konstruktivizem priznava tudi vpetost otrok v širše strukture (James in Prout 1990b; Christensen in Prout 2011), kritiki tovrstnega pristopa (npr. Ingold 2007; LeVine in New 2008; Lancy 2012a; Toren 2012a; Spyrou 2011) kljub temu menijo, da so se preveč enoznačno osredotočili na otroka kot agenta, ter ga posledično pogosto obravnavajo, kot da živi v vakuumu, ter zanemarjajo njegovo vpetost v odnose in družbene strukture. Že sama ideja delovalnosti (*agency*)<sup>1</sup> je namreč »tesno povezana z idejo osebe kot posameznika, z možnostjo izbire in s svobodno voljo« (Toren 2012a: 77). Pri tem pa gre za izrazito evrocentrični pogled na otroka, ki izhaja iz določenega časovnega in geografskega konteksta – takšen pogled pa nikakor ni univerzalen (glej tudi Lancy 2012a; Millei 2014).

Antropologija otroštva se kot poddisciplina posveča predvsem temu, kako otroci sami ustvarjajo pomene, in otroke upošteva kot primarne udeležence v raziskavah (Montgomery 2009). Otroke dojema hkrati kot človeška bitja, ki živijo tukaj in zdaj, ter kot bitja, ki odraščajo, nastajajo in se spreminjajo (Montgomery 2009: 9; Amit 2003: 236; Clark 2011: 15–16). Če želimo razumeti svet otrok, lahko torej največ izvemo od njih samih. Ker pa je svet otrok prepleten s svetom odraslih, ob tem ne gre zanemariti povezav med odraslimi in otroki (Clark 2011: 6). Potrebujemo torej oba pogleda, tako otrok kot odraslih. Kot pravi antropologinja Cindy Dell Clark, naj bi antropologija, osredotočena na otroka, nadgradila razvojne teorije, tako da upošteva dinamično naravo človeškega diskurza in pomenov z vidika otrok in odraslih (2011: 11–12).

Antropolog Spyros Spyrou poudarja, da »prevzetost nad otrokovo delovalnostjo vodi raziskovalce, da se osredotočajo zgolj na ustvarjalne, inovativne in produktivne zmožnosti otrok (kot se kažejo v njihovih besedah) na račun raziskovanja družbene in kulturne reprodukcije« (Spyrou 2011: 158). Predpostavka, da so otroci akterji ter da so dejavni soustvarjalci svojega okolja, je prav lahko le etnocentričen in hegemonističen imperativ raziskovalca. Ni namreč dovolj, če zgolj »zamenjamo en esencialističen argument (da so otroci nekompetentni) z drugim (da so kompetentni)«, saj so »otroci lahko hkrati ranljivi in kompetentni« (Komulainen 2007: 26) ter hkrati aktivni in pasivni, sogovorniki ali pa namesto njih govori kdo drug, celostni ali pomanjkljivi, nemočni ali delujoči (Montgomery 2009: 238). Otroci namreč prav lahko izražajo delovalnost v določenih okoliščinah ter se v drugih okoliščinah podrejujejo obstoječim strukturam (Amit 2003: 244).

V tem kontekstu antropologinja Christina Toren opozarja, da bi morali ljudi (in tudi otroke) razumeti hkrati kot objekte in subjekte, kot proizvode in ustvarjalce zgodovine (Toren 1993: 461). Vsak otrok se rodi v specifične družbene odnose in v svet, v katerem se

---

1 Kot prevod angleškega termina *agency* se uporablja tudi tvornost, sama uporabljam delovalnost.



specifična zgodovina konkretizira v specifičnem fizičnem okolju. Kot avtonomno bitje vsak otrok na svoj način subjektivno ustvarja pomene, hkrati pa pomene ustvarja intersubjektivno v odnosu s soljudmi in okoljem, ki ga obdajajo. Pri tem je subjektivnost vedno proizvod intersubjektivnosti, ki je tako razvojno kot analitično pred subjektivnostjo, saj je človek v svojem bistvu socialno bitje, vpeto v intersubjektivne odnose (Toren 2012c: 406).

Zagovorniki različnih pristopov v raziskavah z otroki, ki so sicer v pogostih navzkrižjih, bi se strinjali, da ljudje osmišljamo svet, ki nas obdaja, in ustvarjamo pomene na različne načine. Pri tem pomembno vlogo odigra vsakokratni položaj posameznika – socialni, kulturni, politični in ekonomski (Montgomery 2003: 47). Kar imamo ljudje skupnega ne glede na okoliščine, je »otrokovo nagnjenje, da se v vsej svoji raznovrstnosti vključuje v socialne odnose, kulturne dejavnosti, komunikacijo in ustvarjanje pomena« (Woodhead 2003: 113). Spoznanja o razvoju otrok nakazujejo, da je človeški novorojenček prilagojen tako, da se nemudoma začne vključevati v socialne odnose (Trevarthen in Aitken 2001: 3; Gopnik idr. 1999: 8). Najpomembnejši dejavnik v razvoju otroka so torej ljudje, s katerimi otrok vzpostavi tesne odnose, znotraj katerih se uči in ki dajejo pomen doživetim izkušnjam (Woodhead 2003).

Pod vplivom Descartesove formulacije »mislim, torej sem« duha in telo pogosto dojemamo kot ločeni entiteti. Vendar se tudi proces »mislim« odvija v prostoru in času ter zaobjema transakcijo med subjektom in objektom, med sebstvom in drugim (Csikszentmihalyi in Rochberg-Halton 1981: 3). Christina Toren poudarja, da smo ljudje biološko narejeni tako, da se samoustvarjamo, a vedno v povezavi z okoljem in soljudmi (Toren 2012b: 24–25). Tako so tudi otroci avtonomna bitja, a sočasno vpeti v širše družbene odnose in okolje.

Psiholog Gustav Jahoda in antropolog Ioan Lewis določata tri teoretične okvirje, ki različno pojmujejo socializacijo. Po prvem (*the unfolding model*), pod Rousseaujevim vplivom, skrbniki otroku omogočijo ustrezno okolje in otrok se bo v skladu s svojo naravo razvijal sam. Po drugem modelu (*the clay moulding model*) otroka dojemajo kot pasivno bitje, ki ga družbene sile ukalupljajo po svojih potrebah. S tretjim, interaktivnim modelom (*the interactive model*) razumejo socializacijo kot boj med otrokom, ki želi uveljaviti svojo voljo, in družbenimi silami (skrbniki in druge formalne avtoritete), ki želijo, da se otrok prilagodi (Jahoda in Lewis 2015 [1989]: 20). S smerjo kulture in osebnosti je v antropologiji v ospredje stopilo vprašanje, kako se kultura prenaša z ene generacije na drugo, kako se naučimo kulture oziroma kako postanemo kulturna bitja.

Številna dela so poskušala odgovoriti, kako kultura oblikuje biološke vidike odraščanja v skladu s svojimi vrednotami in potrebami (npr. Mead 1953 [1928]; Firth 1936; Fortes 1949, 1970 [1938]; Raum 1970 [1938]; Read 1938, 1960). Antropologi so že na začetku 20. stoletja nakazali, da med »prvobitnimi ljudstvi«, ki niso razvila očitnih državnih niti kompleksnejših tehnoloških sistemov (Muršič 2011: 28), socializacija poteka spontano, skozi vključevanje v prakse in dejavnosti vsakdanjega življenja (Fortes 1970 [1938]; Middleton 1970). Pogosto so antropologi v tem obdobju sicer pisali o izobraževanju (*education*) kot o učenju kulture, ki pa bi ga prav lahko razumeli kot socializacijo: »Izobraževanje



v najširšem pomenu je proces, skozi katerega se kulturna dediščina prenaša z generacije na generacijo, šolanje pa je torej le del tega procesa» (Fortes 1970 [1938]: 15).

Antropolog Meyer Fortes je menil, da je glavna funkcija izobraževanja ukalupljanje posameznika v družbene norme, ob tem pa ni zanemarlil vloge sorojencev v teh procesih. Izobraževanje je bilo zanj »aktivni proces učenja in poučevanja, skozi katerega posameznik postopno pridobi celotno opravo kulturno določenega in prilagojenega vedenja« (Fortes 1970 [1938]: 16–17). Fortes je torej poudaril, da je otrok v tem procesu aktiven ter da v svojem učenju uporablja tri osnovne metode: mimezo, identifikacijo in sodelovanje, ki se medsebojno prepletajo v igri. Igro je razumel, kot da je sama sebi namen, hkrati pa omogoča otrokov socialni razvoj (Fortes 1970 [1938]: 58). Tudi antropolog Otto Raum je poudarjal vlogo igre in aktivno vlogo otrok v tem, kaj prenesejo v svojo igro in kaj pri tem spreminjajo (1970 [1938]: 108).

V razmišljanju o socializaciji ne moremo mimo koncepta habitusa, s katerim je francoski sociolog Pierre Bourdieu (1930–2002) pokazal, kako se reproducirajo družbene strukture (Bourdieu 1997). V socializacijskih procesih pomembno vlogo zagotovo igrajo ekonomski, kulturni (znanje, veščine in življenjski standard družine) ter simbolni kapital (prestiž, čast), ki se prenašajo iz roda v rod. Bourdieu je prikazal, kako posameznik ponotranji širše družbenoekonomske dispozicije oziroma kako so te »položene« na posameznika. Ob tem je habitus razumel kot nedovršeno zgodbo, ki se ves čas tudi spreminja; posameznik torej skozi reproduciranje habitusa tudi spreminja strukturo. Nekoliko manj pozornosti pa je posvetil samemu procesu učenja in ustvarjanja pomenov z vidika posameznika oziroma otroka samega (glej Stone idr. 2012; Toren 2012a).

Na drugi strani je na področju sociologije otroštva ameriški sociolog William Corsaro razvil interpretativni pristop k socializaciji, ki naj bi prerastel individualistično doktrino, ki je socialni razvoj razumela zgolj kot posameznikovo ponotranjanje znanja in veščin odraslih. Interpretativni pristop poudarja, da »otroci odkrivajo svet, ki je že napolnjen s pomeni, ter ga oblikujejo in doživljajo glede na svoje razvojne izkušnje ter skozi interaktivne odzive« (Corsaro in Rizzo 2008: 228). Otrok torej vedno ustvarja pomen znotraj socialnega konteksta (glej Corsaro in Rizzo 2008; Gaskins idr. 1992).

Podobno se Christina Toren osredotoča na samo analizo družbenih odnosov oziroma »na procese, ki proizvajajo osebe, odnose in politične formacije kot vedno zgodovinsko specifične« (Toren 2012a: 68). Pri tem se opira na Piagetevo epistemologijo, ko meni, da sta struktura in proces vidika drug drugega. Če se osredotočimo zgolj na vidik procesa in zanemarimo strukturo, se zdi, da je vse preobrazba. Če nasprotno zanemarimo proces in se osredotočimo le na strukturo, se zdi, da je ta statična. V resnici »struktura in proces določata eden drugega« (Toren 1999: 32). Pomen torej ni nikdar fiksiran, temveč vedno v nastajanju. Kot poudarja Torenova, pa se pomeni, ki jih sami ustvarjamo, ustvarjajo v interakciji s pomeni, ki so jih drugi že ustvarili ali jih ustvarjajo (Toren 1999: 33).

Znotraj antropologije so k razumevanju socializacije veliko prispevale etnografske raziskave s področja lingvistične antropologije. Ameriški lingvistični antropologinji Elinor Ochs in Bambi Schieffelin (1984) sta na primer na podlagi etnografskih raziskav

prikazali, kako se prepletata učenje jezika in socializacija skozi jezik, kot ga uporabljajo skrbniki. S tem ko sta primerjali srednji beli sloj v ZDA, skupnost Kalulijev v Papui Novi Gvineji ter domačine v Zahodni Samoi, sta prikazali, da se družbena pričakovanja, načini odzivanja skrbnikov na otrokovo obnašanje ter samo razumevanje sposobnosti otroka močno razlikujejo med različnimi družbami, pa tudi znotraj posamezne družbe. Matere iz ameriškega srednjega belega razreda svoj govor prilagajajo otroku, medtem ko kalulijske matere in matere na Samoi pričakujejo, da se bo otrok prilagodil zrelemu jeziku, kot ga uporabljajo odrasli. Gre za dve različni prepričanja, ki narekujejo tudi različne načine komuniciranja in interakcije z otroki (Ochs in Schieffelin 1984; glej tudi Harkness in Super 2008). Tovrstne raziskave so pokazale, da ne obstaja zgolj en sam in pravilen način, kako otroci prevzemajo govor ter se učijo jezika in kako naj ga uporabljajo na družbeno sprejemljiv način.

Raziskave s področja lingvistične antropologije nakazujejo, da sta proces učenja jezika in proces, v katerem postajamo kompetentni člani družbe, tesno povezana (Ochs in Schieffelin 1984; Garret in Baquedano Lopez 2002; Kulick in Schieffelin 2004). Že Bahtin in Vološinov sta izpostavljala, da je vsaka izgovorjena beseda oziroma izjava vedno družbena (2005: 48). »Beseda je orientirana na sogovornika, orientirana je na to, kdo je ta sogovornik: pripadnik iste družbene skupine ali ne, višje ali nižje postavljen (hierarhični položaj sogovornika), ki ga z govorcem vežejo kakršne koli tesnejše družbene vezi (oče, brat, mož ipd.) ali ne« (Bahtin in Vološinov 2005: 51; kurziva v originalu). Pa vendar so proces učenja jezika in proces, v katerem postajamo kompetentni člani družbe, prvotno razumevali kot ločeni polji (Ochs in Schieffelin 1984; Kulick in Schieffelin 2004). Kulturne dejavnike, kot so družbena organizacija ter lokalni vrednostni sistemi, so razumeli kot nekaj, kar lahko ločimo od učenja jezika. Elinor Ochs in Bambi Schieffelin (1984) sta pokazali, da ni tako, saj ima jezik skrbnikov močan socializacijski naboj. Otroci se hkrati učijo jezika ter družbeno sprejemljivih načinov rabe jezika. Raziskave s področja učenja jezika so prikazale še en pomemben vidik, in sicer da procesi jezikovne socializacije vedno vsebujejo reprodukcijo ter hkrati tudi porajajo preobrazbe in spremembe. Kontinuiteta in sprememba sta potemtakem sestavni del tako jezika kot kulture (Garret in Baquedano Lopez 2002).

Če nas zanimajo socializacijski procesi, bi morali raziskovati, kako ljudje ustvarjamo pomene oziroma kako jih ustvarjajo otroci. Kako otroci postajajo to, kar so? Pri tem v središču našega zanimanja ni posameznik, temveč interakcije in odnosi med ljudmi (Briggs 1998: 2). Jean Briggs je na primeru etnografske analize prikazala, kako lahko skozi vpogled v to, kako triletna inuitska deklica gradi svoje razumevanje sveta, pridobimo vpogled v razumevanje širše kulture (Briggs 1970; 1998; 2008). Na mikroravni lahko vidimo, kako proces socializacije poteka večsmerno, saj gre za preplet vzgojnih pristopov in praks s strani odraslih ter tega, kako otrok sam gradi razumevanje sveta skozi odnose s soljudmi in svojim okoljem. Kot je zapisala Jean Briggs na primeru inuitske deklice, »se Chubby Maata hkrati sama ustvarja in je ustvarjena. V njenih dejanjih kultura in posameznik aktivno ustvarjata eden drugega« (1998: 207). Briggsova ob tem dodaja, da

»je nemogoče, da bi otrok prevzel 'totalen' ali nespremenljiv niz razumevanj. Totalna kultura ne obstaja« (1998: 209).

Teorije socializacije so prvotno predvidevale, da se otrok rodi kot povsem asocialno bitje, ki sodi v domeno narave (Schwartzman 1978: 24; Clark 1995: 60). Otrok naj bi šele skozi proces socializacije postal družbeno bitje ter iz domene narave prestopil v domeno kulture. Otrok je bil tako postavljen v središče razhajanja med posameznikom in družbo oziroma med biologijo in kulturo (Toren 1993: 469). Razumevanje socializacije kot procesa, ki spreobrača naravno v kulturno, izhaja iz predpostavke, ki razločuje univerzalno in relativno. Predpostavlja se, da tisto, kar imamo ljudje univerzalno skupnega, izhaja iz domene biologije, kultura pa naj bi bila tista, ki nas dela različne (Toren 2012a: 66; Toren 2012b: 28). S tem ko so nekateri socializacijo razumeli kot proces, v katerem otroci postajajo kompetentni člani družbe, so »'družbo' in 'posameznika' razumevali kot nasprotna si« (Toren 1996: 512).

Vendarle pa ne smemo pozabiti, da je posameznik zgolj zgodovinski proizvod kapitalistične politične ekonomije (Toren 1996, 2012c) oziroma »zahodne' tradicije individualizma« (Porter Poole 1994: 853; glej tudi Sahlins 2018). Kot nasprotje evropskemu individualizmu je antropolog Marshall Sahlins postavil »intersubjektivno bit« ali »vzajemnost biti« kot tisto, ki je »inherentna dispozicija človeške družbenosti« (Sahlins 2018: 62). V ospredju je torej pomen »vzajemnega soobstajanja«, kjer pa je bit vzajemna, »izkustvo presega posameznika« (Sahlins 2018: 11).

Antropologinja Adrie Kusserow v tem kontekstu opozarja, kako ameriški antropologi poenostavljeno uporabljajo izraz »zahodni jaz« (*Western self*), kot da gre za homogen koncept. V resnici se pri tem navadno nanašajo na prebivalce ZDA iz srednjega belega razreda. V povezavi s tovrstnim pojmovanjem se tudi individualizem obravnava kot homogen koncept (Kusserow 2004: 20–21). Da pa ni tako niti v eni izmed družb, ki najbolj poudarja individualizem, ZDA, prikaže Adrie Kusserow skozi etnografsko analizo vzgojnih pristopov v treh newyorških soseskah. Izkaže se, da starši in zaposleni v vrtcih glede na družbeni razred, ki mu pripadajo, različno razumejo vlogo posameznika ter spodbujajo različne koncepte individualizma pri otrocih. Pripadniki višjega družbenega razreda poskušajo otroku omogočiti, da bi odkril in razvijal »svoj pravi jaz«. Nasprotno pripadniki nižjih družbenih razredov pri posamezniku poudarjajo odpornost, samozadostnost in žilavost.

Podobno Christina Toren opozarja na to, kako hitro raziskovalci kot samoumevne jemljemo predstave o posameznikih kot agentih. Antropološke raziskave o otrocih srednjega razreda v »zahodnih« družbah se na primer osredotočajo na to, kako otroci besedno razrešujejo spore. Spregledajo pa, da je »diskurz kot vrednota« ključni element ideologije »zahodnega« izobraženega srednjega razreda in njegove predstave o individualizmu, demokraciji in univerzalnih človekovih pravicah, nikakor pa ne gre za univerzalno ideologijo (Toren 1999, 2012c). Da se vzgojne prakse in razumevanje otrok ne razlikujejo le med različnimi kulturami, temveč tudi med družbenimi razredi znotraj iste družbe, sicer prikazujejo številne etnografske raziskave (Lareau 2003; Kusserow 2004; Evans 2006).

Klasično pojmovanje socializacijskih procesov je torej izhajalo »iz predpostavk o vti-skovanju družbenega v posameznika /.../ toda tega procesa ni brez takšne ali drugačne aktivne participacije posameznikov kot posameznikov« (Muršič 2000: 259). Kritika razumevanja socializacije se pogosto nanaša na razmišljanje, da gre za enosmeren proces, za nekakšen »trening«, v katerem odrasli na otroke prenašajo določeno znanje. Otroci naj bi po tovrstnem razumevanju znanje zgolj vsrkavali vase ter tako iz nedružbenega otroka postajali družbeno bitje oziroma prehajali iz polja narave v polje družbe. Odrasli naj bi bili v tem procesu aktivni, otroci pasivni (Christensen in Prout 2001: 48; Theis 2001: 100).

Izvore tovrstnega razumevanja lahko poiščemo v filozofiji razsvetljenstva in njeni predpostavki, da človeška zgodovina teče linearno v smeri vedno večje racionalnosti (Godina 1995: 32–33). Razsvetljenski misleci so namreč poskušali postaviti človeka v sfero narave, naravni zakoni pa naj bi bili univerzalni in objektivni. Poleg tega so poudarjali pomen vzgoje in izobraževanja, saj so verjeli, da so pri oblikovanju človeka ključni vplivi iz okolja (Godina 1995). Linearno razumevanje razvoja torej predpostavlja, da ta poteka od preprostega h kompleksnemu, od iracionalnega obnašanja k racionalnemu ter od biološke nezrelosti v otroštvu k zrelemu odraslemu. Od tod tudi izhaja dojemanje otrok kot nezrelih, iracionalnih, nekompetentnih in nedružbenih, medtem ko naj bi bili odrasli zrela, racionalna, kompetentna, družbena bitja. Šele skozi proces socializacije naj bi tudi otroci prešli iz prve faze v drugo (Schwartzman 1978; Ingold 2007; Christensen in Prout 2011). Če naj bi socializacija potekala le enosmerno, če naj bi torej potekala od odraslih k tistemu, ki ga je treba socializirati – to je otroku –, je otrok v tem procesu le objekt in ne subjekt s svojo enkratno zavestjo in osebnimi izkušnjami. V duhu tovrstnega razmišljanja naj bi se tudi kultura z ene generacije na drugo prenašala kot nespremenjena enota brez aktivne vloge učenca (Toren 1996; Ingold 2007).

Če ob bok tovrstnim znanstvenim teorijam postavimo etnografske raziskave, vidimo, da v številnih družbah prevladujeta prepričanje in praksa, da se otroci kulture učijo iz notranje motiviranosti, na lastno pobudo, skozi lastno intencionalnost in delovalnost, brez neposrednega posredovanja in poučevanja odraslih ter v svojem ritmu (Lancy 2012a; 2016). Antropolog David Lancy na podlagi etnografskih raziskav tako ugotavlja: »Zdi se, da ni potrebe po prenašanju kulture ali socializaciji otroka. Otroci so razvojno pripravljani na to, da so navdušeni opazovalci, imitatorji, igralci in pomočniki – vloge, ki razkrivajo globoko avtonomno in samovodeno bit prevzemanja kulture« (Lancy 2016: 2). Zanimariti ne gre tudi dejstva, da poleg odraslih v otrokovem razvijanju veččin pomembno vlogo odigrajo tudi vrstniki in sorojenci (Muršič 2000; Corsaro 2003; Lancy 2010a). Izkaže se torej, da je ideja, da je treba otroka poučevati in voditi, predvsem rezultat sodobne ekonomije in z njo povezanih kulturnih sprememb ter socializacijskih praks (Lancy 2016: 2).

V sodobnem diskurzu prevladuje prepričanje, da so »otroci, prav tako kot njihovi učitelji, v učni proces vključeni kot aktivni in ustvarjalni udeleženci« (Ingold 2007: 113). Socializacija se torej ne razume več kot enosmerni proces. Ljudje ustvarjamo pomene skozi izkušnje in interakcije, zato je vsako učenje v svojem bistvu družbeni

proces. Pri tem majhni otroci niso nikakršna izjema (Garret in Baquedano Lopez 2002: 346), saj otrok vstopi v interakcije s soljudmi takoj po rojstvu. Lahko bi dejali, da se otroci nenehno učijo – poleg formalnih okolij, kot sta vrtec in šola, tudi v vsakem okolju, kjer se znajdejo: doma, na igrišču, skozi razne medije itd. Otroci so torej v procesu socializacije aktivni učenci, ki se učijo na najrazličnejše načine: skozi opazovanje, igro, eksperimentiranje, v vrstniških skupinah, v interakcijah s širšo družino in skozi vključevanje v delo (Lancy 2012a: 2).

Nekatere vzporednice med izhodišči sodobnih teoretikov o socializaciji, ki poudarjajo človekovo samodejavnost ter vplive soljudi in okolja, v katerem živimo, bi lahko zarisali s slovenskimi družboslovci iz tridesetih let 20. stoletja, kot so bili filozof in pedagog Karel Ozvald, filozof France Veber, učitelj in zbiralec ljudskega gradiva Vinko Möderndorfer, filozof in pedagog Franjo Čibej ter učitelj in pisatelj Jože Kerenčič. Ti so človeka dojemali kot *unitas multiplex*, »ki v sebi združuje telo (nagone), dušo (emocije) in duh (razum)« (Volarič 1995: 242). Etnologinja Ariana Volarič je njihovo delo razdelila na dve smeri; na »psihološko« in »ekonomsko antropologijo«. »Psihološka antropologija« je predpostavljala, da je »človekova zavest utelešena, torej situirana v določenem prostoru in času«, kar je vodilo

k raziskovanju zveze med zavestjo in svetom. Toda za razliko od ekonomske antropologije, pri kateri je delo tisto, ki omogoči človekov odnos do sveta, je znotraj psihološkega koncepta ta odnos posredovan z doživljaji. Temeljna lastnost umskih in nagonskih doživljavaev je namreč naperjenost na svet. To pomeni, da se posameznik seznanja z vnanjo okolico (naravno, socialno, kulturno) skozi živo umsko, čustveno in instinktivno občutenje le-teh. Kaj in kako pa posameznik doživlja, pa vpliva na strukturo njegove osebnosti, in nasprotno. (Volarič 1995: 243)

Z osredotočenostjo na delo oziroma doživljaje so želeli omenjeni slovenski družboslovci pokazati, da ti »določajo strukturo zavesti oziroma individualnost človeka, in drugič, da je način, kako posameznik doživlja svet ali kako deluje, temelj za oblikovanje kulture, ekonomskih in socialnih odnosov« (Volarič 1995: 242–243).

Karel Ozvald je poudarjal, da na posameznikovo osebnost vplivajo tako prirojene lastnosti kot vloga okolja ali miljeja: »Vse tisto skupaj (tvarni svet, duhovno-kulturni vplivi, osebe), s čimer imaš v tej ali oni dobi svojega življenja trajne ali vsaj trajnejše stike, tvori tvoje okolje ali tvoj milje (*Umwelt*)« (1930: 13–14). Ozvald se pri tem ni nanašal le na otroštvo, temveč na celoten življenjski cikel. Menil je, da milje oblikujejo stvarni vplivi, »to je taki predmeti in pojavi, katere zaznavamo kar s čutili, zlasti pa z očmi; duhovne dobrine (kultura) in sočlovek« (Ozvald 1930: 14). Ob tem velja izpostaviti, da je Ozvald poudarjal, da je človek »tvorno bitje, to se pravi bitje, ki si prizadeva z raznovrstnim dejstvom tako in tako učinkovati na svet in življenje osobito v svoji okolici. Izkustvo uči, da dispozicijo k taki usmerjenosti človeka že otrok prinese na svet« (Ozvald 1930: 36–37). Menil je, da v prvem letu otroka priganja ugodje, ki ga občuti ob udejstvovanju (Ozvald 1930: 39). Kasneje pa igranje otroka Ozvald razume kot »biološko podzavestno predhodno vajo za izvrševanje raznoraznih resnih poslov, ki postanejo na poznejših stopnjah otroškega razvoja potrebne« (Ozvald 1930: 45).

Človekovo samodejavnost so slovenski družboslovci iz tridesetih let 20. stoletja poudarjali v celotnem življenjskem ciklu: »[P]osameznik se torej vzpostavlja skozi dejaven odnos do kulture in civilizacije in nasprotno, kultura in civilizacija se razvijata pod vplivom posameznikove sredstveno-smotrne dejavnosti« (Volarič 1995: 247). Tovrstno razumevanje človeka je bilo v začetku 20. stoletja precej napredno, saj so sicer številni teoretiki predpostavljali, da je socializacija zgolj domena otroštva. Raziskovalci so se v tem duhu osredotočali na družbene procese, po katerih otrok ponotranji kulturne vrednote ter se skozi učenje in razvoj pripravja na odraslo življenje. Značilna je bila osredotočenost na usmerjenost otrok v njihovo prihodnost, v to torej, kar bodo šele postali, in ne, kar trenutno so. Tudi znotraj razvojne psihologije so dolgo predvidevali, da se ljudje razvijamo zgolj kot otroci in mladostniki, dokler ne dosežemo zrelosti. Prav etnografske raziskave so igrale pomembno vlogo pri prepoznavanju socializacije kot »neprekinjenega in odprtega procesa, ki traja celotno življenje posameznika« (Ochs in Schieffelin 1984: 311; glej tudi Middleton 1970). Ljudje se učimo, razvijamo in spreminjamo celo življenje glede na okoliščine in odnose s soljudmi, čeprav je to res najbolj izrazito v otroštvu (Ochs in Schieffelin 1984; Porter Poole 1994; Amit 2003; Ingold 2007; Christensen in Prout 2011).

Kadar govorimo o raziskavah o otroštvu na Slovenskem, ne moremo mimo dejstva, da je v enem izmed najbolj odmevnih del Alenka Puhar (2004 [1982]) zapisala, da so bili otroci s strani slovenskih etnologov povsem spregledani. Vendar pa natančnejši pregled pokaže, da otroštvo in otroke obravnavajo številna dela. Poleg del, ki se eksplicitno opirajo na otroke in njihovo kulturo, mednje lahko prištejemo tudi dela, ki obravnavajo različne sloje prebivalstva ter raziskave sorodstva in družine (za podrobnejši pregled raziskav glej Ramšak 2007; Močnik in Turk Niskač 2012; Turk Niskač 2015). Antropologinja Teja Močnik v raziskovanju otrok in otroštva ločuje med dvema temeljnima tehnikama raziskovanja: na primarni ravni neposrednega raziskovanja ter na sekundarni ravni ali s posrednim raziskovanjem na podlagi memorialnih refleksij in materialnih artefaktov (Močnik 2007: 24). Podobno etnologinja Mojca Ramšak ugotavlja, da etnologi najraje preučujejo otroško »ustno in materialno izročilo, ki je ohranjeno v različnih virih, npr. dnevnikih, avtobiografijah, memoarih, pismih, etnografskih poročilih s konca 19. in začetka 20. stoletja, fotografijah ter s pomočjo drugih pisnih virov, ki so jih napisali ali uredili odrasli« (Ramšak 2007: 33).

Vprašalnice ETSEO (etnološke topografije slovenskega etničnega ozemlja), ki so nastale v prizadevanju po obširnejšem popisu in analizi načina življenja Slovencev v 20. stoletju, so vsebovale tudi vprašalnico s tematskimi sklopi o družinsko-sorodstvenih zvezah, kjer zasledimo tudi razdelek o rojstvu otroka, negi dojenčka ter o vzgoji (Ravnik 1976a, 1976b). Tri leta kasneje je izšla tudi vprašalnica o igri (Kuret 1979). Etnološke monografije so se tako osredotočale na otroške igrače (Cevc 1979; Tomažič 1979), materialno kulturo (Huzjan 2020) ter na raziskovanje občega načina življenja (npr. Ravnik 1981; Makarovič 1985; Godina 1992; Brumen 2000; Ramšak 2003) ter sorodstva in družine (npr. Brumen 1995; Ravnik 1996; Sok 2003). V nekaterih monografijah so otroštvu posvečena posamezna poglavja, spet v drugih lahko o življenju otrok beremo zgolj med vrsticami. Na podlagi zbiranja podatkov z etnografskimi intervjuji ter ponekod z analizo

arhivskega gradiva se te raziskave nanašajo predvsem na spomine odraslih o otroštvu iz preteklosti, pri Mariji Makarovič tudi s poudarkom na sedanjosti.

Čeprav je potrebna nekaj truda, da sestavimo vse razpršene koščke, pa nam prav ta dela omogočajo, da si ustvarimo podrobno sliko o življenju otrok na Slovenskem v preteklosti, pa tudi o splošnem odnosu odraslih oziroma družbe do otrok v določenem času in prostoru. Po drugi strani lahko na podlagi omenjenih del analiziramo odnos stroke in raziskovalcev do otrok. Pri tem je jasno, da je »otroško doživljanje sveta zaznamovano z razumevanjem sveta odraslih, najpogosteje z romantiziranim odnosom o nedoločnem otroštvu« (Ramšak 2007: 33). Podatki, ki jih pridobi raziskovalec, so, preden jih zlije na papir, dvojno filtrirani – sprva s strani pripovedovalca in nato še s strani zapisovalca oziroma raziskovalca. Pogosto namreč zasledimo, da raziskovalec do daljne preteklosti, ki je sam ni živel, razvije bodisi romantiziran bodisi pokroviteljski odnos. Otroci se tako v drugačnih ekonomskih in preživitvenih okoliščinah, v katerih so živeli in ki so raziskovalcu nepredstavljive, vse preradi prikazujejo kot podrejeni, trpinčeni in zanemarjeni (npr. Puhar 2004), njihovo življenje pa naj bi bilo vse prej kot idila (npr. Ramšak 2003). Predvsem pod vplivom dela Reinharda Siederja (1998) se druge avtorice (npr. Destovnik 2002; Rožman 2004; Sok 2003) zavedajo, da preteklosti ne moremo ocenjevati skozi oči današnjih življenjskih okoliščin ali na podlagi lastnih izkušenj, in se zato zavzemajo za bolj kritičen pristop.

Čeprav etnografske raziskave, ki otroke postavljajo na mesto primarnih sogovornikov v repertoarju slovenske etnologije in kulturne antropologije, predstavljajo manjši del (Anžič 1980; Petru 1980; Moličnik 1998; Naterer 2007, 2010; Telban 2007; Močnik 2007, 2016; Turk Niskač 2013, 2016), so že v prvi polovici 20. stoletja zbiralci »ljudskega blaga« (Jurancič 1930; Möderndorfer 1938) podatke pridobivali tudi od otrok samih. Folkloristi so bili naslednji, ki so otrokom priznali, da so aktivni subjekti, ki »sami odločajo in odločijo, kaj ostane v mreži njihovega zanimanja in kaj pade skozi v skorajšnjo pozabo« (Stanonik 1984: 86; glej tudi Babič 2015). Marija Stanonik je na primer analizirala naloge s tekmovanja za Cankarjevo priznanje za leto 1993, da bi pridobila vpogled v to, kako mladoletniki dojemajo slovstveno folkloro (Stanonik 1995). Iz začetka šestdesetih let 20. stoletja je ohranjeno tudi gradivo, ki je nastalo v okviru raziskovanja Šenčurja pod vodstvom Joela M. Halperna. Zanimivi so predvsem eseji, ki so jih napisali sedmošolci o sebi, svoji mladosti, željah in načrtih (Hudales 2015: 169). Iz spisov, ki predstavljajo pomemben vpogled v doživljanja otrok, lahko razberemo tudi, kako je bilo njihovo otroštvo vpeto med igro, delo in učenje ter njihov odnos do dela.



## Kako razumeti delo

Odnos do dela ter razumevanje, kaj delo sploh je, se razlikujeta znotraj različnih časovnih obdobij in socialnih kontekstov (Wallman 1979: 8). Pojem delo lahko zajema »zelo številne dejavnosti v različnih družbah in v isti družbi« (Makarovič 2002: 64). Pomembno je tudi vprašanje, kako različne oblike dela vrednotimo ter kakšne pomene mu pripisujemo. Etnografske raziskave pričajo, da je delo lahko zgolj instrumentalna dejavnost, lahko pa postane »igra, boj, umetnost ali ritual. Lahko je vpeto v druge dejavnosti ali pa strogo ločeno od njih; lahko je osnovano na specifični delovni etiki, ki izhaja iz vere, družine ali stroke« (Spittler 2010: 52). Če na delo gledamo kot na dimenzijo človekove dejavnosti, »delo lahko zahteva fizično moč, ročne spretnosti, znanje, vztrajnost in motivacijo. Lahko je vir zadovoljstva ali frustracije. Delavci so lahko željni ali nejevoljni. Delo lahko razumejo kot smiselno ali brezsmiselno« (Spittler 2010: 37).

Gorazd Makarovič je delo opredelil kot

zavestno uporabljanje človeških sposobnosti za namensko načrtno pridobivanje in ustvarjanje materialnih in duhovnih dobrin ali za te procese potrebnih pogojev, pogojev in okoliščin. Ta opredelitev zajema človeške vsebine, načine in namene teh dejavnosti in je univerzalna tudi za vidik dela kot *načina preživljanja in oblikovanja identitet* družbenih skupin in oseb. (Makarovič 2002: 64; kurziva v originalu)

Po SSKJ je *delo* 1. zavestno uporabljanje telesne in duševne energije za pridobivanje dobrin, trud, napor; 2. delanje, vezano na določeno področje; 3. kar se uresničuje z delanjem, to kot vir zaslužka; 4. kar je uresničeno z delanjem ali način izdelave; 5. predmet, stvar, ki jo kdo izdeluje; 6. zaposlitev, služba, področje v okviru celotnega proizvodnega procesa kot možnost zaposlitve; 7. dejanje; 8. premagovanje sile na določeni poti (SSKJ). V terminologiji izhajamo iz latinskega *opus* ter iz nemške tradicije dela kot *Arbeit*. V 18. stoletju se je v nemških deželah izoblikovala posebna morala dela, po kateri je delo vseobsegajoče (tudi intelektualno in umetniško delo spada pod delo), ki se je skozi šolanje širila iz višjih med nižje (kmečke in delavske) sloje. Nasprotno so romantiki delo in umetniške dejavnosti razumeli kot nasprotujoče si in zato dajali prednost lenobi in brezskrbnosti nasproti delu. Nemške pisce iz časa 19. stoletja družijo skupna temeljna definicija dela, ki delo obravnava kot fizično in miselno dejavnost, katere namen je praviloma ekonomska korist. Prav ekonomska korist naj bi razlikovala delo od drugih dejavnosti, tudi od igre (Spittler 2008: 143).

V preteklosti smo na Slovenskem poznali različne oblike dela in njegovega poimenovanja. Po Sergiju Vilfanu (1996 [1961]) smo poznali izraze štera (vmesno delo med obrtjo in dninarstvom, krojaško in čevljarstvo delo na naročnikovem domu, v zameno za delno preskrbo in plačo), *dnina* (priložnostno delo v zameno za plačilo), *tlaka* (podložnikova



delovna obveza na gospodovem posestvu) in *robot*a (nesvobodnjaška tlaka). Identiteta ljudi se je oblikovala glede na delovna razmerja in (ne)lastnino. Tako smo poznali *posle* (tudi *družinče*, *hlapec*, *dekla*) in *dninarje*. Prvi so svojo delovno silo prodali enemu gospodarju za dobo enega leta, vključeni so bili v družinsko življenje, a je obstajala stroga stanovska ločitev med rodbinskimi člani in posli. Drugi so za različne gospodarje opravljali kratkoročna, priložnostna in sezonska dela ter niso vstopali v delodajalčevo družino. Poleg teh smo poznali tudi *majerje*, *viničarje*, *huberje*, *oferje*, *gostače*, *kajžarje*, *osebenjeke*, *svobodnike*, *koseze*, *proletariat* itd.

O osrednji vlogi, ki jo je delo imelo v identiteti in medčloveških odnosih, priča tudi široka uporaba glagola *delati*. Glagol *delati* uporabljamo v pozdrav (na primer »*kaj delaš?*« v pomenu »*kaj počneš?*«). Uporabljamo pa ga tudi za druge dejavnosti (npr. ustvarjalne dejavnosti) in za dejavnosti, ki bi jih lahko postavili na področje igre (na primer za izdelovanje potičk v peskovniku rečemo »*delam potičko*«) ali brezdelja, kot je na primer posedanje ali druženje. Glagol *delati* po SSKJ med drugim pomeni 1. zavestno uporabljati telesno ali duševno energijo za pridobivanje dobrin; opravljati delo na določenem področju; izpolnjevati, opravljati kako nalogo; 2. opravljati delo na kakem področju celotnega proizvajalnega procesa kot vir zaslužka; imeti opravka s čim kot predmetom svoje zaposlitve, dela; 3. z delom omogočati nastajanje česa; proizvajati, izdelovati; pridobivati, napravljati; 4. opravljati, izvrševati kako delo ali aktivnost sploh; izraža dejanje, kot ga določa samostalni; 5. biti dejavno udeležen pri nastajanju česa; dajati čemu kako lastnost, značilnost; 6. biti v delovnem stanju; učinkovati, delovati; 7. kazati do česa določen odnos, ki se izraža zlasti v dejanjih (SSKJ).

Ob *delu* najpogosteje uporabljamo samostalni *služba*, ki izhaja iz glagola *služiti* (lat. *servire*). Služba in služiti se bolj neposredno navezujeta na nesvobodno delo v zameno za plačilo oziroma delo za nekoga drugega.

V slovenski etnologiji je bilo delo najpogosteje obravnavano pri opisovanju delovnih postopkov, predvsem kmečkih del in obrtnih dejavnosti ter »delovnih šeg« oziroma »šeg ob delu« (Poljak Istenič 2013: 33). Nekoliko več pozornosti je bilo posvečene tovarniškemu delu in industrijskemu delu v socializmu (npr. Petrovič 2016; Vodopivec 2020) ter v zadnjem času podjetništvu (Fikfak idr. 2008; Kozorog 2018; Vodopivec 2018).

V antiki je delo predstavljalo nekaj, kar ljudje počnejo le, če nimajo druge izbire, ter je bilo povezano s prisilo, ki se je navezovala na suženjstvo oz. nesvobodo (Harris 2007: 138). Vse do novega veka je imelo nedelo oziroma brezdelje višji kulturni status kot delo (Koch 2013). V srednjem veku je bilo delo kot dolžnost oziroma božja danost povezano s tremi stanovi: duhovništvo se je posvečalo službi božji kot najvišje vrednotenemu delu, plemstvo je z orožjem branilo državo, tretji stan pa, ki ni imel sredstev za preživljanje, se je bil dolžan oskrbovati s svojo dejavnostjo (Studen 2012: 10). Delo različnih stanov se je tudi različno vrednotilo (Makarovič 2002: 65).

Predstave o delu v »zahodnih« družbah močno zaznamuje prav dihotomija med svobodo in prisilo, ki jo zasledimo tudi v judovsko-krščanskem izročilu. Prisila in obveza sta povezani s hlapčevstvom, delo pa predstavlja antitezo svobode (Harris 2007: 158). S humanizmom se je od 16. stoletja dalje zaostрил negativen odnos do brezdelja, povzdi-

govati pa se je začela človeška delovna storilnost kot sredstvo osvajanja sveta in narave. Merkantilisti so s pomočjo katoliške in protestantske veroizpovedi delo povzdignili v vzgojno sredstvo ter ga dojemali kot dolžnost do države (Studen 2012: 18). Industrijska revolucija je ob vzponu meščanstva in interesih države delo postavila za osrednjo vrednoto ter ga opredelila za produktivno dejavnost, po kateri si šele lahko privoščimo prosti čas.

Številna dela problematizirajo odnos med delom in brezdeljem ter spreminjajoč se odnos do dela od predkapitalističnih do kapitalističnih družb (npr. Kautsky 1952; Koch 2013; Polanyi 2008; Spittler 2008). Predkapitalistične družbe niso proizvajale presežkov, zanje je bil cilj proizvajanje zadostnih dobrin za preživetje. Hkrati z nastopom kapitalistične gospodarske etike pa je glavni cilj postalo nenehno povečevanje donosov, kar je omogočilo vznik kulture delavnosti (Koch 2013). Max Weber (1988) pri tem poudarja vlogo asketske protestantske etike pri razcvetu nove poklicne etike, ki je omogočila razvoj modernega kapitalizma. Delo je v religiozni askezi predstavljalo od Boga postavljen življenjski cilj tako za tiste, ki jim je Bog namenil talente, da bi množili svoje bogastvo in sledili pridobitniškim interesom (trgovci, posredniki, kolonialisti in podjetniki), kot za množico delavcev in rokodelcev, za katere je Calvin dejal, da je »poslušna Bogu samo, dokler je revna« (Weber 1988: 201). Po Webru materialna potreba ni bila zadosten vzrok, da bi ljudje sprejeli dolge ure dela. Potrebna je bila moralna upravičenost življenja, posvečenega delu. Pavlinska misel »kdor ne dela, naj ne je« ponazarja, da je delo pomenilo »od Boga predpisani, *samozadostni* namen življenja« (Weber 1988: 173).

Medtem ko Webrova analiza pojasni, kako se je razvila zavest delodajalca in delavca, proletariata in buržoazije, pa se Karl Marx osredotoča na njihov odnos do sredstev produkcije (glej npr. Weeks 2011). Šele s kapitalizmom je delovna sila postala blago in delo mezдно delo – tj. delo za plačilo, pri katerem je mezda »cena določenega blaga – delovne sile« (Marx 1950: 84). V industrijskih »družbah dela« je delo ključno za organizacijo ekonomske produkcije ter ponuja osnovne standarde za določanje tega, kar je kulturno sprejemljivo (Samuelsson 2008: 87; glej tudi Gorz 1999). Prav vrednotenje dela in osrediščenost življenja na delo je najbolj »trdovraten in navidezno samoumeven« element kapitalističnih družb vse do dandanes (Weeks 2011: 43).

Kot je poudaril Karl Polanyi (2008), je bila ekonomija vselej vpeta v družbena razmerja, šele v kapitalistični družbi 19. stoletja pa je prišlo do preobrata in so družbena razmerja postala vpeta v ekonomski sistem, saj je sistem samoregulacijskih trgov zahteval, da se družba podredi logiki trga. V fevdalizmu in cehovskem sistemu sta bili tako »zemlja in delovna sila del družbene organizacije same« (Polanyi 2008: 134). Šele družba 19. stoletja je ločila gospodarsko dejavnost od družbe in ji pripisala izrazito ekonomske motive. Medtem ko je bila torej ekonomija vselej podrejena družbenim potrebam, je šele tržno gospodarstvo samo jedro družbe podredilo tržnim zakonom. Da se je lahko zgodila tovrstna sprememba, se je morala spremeniti motivacija delovanja članov družbe – željo po preživetju mora zamenjati želja po profitu (Polanyi 2008: 99).

Karl Polanyi se je odmaknil od Marxa, za katerega sta bila denar in delovna sila blago, saj je delo, zemljo in denar označil za fiktivno blago – obravnavani so kot blago, čeprav to v

resnici niso (Polanyi 2008: 136–138; Brie 2017: 50–51). Tržno gospodarstvo lahko obstaja le v tržni družbi, ki predpostavlja, da so delovna sila, zemlja in denar bistveni elementi proizvodne dejavnosti ter morajo biti organizirani v trge. Vendar pa tržni mehanizem deluje na podlagi fikcije o blagu. Polanyi namreč trdi, da delovna sila, zemlja in denar

po empirični definiciji niso blago. Delovna sila je le drugo ime za človekovo dejavnost, ki sodi k življenju samemu, to življenje pa nikakor ni proizvedeno za prodajo, temveč za povsem drugačne namene, in prav tako te dejavnosti ni mogoče ločevati od siceršnjega življenja, je skladiščiti ali mobilizirati; zemlja je zgolj drugo ime za naravo, ki je ni ustvaril človek; in naposled, denar je le simbol kupne moči, ki praviloma sploh ni proizveden, temveč nastane z mehanizmom bančništva in denarnih financ. Nobeno od teh blag ni proizvedeno za prodajo. Definicija delovne sile, zemlje in denarja kot blaga je povsem fiktivna. (Polanyi 2008: 137–138)

V tem smislu je šele kapitalizem »uvedel delo kot povsem funkcionalno dejavnost, ločeno od življenja, amputirano od njegove kulturne razsežnosti in odrezano od tkiva medčloveških odnosov« (Gorz 1985: 145; glej tudi Gorz 1999). Vendar pa po Polanyiju ekonomski sistem tudi v tržni ekonomiji v resnici poganjajo neekonomski motivi, saj je človek bil in je družbeno bitje:

[Č]lovekova gospodarska dejavnost [je] praviloma vpeta v njegova družbena razmerja. Človek ne deluje tako zato, da bi zavaroval svoj individualni interes za materialne dobrine; tako deluje zato, da bi zavaroval svoj družbeni položaj, svoje družbene zahteve, svoje družbene pridobitve. (Polanyi 2008: 105)

Znotraj kapitalizma lahko v 20. stoletju sledimo obratu od fordizma, ki je temeljil na industrijski produkciji in povojni socialni državi, k postfordizmu ali financializaciji, kjer osrednje mesto v akumulaciji kapitala ne pripada več izkoriščanju delovne sile, saj kapital, če je mogoče, raje »zaobide tvegano poslovanje s produkcijo« (Fraser 2017: 69). Postfordistična družba ni več organizirana okoli produkcije, v ekonomskih dejavnostih sledimo obratu od produkcije k financam – finančni proizvodi nadomeščajo prave proizvode v vlaganju in večanju kapitala (prav tam). Neoliberalizem, ki smo mu priča danes, se opira na »privatizacijo, varčevalne politike, regulacijo v interesu centralnih oligarhij finančno-tržnega kapitalizma ter stremi k temu, da družbo organizira po tržnem modelu« (Brie 2017: 45). Priča smo torej radikalnemu ekonomskemu liberalizmu, katerega cilj je »ustvariti globalno tržno družbo izven družbenega in demokratičnega nadzora ter uresničiti neoviran primat akumulacije kapitala« (Brie 2017: 43). Zaznamovan s podrejanjem celotnega spektra družbenega življenja finančnim trgom neoliberalizem predstavlja »politično-ekonomsko-kulturno nadvlado kapitalistične oligarhije in vsiljevanje ekonomije, ki jo poganja neomejeno kopičenje kapitala« (Brie 2017: 44).

Neoliberalizem kot osrednja dogma svetovne politike vpliva tudi na samo razumevanje dela, saj vceplja podjetniška načela v vse prostore človeških razmerij. Vpeljuje model *homo aeconomicusa*, ki ni sposoben razlikovati med tem, kar je dobro za posameznika, in ekonomskim interesom (Berardi 2013: 188–190). Delo se je v zadnjih desetletjih izrazilo personalizirano ter že doživljamo obrat od odtujitve k pripadnosti (Berardi 2013: 90–92).

To je razvidno tudi v vpeljevanju igre, igrivosti in zabave v delovna okolja ter *team building* programih, ko se briše meja med igro in delom ter delom in prostim časom.

Menedžerski diskurz in podjetniška kultura sta vzpostavila nov ideal delovanja posameznikov, ki so se »preoblikovali v podjetniško usmerjene posameznike, ki stremijo k blagostanju, odličnosti in izpolnitvi« (Vodopivec 2012: 230). Hkrati se je razvila nova morala blaginje posameznika, ki mora postati dober upravitelj svojega življenja ter s tem zagotavljati konkurenčnost in inovativnost na trgu delovne sile, slediti napotkom zdravega življenja, minimalizirati boleznin in maksimalizirati zdravje (Vodopivec 2012: 230). Kot pa ugotavlja Vodopivčeva na primeru odpuščenih delavk v tekstilni industriji, delo v imaginariji ljudi ostaja vrednota in hkrati pravica, ki naj bi jo zagotovila država. Na delo se opira ideja dostojanstva in občutka, da si potreben (Vodopivec 2012: 242). Za razumevanje dela je torej pomembno razumeti upravljanje z viri ter kako te vire vrednotimo (Wallman 1979: 7), saj je delo hkrati »socialna transakcija in materialna produkcija« (Wallman 1979: 2). V antropološkem razumevanju dela lahko delo razumemo kar najširše kot človekovo dejavnost, ki zahteva

fizično moč, ročne spretnosti, znanje, vztrajnost in motivacijo. Delo lahko prinaša zadovoljstvo ali frustracije. Ljudje, ki delajo, so lahko željni dela ali nejevoljni. Delo jim lahko prinaša smisel ali pa se jim zdi nesmiselno. Lahko je zgolj instrumentalna dejavnost ali pa delo človek obrne v igro, boj ali umetnost. Človek lahko delu pripiše etični pomen (npr. delovna etika), ki presega njegovo takojšnjo korist. (Spittler 2010: 37)

Dandanes je delo tako prežeto z ekonomskimi motivi, da je težko misliti delo izven kapitalističnega okvirja. Feministična teorija opozarja, da kapitalizem naturalizira izkoriščanje ženskega produktivnega in reproduktivnega dela s tem, ko žensko delo v gospodinjstvu določa kot delo, ki ni deležno ekonomske kompenzacije niti družbenega priznanja. Kapitalistični sistem je delo razdelil na plačano in neplačano delo, med katero prištevamo tudi družinsko delo (glej npr. Federici 2012). Alenka Švab je družinsko delo opredelila kot »koncept, ki označuje vrsto dejavnosti, potrebnih za vsakdanje funkcioniranje družine oziroma vseh njenih članov: gospodinjsko delo, skrb za otroke, finančna in upravno-administrativna dela, tehnična (p)opravila (hišna popravila, delo na vrtu ipd.) in odnosno (relacijsko) delo« (2001: 144). Prav zato, ker tovrstno delo ni plačano, se v kapitalističnem družbenem sistemu ne obravnava kot pravo delo (Federici 2012).

V tem kontekstu se tudi otroško delo v današnjem času obravnava predvsem kot oblika pomoči ženskam pri gospodinjskih opravilih (Švab 2001: 145) ter se pogosto niti ne dojema kot delo. Delo, ki ga obravnavam v pričujoči monografiji, bi v tem kontekstu lahko opredelila kot nevidno delo, saj je v splošnem diskurzu sprejeto, da predšolski otroci ne delajo. Hkrati se podrobneje posvečam predstavi o delu kot vzgojnem, ki deluje kot element socializacije ter je izvorno predstavljalo močno sredstvo discipliniranja. V monografiji poskušam na delo pogledati kot na dejavnost, ki je tako kot igra neločljivo povezana s človeškim bitjem, ter odgovoriti na vprašanje, zakaj in kako se že mali otroci vključujejo v vsakdanje delo v krogu družine in vrtčevske skupine. Preden se podrobneje posvetim vlogi dela v otroštvu, pa naj na kratko razčlenim še pojmovanje igre.

## *Kako razumeti igro*

Psihologija se izčrpnje posveča definicijam igre, ki naj bi jo določale naslednje značilnosti: igra je prijetna in igralcu prinaša notranje zadoščenje; igra je sama sebi namen, je neproduktivna, igralci pa so notranje motivirani, da sodelujejo v njej; igra je spontana in prostovoljna ter zahteva aktivno angažiranost (Garvey 1977: 10). Razvojna psihologinja Ljubica Marjanovič Umek dodaja, da se v vsebini igre odražajo pomembni dogodki in odnosi iz otrokovega življenja, da igrače in drugi igralni materiali soodločajo igro ter da se v igri spontano prepletajo različna področja otrokovega razvoja, od čustvenega, socialnega, gibalnega do spoznavnega (2001: 44). Igro psihologi dalje delijo na simbolno igro, prosto igro, igro s predmeti itd. (Garvey 1977; Holmes 1998; Marjanovič Umek 2001).

Za razvojno psihologijo je značilno, da je predvsem pod Piagetevim vplivom, tudi v igri videla razvojne stopnje, povezave med igro in razvojem ter med igro in učenjem (Schwartzman 1978: 52–53). Tako se je porodila ideja, da je igra nujna za otrokov razvoj oziroma da je igra otrokovo delo (Sutton-Smith 1997: 42). Pri tem je Vigotski nasprotoval dihotomiji med igro in akademskimi spretnostmi. Simbolno igro je opredelil kot »priloznost za otroke, da razvijajo domišljijo, socialne in sporazumevalne spretnosti, samoregulacijo, učno motivacijo, abstraktno mišljenje« (Marjanovič Umek 2010: 391). Vigotski je igro prepoznal kot »pomemben socialni kontekst za otrokov razvoj in učenje« (Marjanovič Umek 2010: 391). Slovenska predšolska pedagogika sledi ideji, da se delo, učenje in igra v predšolskem obdobju prepletajo. Igra je res svobodna in ni usmerjena v končni rezultat, medtem ko ima delo določen cilj oziroma želeni rezultat, vendar se oba pogosto prepletata in ju težko razmejimo (Horvat in Magajna 1989; Marjanovič Umek 2001).

Raziskovalec Brian Sutton-Smith (1997) je menil, da igre ne moremo preprosto vpeti v univerzalno definicijo, saj obstaja nešteto vrst igre, njen pomen pa ni enoznačen. Igro lahko razumemo predvsem kot način bivanja, ki človeku omogoča, da raziskuje zmožnosti človeške izkušnje, ustvarja pomene o sebi in svetu, ki ga obdaja, ter osmišlja svoje bivanje. Skozi igro ljudje torej odkrivamo zmožnosti svojega bivanja, raziskujemo, kdo smo, ter raziskujemo svet, ki nas obdaja (Sutton-Smith 1997; glej tudi Henricks 2015). Ključna sestavina igre je spremenljivost, ki prekriva celoten spekter obnašanja – od dejanskega do potencialnega (Sutton-Smith 1997: 231). Ključni pri igri sta namreč prav preizkušanje zmožnosti človeške izkušnje ter preizkušanje meja človeških zmožnosti (Sutton-Smith 1997; 2008; Henricks 2015). Otroci v igri »raziskujejo možnosti interpretacije in reinterpretacije ter s tem ustvarjanje novih možnosti« (Schwartzman 1978: 328).

Brian Sutton-Smith je oblikoval dialektični model, kjer razvijajoči se organizem vpliva na okolje, okolje pa hkrati vpliva nanj. Človeški možgani so v prvem letu v stanju največje potencialnosti, ko se nevronske povezave šele vzpostavljajo. Enako naj bi veljalo za igro, ki je povezana z osnovnim čustvenim hrepenenjem. Funkcija igre naj bi bila

tako prav nasprotna od Piageteve teorije. Medtem ko je Piaget menil, da se nevrnske povezave vzpostavijo skozi prilagajanje na življenjske situacije ter se nato okrepijo v igri, je Sutton-Smith nasprotno trdil, da se skozi igro aktualizirajo nove povezave ter tako povečajo spremenljivost. Igra torej človeku omogoča, da raziskuje različne možnosti znotraj človeške izkušnje, tako rekoč testira meje človeških zmožnosti ter je torej namerno dvoumna in pogosto nasprotujoča si (Sutton-Smith 1997; 2008). Tako na primer igra vlog otrokom omogoča, da preizkušajo, kako v družbi delujejo različne vloge, ki jih ljudje lahko imamo (Corsaro 2003: 112).

Prostovoljnost in sposobnost preživetja (*viability*) sta sicer pogosti lastnosti igre, ni sta pa nujno prisotni, saj se v družabni igri otroci prav tako lahko podreajo željam drugih (Sutton-Smith 2008: 112). Po Vigotskijevem razumevanje igre je ta ključna za kognitivni razvoj. Ustvarjanje imaginarnih položajev namreč vodi v razvoj abstraktne misli, kar naj bi se zgodilo, kadar se v igri med pomeni, objekti in dejanji oblikujejo novi odnosi (v Schwartzman 1978: 275). Igra je način, kako »vandaliziramo družbeno realnost« (Clark 2003: 124). Otroci v igri pogosto tudi eksperimentirajo ter spreobračajo dejstva. Parodija, karikatura, burleska, posmehovanje ter izzivanje družbenega reda so vse značilnosti igre (Schwartzman 1978: 126).

Dandanes v »zahodnih« družbah v poljudnem diskurzu otroštvo razumemo kot čas brezskrbnosti in igre. Igra kot dejavnost, ki je sama sebi namen, naj bi bilo tisto, kar otroke razlikuje od odraslih. Vendar igra kot način bivanja ne more biti vezana na odnos do tega, kar igra ni (Schwartzman 1978: 328). Da igra nikakor ni zgolj domena otroštva, nakazujejo številni avtorji, ki igro razumejo kot prehajanje med redom in neredom, med odgovornostjo in svobodo (npr. Sutton-Smith 1997; Henricks 2009; Huizinga 2009). Sociolog Thomas Henricks igro razume kot način bivanja, ki zajema tudi šport, igre s pravili, festivale in karnevale ter ustvarjalne dejavnosti, kot so umetnost, glasba in uganke (Henricks 2015; glej tudi Huizinga 2009). Igra je po Henricksu (2015) poleg dela, rituala in skupnosti (*communitas*) ključna izkušnja človeškega bivanja. Tudi Cindy Dell Clark (2003), ki je raziskovala, kako otroci doživljajo resne oblike astme in diabetesa, igro in ritual razume kot povezana elementa in prikaže, kako igra in ponavljajoči se družinski rituali bolnim otrokom nudijo čustveno oporo. Tako igra kot ritual vsebujeta simbole, domišljijo in dvoumnost, ki dopuščajo prostor za nasprotja, prevratno delovanje, absurd in nedoslednosti, ter se izogibata logičnim redukcijam. Tako kot igra torej tudi ritual odraža in ohranja družbeno resničnost in nadgrajuje pomene. Povezava med ritualom in igro je sicer v etnografskih raziskavah prisotna tudi v raziskavah igre odraslih, ne le otrok (Hamayon 2016).

Prehajanje med redom in neredom, med varnostjo in nevarnostjo v igri lepo prikaže Jean Briggs, ki je raziskovala igro draženja med Inuiti. S tem ko Inuiti majhne otroke dražijo in manipulirajo, jih spodbujajo, da »aktivno doživljajo in avtonomno poskušajo razrešiti kompleksne dileme odraslega družabnega sveta« (Briggs 1991: 282). Ob številnih nevarnostih, ki obstajajo v njihovem fizičnem okolju, se otrok tako nauči samostojnega odločanja, kadar se sam znajde v nevarnem položaju – tako v fizičnem okolju kot v medsebojnih odnosih (Briggs 1979, 1991).



Medtem ko se strokovnjaki različnih disciplin strinjajo, da je igra ključni element otroštva, ki je skupen vsem otrokom, pa v interpretacijah igre omahujejo med razumevanjem igre kot dejavnosti, ki je sama sebi namen, ter med igro kot pripravo na odraslo življenje (Schwartzman 1978: 100). Pogosto se igra otrok razume, kot da otroci zgolj oponašajo svet odraslih ter se tako učijo kulturnih norm svoje družbe (Montgomery 2009: 146). Vendar je že Meyer Fortes kritiziral tovrstno razumevanje igre: »Igra ni nikdar enostavna in mehanska reprodukcija; vedno je domišljajska konstrukcija, osnovana na temah iz odraslega življenja in življenja starejših otrok« (1970 [1938]: 59). Otroci v igro res vnašajo elemente iz odraslega sveta, hkrati pa jih spreminjajo, vnašajo svoje pomene in interpretacije (glej npr. Corsaro 2003; Montgomery 2009). Antropologi tudi opozarjajo, da igre ne moremo raziskovati brez povezave s socializacijo, izobrazbo, učenjem, delom in ekonomsko vlogo otrok (Bock 2002: 168; Montgomery 2009: 134).

Raziskave nakazujejo, da različne kulture spodbujajo različne oblike igre. Med srednjim slojem v ZDA je posebej spodbujana oblika domišljajska igra s poudarjenim verbalnim izražanjem (Schwartzman 1978: 116, 140; glej tudi Gussin Paley 1992), medtem ko v nekaterih družbah otroci v svoji igri predvsem preigravajo delo odraslih (Gaskins 2003; 2008). Poleg družbenih norm naravo igre določajo tudi »fizične in družbene lastnosti okolja« (New 2008: 216). Če so se nekoč otroci igrali na ulicah v mnogoštevilnih vrstniških skupinah, se je dandanes igra preselila na formalna igrišča, v označene igralne cone ter znotraj organiziranih igralnih dejavnosti. Medtem ko so igro nekoč nadzorovali otroci sami, dandanes vedno bolj prehaja pod nadzor odraslih (Holmes 1998: 90). Hkrati je predstava, da se igra lahko razvije le pod določenimi pogoji, ki jih ponujajo igrišča in igrače, precej okrnjena (New 2008: 224).

Nasploh v »zahodnih« družbah narašča prezaposlenost z izobraževalno vlogo igre in povečanimi stimulativnimi interakcijami med starši in otroki. S poudarjanjem zgodnjega opismenjevanja v vrčevskih programih so šli v ZDA tako daleč, da ugotavljajo, da otroci nimajo več časa za igro, ter se že spoprijemajo s posledicami dejstva, da se otroci ne igrajo dovolj. Medtem ko se v »zahodnih« družbah poudarja vloga igre med starši in otroki, pa so etnografske raziskave pokazale, da skupna igra med starši in otroci ni nekaj samoumevnega ter da v številnih družbah skoraj ne obstaja (Rogoff idr. 1993; Lancy 1996; LeVine 2005; New 2008).

Poudariti je treba tudi, da si raziskovalci igro pogosto razlagamo skozi perspektivo odraslih ter po svojih merilih določamo, kaj spada med igro in kaj ne. Pa vendar otroci igro definirajo s svojim poimenovanjem in dejanji. Igra je tako pogosto odsev otrokovega zanimanja za gibanje in besede (Sutton Smith 1997: 126). Poleg tega otroci igro navadno opredelijo na podlagi zabave, preživljanja časa zunaj, druženja s prijatelji, svobodne izbire, nedela, pretvarjanja, domišljije in dramatiziranja (King 1979; Kaarby 1989; glej tudi Sutton-Smith 1997). Značilno je tudi, da si igro, ki vsebuje tepež, prerivanje in lovljenje, odrasli in otroci različno razlagajo. Otroci so bolj tankočutni v razločevanju igre in prave agresije, medtem ko imajo odrasli s tem več težav, saj otrokovemu obnašanju pripisujejo lastna pojmovanja (Holmes 1998; Garvey 1977).

Avtorji s področja slovenske etnologije so igro obravnavali v družbenem kontekstu.

Opažali so, da na igranje in igrače vpliva več dejavnikov, od starosti, spola, letnih časov, okolja, socialnega razreda staršev do ustvarjalnosti in mode. Zgodovinski čas in življenjske okoliščine, v katere se rodi otrok, pa se kažejo tudi v igri in igračah (Tomažič 1979; 1999; Stanonik 1992–1993; Sereinig 2003). Igra otrok odseva svet odraslih, saj otroci v igri preigravajo tisto, kar lahko opazujejo v svojem vsakdanjiku. S tem pa igra odseva tudi družbene strukture in vrednote (Jeraj 1933; Sereinig 2003). Igro torej antropološko lahko razumemo kot dvosmerni proces: v otroški igri se odražajo družbeno okolje in njegovi vplivi, hkrati pa otroci z igro to družbeno okolje raziskujejo, spreminjajo in preoblikujejo.



## *Odnos do dela v otroštvu skozi čas*

Francoski filozof Michel Foucault je pojasnil mehanizme zgodovinske proizvodnje človekove individualnosti in specifične zgodovinske oblike družbenosti v kontekstu porajanja kapitalističnega družbenega sistema, ki je v središče družbene organizacije postavil delo – ne kakršno koli delo, temveč delo, osnovano na produktivnosti in povečevanju donosnosti. Pred novim vekom dela niso opravljali vsi pripadniki družbe, saj je bila ta razdeljena na tiste, ki molijo, tiste, ki se bojujejo, tiste, ki delajo, in berače, boeme ter potepuhe. Z družbeno organizacijo, ki je v svoje središče postavila delo, lahko sledimo obratu, v katerem sta postala brezdelje in lenoba vir zločina in zla, vendar je bilo treba ljudem novo delovno etiko *privzgojiti*. V Franciji je npr. vse od 16. stoletja dalje, še pred uvedbo obveznega šolanja, potekalo zapiranje revežev, boemov, potepuhov in beračev v bolnice z namenom zmanjšanja tveganja okužb s kugo, obenem pa so te nekoristne posameznike, med katerimi je bilo veliko otrok in mladostnikov, navajali na produktivno delo in koristno izrabo časa (glej Foucault 1984; Pezelj 2016).

Industrijska revolucija je močno posegla v odnose znotraj družine ter razumevanje otrok. Pred industrijsko revolucijo gospodinjstva enota in delo nista bila ločena. V zgodnji industrijski produkciji so v industrijskih središčih v Veliki Britaniji tako zaposlovali cele družine, tudi otroke, navadno od šestega leta dalje. Za razliko od kmečkega ali obrtniškega dela je bilo delo v industrijski produkciji monotono, trajalo je skozi vse leto, otroci pa niso delali pod nadzorom družinskih članov, saj so bile v manufakturah moškim, ženskam in otrokom dodeljene različne delovne naloge z namenom povečevanja učinkovitosti in dobičkonosnosti (Cunningham 1995: 86–89).

Kot je značilno za kapitalistični ustroj, se je odnos do dela otrok spreminjal tudi glede na potrebe kapitalistične produkcije. V 19. stoletju se je pokazala potreba po stabilni in disciplinirani delovni sili, ki je vodila v organizacijo nuklearne družine kot središče reprodukcije delovne sile. Ženske so bile potisnjene v sfero zasebnosti in doma, iz produkcijskih procesov pa so bili postopno ločeni tudi otroci, katerih naloga je postalo šolanje oziroma priprava na delovno silo v odrasli dobi. V 19. stoletju so zahodnoevropske države začele uvajati zakonsko omejevanje dela otrok ter zakonsko zaščito pred izkoriščanjem otroške delovne sile. Poleg želje po zaščiti otrok pred izkoriščanjem v tovarnah so otroci kot množična delovna sila predstavljali tudi tekmeča pobudam za mehanizacijo tekstilne industrije (Niewenhuys 1996: 239). Poleg tega so številni delavski otroci, medtem ko so njihovi starši delali v manufakturah, ostajali sami doma in bili prepuščeni ulici. V svojem brezdelju in brezskrbnosti so političnim elitam predstavljali potencialno močno družbeno skupino in hkrati grožnjo obstoječemu družbenemu redu v primeru, da bi se izognili discipliniranju šole, cerkve in vojske (Niewenhuys 1996; Hogan 2011).

Že pred 19. stoletjem zasledimo besedila, ki opisujejo ali omenjajo vsakodnevne na-

vade otrok in dajejo staršem vzgojne napotke. Povečano javno zanimanje za otroke pa lahko v »zahodnih« družbah zaznamo v 19. stoletju, kar je sovpadlo s spreminjanjem položaja žensk v družini in družbi. V tem času sta se razvili pediatrija in pedagogika, politične elite so uvedle obvezno šolanje, začele ustanavljati vrtce in sirotišnice, nastala pa so tudi gibanja za rešitev otrok pred otroškim delom (LeVine 2007; LeVine in New 2008a). Ariès (1991 [1960]) je prikazal, kako se je na zahodnoevropskih tleh spreminjal odnos do otrok ter tudi do igre. Še v 17. stoletju so se otroci in odrasli igrali iste igre. Pomembno vlogo so igrali tudi festivali, karnevali ter sezonska praznovanja, v katerih so otroci enakovredno sodelovali. V 18. stoletju pa naj bi se otroci in igra premaknili v ločeno sfero, s čimer naj bi se rodila ideja o otroštvu kot ločenem življenjskem obdobju.

Čeprav so že pred 19. stoletjem na evropskih tleh obstajale koranske, rabinske, budistične, samostanske in župnijske šole (Baskar 1991: 7), je šele obvezno šolanje, ki se je uveljavilo v 19. stoletju, deloma nadomestilo tudi tradicionalne vzorce socializacije, kot sta skrb za sorojence in vajeništvo. Poleg tega je spremenilo predstave o inteligenci, zrelosti in starostnih stopnjah (Montgomery 2009: 152–153).

V srednjem veku ni obstajala ideja vzgoje, saj so otroci kmalu vstopili v širšo skupnost sorodnikov in soseske ter se vključevali v delo in druge dejavnosti odraslih. Šola je kot instrument discipline nadomestila tradicionalno vajeništvo, družina pa se je zaprla v zasebno sfero (Ariès 1991: 496–498). Skozi šolo je država izvajala tudi discipliniranje družine. Iztok Saksida je šolo postavil na kraj »prvega ideološkega aparata; pri prestižu, ki si ga v njem skuša zadržati vladajoča ideologija – oziroma njen izraz v vladajoči politični moči« (Saksida 1986: 111). Čeprav so pedagogi in šolniki kritizirali družine, da si premalo prizadevajo za šolsko vzgojo, v družinah pa so menili, da so šole vzgojno škodljive, sta se šola in družina v evropskem prostoru vendarle več stoletij prilagajali druga drugi (Baskar 1991: 94). Na Slovenskem je pod Habsburško monarhijo Marija Terezija leta 1774 uvedla splošno šolsko obveznost za otroke od šestega do dvanajstega leta. Vloga šole je bila, da ustvarja krepostne, delavne, redoljubne, poslušne, ubogljive, pridne posameznike in s tem izpolnjuje funkcijo krepitve oblasti ter povečevanja produkcije oziroma donosov. V kmečkem gospodarstvu na Slovenskem pa sta šola in delo otrok pogosto sobivala vse do druge svetovne vojne, s tem da je bila šola ob kmečkem delu pogosto postavljena ob stran in je bilo torej delo pogosto postavljeno na prvo mesto.

Odnos do dela otrok je v obdobju prve in druge industrijske revolucije v evropskem prostoru ostal ambivalenten. Na eni strani so se, kot že rečeno, pojavljale zahteve po odpravi otroškega dela, na drugi strani pa je delo predstavljalo pomemben vzgojni element. Že češki pedagog in filozof Jan Amos Komensky (1592–1670), francoski filozof Jean Jacques Rousseau (1712–1778) in švicarski pedagog Johann Heinrich Pestalozzi (1746–1827) so zagovarjali vrt kot učni pripomoček ter delo na vrtu kot vzgojno sredstvo (Ribarič 2014). Nemški filozof Immanuel Kant (1724–1804) je menil, da se človek skozi delo lahko osvobodi odvisnosti, ki je posledica njegove lenobe. V ta namen naj bi se že otrok naučil delati: »Otrok naj se igra, naj ima čas za rekreacijo, toda naučiti se mora tudi delati« (Spittler 2008: 40). Utopični socialist Robert Owen (1771–1858) je na Škotskem za otroke delavcev, ki so bili zaposleni v njegovem podjetju, ustanovil Novi inštitut za oblikovanje

značaja, s katerim je otroke, mlajše od deset let, zaščitil pred vključevanjem v delo ter skrbel za njihovo varnost, nego in zdravje v času odsotnosti staršev (Vonta 2008: 8).

Po drugi strani so francoski utopični socialisti delo razumeli kot vzgojno metodo. Charles Fourier (1980) je tako zapisal, da mora biti vzgoja integralno složna: oblikuje in zaobjame naj tako dušo kot telo. Fourier je verjel, da otroka že takoj, ko shodi, privlači delo ter da je pri dveh ali treh letih posebno marljiv. V svoji viziji vzgoje si je predstavljal, kako imajo že majhni otroci možnost obiskovanja različnih delavnic in uporabe različnih miniaturnih orodij, med katerimi lahko izbirajo tista, ki so jim privlačna, kjer lahko najdejo zadovoljstvo glede na svoj značaj in razvijajo svoje talente. Menil je, da delo ne omejuje uma, temveč mu omogoča razvoj.

Sociologinja Vivian Zelizer (1985) ugotavlja, da je v ZDA ob koncu 19. stoletja in na začetku 20. stoletja prišlo do obrata, ko so otroci izstopili iz sfere produkcije in vstopili v sfero potrošništva. S tem pa je vrednost otrok iz ekonomske prešla v čustveno. O tovrstnem obratu priča hitro rastoči trg, ki je vzklil v 19. stoletju, namenjen otrokom, od igrač (ki so si jih sprva privoščili le višji sloji) do literature. Kot piše anglistka Lilijana Burcar, je sentimentalizacija otroštvu pripisala tudi tržno vrednost, otroka pa je skozi njegove starše preoblikovala v pasivnega potrošnika lastnih oblik otroštva (Burcar 2012: 163; glej tudi 2007). Konec 19. stoletja so se tako začele uveljavljati nove ideje »o pojmovanju otroške vzgoje, ki so poudarjale, da je igra otroku potrebna, igrače pa nuja« (Tomažič 1999: 19).

Kot sem že nakazala, ima dihotomija med igro in delom, pa tudi delom in prostim časom ter delom in družino svoje zametke v protestantski delovni etiki in zgodnji industrializaciji (Weber 1988). Otroci so z industrijsko revolucijo, ki je delo prenesla iz doma v manufakture, postali ločeni od odraslih tudi v produkcijskih procesih oziroma pri delu (Cunningham 1995; Holmes 1998; Christensen in Prout 2011). Medtem ko naj bi delo bilo obvezno, resno in nezabavno, naj bi bila igra njegovo popolno nasprotje (Sutton Smith 1997; Schwartzman 1978).

V postindustrijskih družbah dandanes prevladuje ideja, naj otroci ne bi delali, temveč se igrali in šolali. Da pa je delo otrok tudi v postindustrijskih družbah še kako prisotno, nakazujejo tudi številne sociološke raziskave (npr. Morrow 1996; Solberg 1997; Orellana 2001; Zelizer 2002; Leonard 2004; Fasulo idr. 2007; Hungerland, Liebel idr. 2007; Samuelsson 2008; Mizen 2011). Ti raziskovalci opozarjajo, da bi se bilo treba vprašati, kako definiramo in vrednotimo delo otrok. V »zahodnih« družbah dandanes otroke dojemamo kot neproduktivne potrošnike dobrin in ne kot njihove proizvajalce. Viviana Zelizer (2002) tako analizira prispevek otrok k potrošnji znotraj družine. Tudi kadar otroci pomagajo pri gospodinjstkih opravilih, se njihovo delo pogosto ne obravnava kot prispevek h gospodinjstskemu proračunu. Vrednost, ki jo v »zahodnih« družbah pripisujemo delu, določata starost in spol, kar pomeni, da otroškega dela pogosto ne ovrednotimo kot delo ter ostaja spregledano, ne glede na to, kaj otroci sami menijo o svojem delu. Kakršna koli asociacija otroštva z monetarnim prihodkom je onemogočena.

Kot piše antropologinja Olga Niewenhuys, so v imaginariju »zahodnih« družb otroci izvzeti iz produkcije ter posledično odvisni in pasivni, otroško delo pa je postalo simbol

nerazvitega sveta. V tem miselnem procesu sta bili otrokom odvzeti sposobnost delovalnosti in pogajalska moč (Niewenhuis 1996: 237, 246). Kot prikaže sociolog Tobias Samuelsson na primeru družinskega dela na kmetiji na Švedskem, odrasli sicer cenijo delo, ki ga opravijo otroci, vendar pa jih ne dojemajo kot delavce, temveč zgolj kot pomočnike (Samuelsson 2008: 92). S tem pa, ko sodelovanje otrok imenujemo delo, prikažemo sposobnosti otrok in jih ovrednotimo (Orellana 2001: 386). Etnografske raziskave nakazujejo, da imajo odrasli in otroci pogosto nasprotujoče si poglede na delo otrok (Theis 2001; glej tudi Montgomery 2001). Raziskava med otroki, ki delajo za denar v Vietnamu, je na primer prikazala, da medtem ko odrasli na delo otrok gledajo pokroviteljsko, so otroci imeli radi delo, ki je bilo dobro plačano, zanimivo in je imelo prilagodljiv delovni čas, raje so delali v skupini vrstnikov kot pod nadzorom odraslih, o potencialnih nevarnostih pa niso razmišljali (Theis 2001: 103).

Na Slovenskem lahko od obdobja razsvetljenstva dalje sledimo povzdigovanju dela nasproti brezdelju. V vlogi države sta razsvetljenska vzgoja in pedagogika, ki sta v delu videli sredstvo za izoblikovanje osebnosti in razvoj individualnosti, delovali tudi kot sredstvo discipliniranja. V tem času je vzgoja otrok postala pomembna tudi pri navajanju prebivalstva na delo (Studen 2012: 19). Med najvplivnejšimi deli razsvetljenske pedagogike je bilo delo Rudolpha Zachariasa Beckerja *Noth- und Hülfsbüchlein für Bauersleute*, ki je izšlo leta 1788. Že naslednjega leta ga je poslovenil Marko Pohlin pod naslovom *Kmetam sa potrebo inu pomozh ali Uka polne vesele, inu shalostne pergodbe te vasy Mildhajm: sa mlade, inu stare ludy*. Becker je kmete poučeval, da so poleg delavnosti pomembni tudi pridnost, varčnost, moralnost in poštenost (Studen 2012: 21). Iz omenjenega dela je razvidno, da je bil otrok razumljen kot pomanjšan odrasli in kot sredstvo, ki zagotavlja in ohranja blaginjo družbe. Pohlin navaja tako igro otrok kot tudi delo – otroci imajo znotraj gospodinjstva določeno vlogo in delovne obveznosti. Ob tem ne gre pozabiti, da gre za prevod iz nemškega izvirnika ter da je Becker opisoval življenje nemških kmetov, Pohlin pa ga je prevedel kot priročnik. V prvi vrsti gre torej za kmetijski priročnik, ki pa v marsičem presega poljudno-strokovno področje ter posega na področje vzgoje in izobraževanja (Blažič 2013).

Vzgojne nasvete in priporočila sicer najdemo tudi med verskovzgojno literaturo. V Trubarjevi *Cerkovni ordningi* zasledimo predstave o tem, kakšno naj bi bilo (ljubeče) razmerje med starši in otroki (Paulič 2012: 50–51). Marko Pohlin in Valentin Vodnik sta v razsvetlenskem duhu objavljala tudi uganke z izobraževalno in razvedrilno funkcijo za mlade naslovnike (Blažič 2013: 1).

Pomembnejša prelomna točka v dojemanju dela se je zgodila pod vladavino razsvetljenih absolutistov Marije Terezije (1740–1780) in Jožefa II. (1780–1790), ko se je v obdobju agrarnega prevrata v drugi polovici 18. stoletja in v prvi polovici 19. stoletja (glej tudi Knežević Hočevar in Černič Istenič 2010) temeljito spremenilo razmerje do dela:

Uvajanje neprekinjenega poljedelskega kolobarjenja, novih krmnih in drugih poljščin in hlevske živinoreje je terjalo še enkrat toliko dela kot prej. Delovni pripomočki so večinoma ostali enaki in število delovnih moči se na kmetijah ni bistveno povečalo. V dotedanjem lagodnem delovnem ritmu ni bilo več močče

opraviti potrebnega dela: v kmečkem okolju je začelo primanjkovati časa. Novim delovnim zahtevam so zadostili s podaljševanjem dela zjutraj in zvečer, z delovnim ritmom, v katerem ni bilo večjih prekinitev, z večjo naglico in s stopnjevanjem vključevanja otrok v delovni proces. Hkrati se je na lestvici kmečkih vrednot delavnost dvignila na zelo visoko mesto. Nastal je nov model kmečke delovne morale, ki se je – z vzgojo otrok, vključenih v kmečko življenje in delo – trdno zasidral v zavest in navade. (Makarovič 1995: 227; glej tudi Studen 2012)

Zelo poveden je pri tem spremenjen pomen pridevnika *priden*, ki je pred agrarno tehnično revolucijo pomenil *koristen*, *dober*, po njej pa označuje beseda *priden* »predvsem tistega, ki rad in dosti dela, ali pa – kar kaže na mračno uporabo otrok kot delovne sile – delavnega in ubogljivega otroka« (prav tam).

Življenjske in delovne razmere se nato vse do konca druge svetovne vojne niso bistveno izboljšale, zdi pa se, da je odnos do dela ostal enak. V času Metternichovega absolutizma (1815–1848) se je sicer uveljavljala katoliška prenova, ki se je vračala v star stanovski družbeni model, ki ni bil naklonjen racionalističnim in liberalnim idejam. S tem se je tudi diskurz o delu pomikal »nazaj pod božje okrilje kot zmeraj iste in večne danosti« (Studen 2012: 26). Vendar ta diskurz ni povsem prevladal, temveč se je ohranil ambivalenten odnos do dela. Pedagoški priročniki so še naprej grajali brezdelje in lenobo ter povzdigovali delo. Tako je Slomšek (1800–1862) v knjigi *Blaže in Nežica v nedeljski šoli* zapisal: »Pridno delo lastnih rok rad požegna dober Bog« (Studen 2012: 29). Delo kot vzgojna metoda je prišlo v ospredje pedagoškega, družbenega, gospodarskega in političnega zanimanja (Ramšak 1999: 211). Toda če so delavski in kmečki sloji delo dojemali kot neprijetno danost, s katero je treba živeti, je za višje sloje fizično delo spadalo v domeno nižjih slojev, sami pa so se mu izogibali (Harris 2007: 137; Studen 2012: 31).

Kakšen pa je bil odnos do dela v vzgojno-izobraževalnih institucijah? Dobrodelne in vzgojne ustanove za predšolske otroke najdemo na Slovenskem že pred 19. stoletjem, pogostejšemu ustanavljanju vrtcev pa sledimo od druge polovice 19. stoletja dalje po ministrskem odloku o njihovem ustanavljanju (Pavlič 1991; Voglar idr. 1995; Bonin 2012). Po francoskem vzoru so v avstro-ogrski monarhiji od leta 1849 dalje ustanavljali jasli, ki so sprejemale otroke, stare do dveh let, katerih starši so delali zunaj doma. Njihov namen sta bila nega in varstvo ter s tem zmanjšanje umrljivosti med otroki. Oklic ministrstva po ustanavljanju jasli je leta 1853 dosegel tudi Ljubljano. Vendar je občinski svet sklenil, da Ljubljana jasli ne potrebuje. Odločitev je utemeljil s tem, da Ljubljana nima močno razvite industrije, ki bi zaposlovala ženske zunaj doma (razen sladkorne rafinerije in bombažne predilnice), primanjkovalo pa naj bi tudi sredstev za vzdrževanje. Bali so se tudi, da bi ustanovitev jasli po nepotrebem povzročila porast proletariata (Pavlič 1991: 28–29).

V avstro-ogrski monarhiji so sicer poznali otroška zavetišča in otroške vrtce, ki so ponazarjali dva koncepta vzgoje, med katerima je prihajalo do konfliktov. Otroška zavetišča so se zgledovala po britanskih zavetiščih. Namenjena so bila otrokom, katerih matere so morale opravljati delo zunaj doma, ter so nudila zgolj nego in varstvo. Pogosto so vzgajala v duhu pokorščine do nadrejenih in v disciplinirane in koristne državljane. Vrtci so bili nasprotno namenjeni otrokom iz premožnejših družin, predstavljali so

dopolnitev domači vzgoji ter so se zgledovali po Fröblovem vrtcu (Pavlič 1991; Selišnik 2012). Cerkveni in aristokratski krogi so menili, da so vrtci nevarni, saj naj bi spodkopavali avtoriteto (Selišnik 2012: 354). Vrtci so predstavljali tudi orodje potujčevanja z nemške, italijanske in madžarske strani. Potujčevanju otrok se je upirala narodnoobrambna Družba sv. Cirila in Metoda, ki je ustanavljala slovenske otroške vrtce (Pavlič 1991).

Prve slovenske predšolske ustanove so se sicer razvijale predvsem pod vplivom Friedericha Fröbla (1782–1852). Fröbllov vrtec je slonel na romantičnem razumevanju otroka ter poudarjal koncept svobode in otrokov razvoj (Selišnik 2012: 353). Menil je, da se otrok uči skozi igro, opazovanje in dejavnosti, ki izhajajo iz otroka samega. Družinska skupnost naj bi bila po njegovem mnenju premajhna, da bi otroka pripravila na življenje v širši skupnosti oziroma meščanski družbi. Otroški vrtec je zato videl kot vmesni člen med domom in šolo, ki otroku pušča prostost otroških let, hkrati pa ga oblikuje in vzgaja (Pavlič 1991: 7). Svoj prvi vrtec, ki ga je odprl leta 1837 v Nemčiji, je poimenoval *Kinder-garten*. Ime nakazuje dva pomena. Po prvem naj bi označeval vrt za otroke, prostor, kjer lahko otroci opazujejo naravo in organsko življenje. Drugi pomen, otroški vrt, nakazuje, da lahko v tem prostoru tudi otroci sami rastejo in se razvijajo, tako kot svet narave – neodvisno od političnih in družbenih imperativov (Fröbel b. n. l.).

Po Fröblu je bil namen otroškega vrtca tudi, da poleg igre otrokom omogoča delo, ki krepi telo, vadi čute in zaposluje duha, zato naj bi vsak otrok imel tudi svojo gredico, na kateri naj bi vzgajal rože in druge vrtno rastline (Flere 1991: 132). Delo in igra sta torej v prvih vrtcih po Fröblovem vzoru ter kasneje po vzoru Marie Montessori sobivala. Iz učnega načrta zasebnega otroškega vrtca v Idriji iz leta 1908 (Pavlič 1991: 94–97) je razvidno, da so med dejavnostmi poleg igre oz. učenja skozi igro navedeni tudi pletenje, »izšivanje« in »gubanje«, kar bi lahko umestili v polje dela. V italijanskih vrtcih, ki so jih na slovenskem območju ustanavljali med obema svetovnima vojnoma, je bilo delo še bolj poudarjeno. Delovna vzgoja z veliko discipline je bila prevladujoča vzgojna metoda: otroci so obdelovali vrtno gredice ter urejali in čistili okolico (Pavlič 1991). Fröblve metode je nadgradila Maria Hiller, ki je prav tako ohranjala zamisel, da naj bi vsak vrtec imel igrišče in vrt. Takole je zapisala:

Na vrtu imajo (otroci – op. p.) grabljice, lopatke, škropilnice in samokolnice. Delo v otroškem vrtcu je vzgojni predmet. Z njim vadimo telo in duha, z delom si otroci krepijo voljo, z delom jih vzgajamo k vztrajnosti in jim utrjujemo značaj. Na vrtu se otroci prosto gibljejo, poučiti jih moramo, da ne uničujejo rastlin in ne trpinčijo živali. V naravi skušajmo otrokom vzbuditi čut za lepoto. /.../ Otroek je tudi rad vedno zaposlen, zato mora imeti vrtec veliko igrač, štedilnike, posodice, trgovine s tehtnicami in vozičke s punčkami. (Pavlič 1991: 118–119)

Tudi Miloš Kamušič je v delu *Navod slovenski vrtnarici* iz leta 1894 veliko pozornost namenil vrtu, kjer se otroci lahko igrajo, spoznavajo naravo ter skupaj z vrtnarico obdelujejo in zalivajo gredice (Pavlič 1991: 175). Slavica Vencajz, ki je bila od leta 1918 do 1945 vzgojiteljica v otroškem vrtcu, našteva, kaj vse otroci v vrtcu počno: »Brisanje prahu, pomivanje krožnikov, ki jih uporabljajo pri južini, pometanje, pospravljanje sobice, igračk in prodajalne, vse to jim dela mnogo veselja ter jih tudi vežba v izvrševanju domačih

del« (Vencajz 1991: 185). Poleg pogovora, učenja pesmic, branja pravljic otroci tudi »modelirajo s plastelinom, se igrajo s peskom, izrezujejo, rišejo, grebajo, šivajo, lepijo, zidajo, slikajo, perejo, likajo in drugo bi vam sami povedali, če bi jih obiskali« (prav tam).

Ideja, da je delo vzgojno, je bila prisotna tudi v šolah. Na Slovenskem so se šolski vrtovi pojavljali vse od srede 19. stoletja. Državni zakon iz leta 1869, ki je uvedel splošno šolsko obveznost, je določal, da ima vsaka podeželska šola, če je le mogoče, tudi svoj vrt (Ribarič 2014: 14). Tudi Zakon o narodnih šolah iz leta 1929 je »zahteval obvezno ureditev šolskega vrta za podeželske šole, za mestne pa po njihovih zmožnostih« (Ribarič 2014: 33). Po drugi svetovni vojni se je število šolskih vrtov zmanjševalo, izpodrinila so jih igrišča in parkirišča. V Jugoslaviji so nato od leta 1953 šolski vrtovi delovali kot šolska interesna dejavnost ali samostojen krožek (Ribarič 2014: 36–37). V pisanju vaškega učitelja Josipa Jurančiča iz tridesetih let 20. stoletja lahko razberemo, da so otroci v osnovni šoli imeli svojo gredo, kjer so pridelovali razne poljske pridelke ter se učili na podlagi eksperimentiranja, preizkušanja in na podlagi lastnih napak ter s tem razvijali gospodarski čut (Jurančič 1930: 30).

Tovrsten koncept šole, ki vključuje delo, je zagovarjal tudi filozof in marksistični teoretik Karl Kautsky, ki je analiziral tehnični napredek kmetijstva ter naraščanje trga in njegov vpliv na kmetijsko produkcijo, ki je postala kapitalistično gospodarstvo. Menil je, da otrok v šoli ne sme dobiti zgolj mrtvega šolskega znanja, temveč mora učitelj živo človeškost otroku približati

tudi pri igri in delu, to je pri dejavnosti, ki daje za razliko med igro in poukom takojšnje, vidne uspehe, pri dejavnosti, ki ima v sebi namen, katerega tudi otrok takoj spozna in ki z veseljem nad ustvarjanjem vzbuja otroku veselje do ustvarjanja ter samozavest. Če mora biti za bolj zrelo mladino šola prilagojena produktivnemu delu, naj že v prvih letih šolskega pouka ne bo šola brez produktivnega dela, ne zgolj iz gospodarskih, marveč tudi iz *vzgojnih razlogov*. (Kautsky 1952: 589–590, moja kurziva)



## *Antropološki pogled na delo otrok kot sestavni del socialnega učenja*

Etnografske raziskave nam lahko pomagajo bolje razumeti vlogo dela v družinskem okolju izven kapitalistične produkcije. Etnografski primeri širom sveta namreč opisujejo skupnosti, kjer delo predstavlja »temelj za vzgojo otrok in njihovo pripravo na konstruktivno odraslo življenje«, saj ponuja poligon za disciplino, odgovornost, učenje veščin ter odnosov v družini in skupnosti (Bourdillon in Spittler 2012: 11; glej tudi Aufseeser idr. 2018; Lancy 2018). To je na primer značilno za posamezne afriške družbe, čeprav danes tamkajšnja družbena elita, vladne in nevladne organizacije ter akademiki prevzemajo »zahodne« ideale romantičnega otroštva, osvobojenega dela in odgovornosti (Bourdillon 2012: 334). Po drugi strani antropologinja Olga Niewenhuys (2003) na podlagi svojih raziskav ugotavlja, da se otroci v Etiopiji v želji, da bi se uprli strukturi starostnih razredov, starševski disciplini in zahtevam po težkem delu, zatekajo na ulice v večja mesta ter pod okrilje raznih nevladnih organizacij.

V nadaljevanju predstavim nekaj antropoloških raziskav, ki se skozi etnografijo osredotočajo na vključevanje otrok v delovna opravila odraslih. Barbara Polak (2012) je na primer opazovala delo na arašidovem polju, kjer so trije bratje iz ljudstva Bambari, stari enajst, sedem in pet let, pomagali materi. Otroci so se glede na starost različno vključevali v delovna opravila. Najmlajši deček, ki je bil star tri leta, je ostal doma z desetletno sestrico, saj bi bila njegova prisotnost na polju zgolj moteča. Triletnik je bil na polju prisoten le, ko so pobirali arašide. Dobil je majhno kanglico ter se na nemoteč način vključil v delo. Polakova je ugotovila, da enajstletni deček že resno dela skozi daljša obdobja, medtem ko se mlajša dva sicer samoiniciativno, a kratkotrajno vključujeta v delo na polju. Čeprav je njuna pomoč v resnici zanemarljiva, se vključujeta z veseljem. Polakova meni, da petletni in sedemletni deček še ne ločujeta med igro in delom ter nenehno prehajata iz enega v drugo. Njuno sodelovanje v delovnih opravilih je predvsem raziskovanje lastnih sposobnosti. V želji po sodelovanju v svetu odraslih otroci sprva igrivo raziskujejo vse, kar lahko opazujejo pri odraslih in starejših sorojcih. Kasneje začnejo sodelovati pri delovnih opravilih ter razvijajo občutek za uporabo orodij in lastnega telesa, dokler popolnoma ne osvojijo posameznih delovnih nalog (Polak 2012: 94–96).

Kdaj lahko rečemo, da ti otroci zares delajo? Pri ljudstvu Bambari v Maliju o delu govorijo le tedaj, ko za opravljanje določene dejavnosti otrok ne potrebuje nadzora. Zanje dela torej ne določa produktivnost ali dobiček, prav tako nista merili starost ali sposobnost otrok. Medtem ko ta merila uporabljajo v »kapitalističnih« družbah, je za ljudstvo Bambari ključno vprašanje, ali se lahko zanesejo na svoje otroke, da bodo opravili delo brez nadzora, ne da bi ob tem povzročili škodo. Šele tedaj namreč otrok zmanjša delovno



obremenitev drugih članov skupnosti ter s tem prispeva k delovnemu procesu in sodeluje s svojim socialnim okoljem (Polak 2012). Otroci so sicer odraslim lahko tudi v napoto in breme pri učinkovitem opravljanju njihovega dela (Lancy 2010a: 14).

Martha Wenger (2008) je prikazala, kako otroci med Giriama v Keniji velik del časa namenijo temu, da prispevajo k družinskemu gospodarstvu. Delo zanje predstavlja predvsem kontekst za učenje sodelovanja v skupno dobro. V skrbi za mlajše brate in sestre se na primer učijo odgovornosti in vzajemnosti. V delovnih zadolžitvah ne vidijo nadloge, ki se ji je treba, če se le da, izmuzniti ali upreti. V jeziku Giriama se dve- do triletni otrok imenuje »otrok, ki se lahko pošlje po skodelico vode«. Martha Wenger je na primeru skupnosti Giriama poskušala predstaviti družbenokulturne elemente, ki vplivajo na družbo ter se kasneje preoblikujejo v podporne mreže med odraslimi. Pri tem se je prav delo otrok izkazalo za bistveni element utelešenja, ki je tesno prepleten z življenjem skupnosti.

Identiteta otrok je v številnih skupnostih tesno povezana s tem, kar počnejo. Okoli sedmega leta pogosto pride do pomembnega prehoda v otrokovi identiteti. Med ljudstvom Kiga v Ugandi otrok med sedmim in osmim letom vstopi v »rutino predvidljivega, sposobnega in nujnega dela ter postane vreden zaupanja, da opravlja opravila brez nadzora, navodil, grajanja ali hvale« (Lancy 2012a: 34). Ob postopnem vključevanju v delovna opravila otroci že sorazmerno zgodaj preidejo do faze, ko obvladajo vse veščine, potrebne za uspešno delovanje v družbi in preživetje. Otroci tako iz obdobja odvisnosti hitro preidejo v obdobje samozadostnosti ter prispevajo k družinskemu gospodarstvu (Lancy 2012a, 2018).

Med Kečuji na območju Chillihuani v perujskih Andih otroška kultura ni ločena od odrasle. Vendar odsotnost ločene sfere otroštva še ne pomeni, da so ti otroci kakor koli prikrajšani: »Otroci občutijo ponos, ko se korak za korakom učijo odraslih opravil, pejejo iste pesmi, plešejo iste plese« (Bolin 2006: 43). Otroci od malih nog sodelujejo v odraslem svetu ter kmalu postanejo enakovredni člani družbe. Glavno življenjsko vodilo skupnosti se glasi, da vsi odnosi, tudi do nežive narave, temeljijo na spoštovanju. Med glavne vrednote in temelje družbe prištevajo tudi delo, ki ga dojemajo kot pravico in odgovornost. Tradicija dela kot vir ponosa in prestiža sega še v obdobje Inkov. Tako kot si ne predstavljajo obstoja brez dela, si tudi posmrtnega življenja ne predstavljajo brezdelno, temveč kot kraj s kakovostnimi pašniki, plodno zemljo in zdravimi čredami. Kot kraj torej, kjer bodo lahko delali v idealnih okoliščinah (Bolin 2006).

Vsega, kar potrebujejo, se otroci naučijo skozi opazovanje, igro z oponašanjem in vključevanjem v delo. V procesu učenja ima zgled starejših prednost pred govorjenjem. Otrok ne silijo v določene dejavnosti, saj menijo, da se naučijo novih veščin, ko so sami pripravljeni. Otrokom dovolijo, da napredujejo v lastnem ritmu, skladno z lastnimi nagnjenji. Majhni otroci sami določajo dejavnosti, ki se jih udeležujejo, in koliko časa bodo v njih sodelovali, preden preidejo k naslednji dejavnosti ter s tem hranijo svojo radovednost (Bolin 2006; podoben odnos do otrok opisuje tudi Jean Briggs med Inuiti, glej Briggs 1970; 1998). Šest- ali sedemletni otroci že vodijo živino na pašo, delajo na njivah, pomagajo pri pripravi obrokov. Enajstletne deklince že kuhajo, perejo in skrbijo za mlajše

sorojence. Delo ni strogo ločeno po spolu, če so v družini samo dečki, tudi ti opravljajo enaka opravila kot deklice in obratno (Bolin 2006: 73).

Delo otrokom in mladim predstavlja izziv, z njim si gradijo samozavest in občutek odgovornosti. V odsotnosti kupljenih igrač se otroci igrajo z vsem, kar jim pride pod roke: od domačih predmetov do predmetov v naravi. Otroci pridobivajo znanje in veščine z različnih področij, kot so poljedelstvo, živinoreja, tradicionalna medicina, rojstva in pogrebi, praznovanja in skupnostno delo. Zaradi težkih življenjskih razmer, brez državnega zdravstvenega in socialnega sistema, morajo otroci hitro vstopiti v svet odraslih ter v primeru smrti v družini ali slabega pridelka prevzeti pravice in odgovornosti odraslih (Bolin 2006: 70).

Inge Bolin opaža, da so ti otroci izredno uspešni v šoli, predvsem pri matematiki, ter izražajo visoke organizacijske sposobnosti (Bolin 2006: 81–82). Meni, da delo, povezano s pašo, uri otroke v matematičnem razmišljanju. Otroci morajo vedeti, koliko živali je v čredi, katere pripadajo njihovim staršem, katere starim staršem, teti in stricu. Na paši preštevajo alpake, lame in ovce ter se učijo prepoznati vsako žival glede značilnosti, kot sta barva in vzorec dlake (Bolin 2006: 93). Med Kečuji v perujskih Andih torej ni mogoče ločevati igre od dela, saj se prepletata v »celoto, ki vključuje zadovoljstvo, ponos in preživetvene strategije« (Bolin 2006: 62): »Dela ne obravnavajo kot garanje in igre ne kot zabavo. Tako igra kot delo sta pomembni, prijetni dejavnosti, ki širita znanje, samozavest ter hkrati vzdržujeta družino« (Bolin 2006: 152).

Delovna opravila, ki naj bi jih otroci opravljali v gospodinjstvu, se razlikujejo tako med različnimi kulturnimi okolji kot med družbenimi sloji. David Lancy (2012d) ugotavlja, da med bogatejšim belim srednjim slojem v ZDA z gospodinjstvom opraviлом označujejo manjše naloge, ki so povsem postranske v odnosu do »pravega« dela, ki ga opravljajo odrasli, medtem ko v številnih družbah širom sveta otroci opravljajo resnejše naloge, ki so enakovredne delu odraslih. Po Lancyju je akademski ali učni načrt v šolah formalen in se vsiljuje učencem v procesu od zgoraj navzdol, medtem ko gre pri delovnih opravilih znotraj gospodinjstva za

neformalen učni proces, ki se poraja v interakciji z otrokovo potrebo po pripadnosti in posnemanju starejših, njegovimi razvijajočimi se kognitivnimi in senzomotornimi sposobnostmi, delitvijo dela znotraj družine ter samo naravo opravil, ki omogočajo postopno povečevanje odgovornosti in zahtevnosti. (Lancy 2012b: 24)

Človek se takoj po rojstvu začne vključevati v socialno učenje skozi odnose s soljudmi (Karmiloff-Smith 1995; Trevarthen in Aitken 2001; Toren 2002; Ingold 2007; Tomasello 2009). Otroci živijo v sedanjem trenutku in se ob tem hočeš nočeš nenehno učijo. In učijo se ves čas, sami od sebe, tudi kadar jih nihče ničesar ne uči. Učenje ob tem ni nujno ciljno usmerjeno. Bolj pomembno je, da je prav učenje (ki poteka tudi skozi igro in delo) tisto, ki otrokom omogoča bivanje v svetu in ki sloni na vzpostavljanju odnosov. Učenje v grobem ločimo na spontano (*informal*) in vodeno (*formal*) (Lancy 2010b, 2012d). Vodeno učenje se opira na institucionalizirane kontekste, kot so vrtci, šole in organizirane popoldanske dejavnosti z izrecnim učnim ciljem, čeprav se tudi v institucijah ne moremo izogniti spontanemu učenju. Vodeno učenje je osredotočeno na učenca ter prilago-

jeno njegovim razvojnim stopnjam. Nasprotno spontano učenje poteka nenehno, brez izrecnega namena poučevanja. Spontano učenje poteka skozi opazovanje, oponašanje, igro, preizkušanje, raziskovanje, pridobivanje lastnih izkušenj, ponavljanje in aktivno udejstvovanje.

Antropološke raziskave predstavljajo bogat vir za razumevanje procesov spontanega učenja ter njegovega prepletanja z igro in delom v domačem okolju v neindustrijskih družbah. Tovrstne oblike učenja seveda najdemo tudi v postindustrijskih družbah. Cristina Grasseni (2007) tako predstavi zanimiv koncept usposobljenega videnja (*skilled visions*), ki je umeščen v veččutno prakso in je rezultat socializacijskega procesa, v katerem se naučimo konkretnega usmerjanja pozornosti. Vendar pa se učenje skozi opazovanje v »zahodnih« družbah (kar je še posebej izrazito med določenim slojem, ki ga je David Lancy poimenoval WEIRD<sup>2</sup>) pogosto podcenjuje ter označuje za pasivno obliko učenja (Gaskins 2003; Gaskins in Paradise 2010; Lancy 2010a; Lancy 2010b; Gaskins 2013).

David Lancy na primeru srednjega razreda v ZDA prikaže, kako tudi učenje v krogu družine vedno bolj prevzema elemente vodenega načela učenja, po katerem starši igrajo vlogo učiteljev. V interakciji odrasel (učitelj) in otrok (učenec) uporabljajo didaktične pristope s podajanjem verbalnih razlag. Gre za načelo, po katerem učitelj nadzoruje in vodi proces učenja, ki naj bi se idealno začel že v času nosečnosti. Čeprav se je tovrstna oblika učenja pojavila v določenem zgodovinskem in kulturnem kontekstu, je po Lancyjevem mnenju ironično, da se prikazuje kot nekaj naravnega in se prenaša v znanstveno teorijo (Lancy 2010a: 1). Medtem ko tu prevladuje prepričanje, da je vloga odraslega, da otroka poučuje in vodi, pa nasprotno v spontanah oblikah učenja v neindustrijskih družbah prevladuje prepričanje, da se otrok uči sam. Nekatere skupnosti poučevanje malih otrok razumejo celo kot vdor v otrokov vrojeni značaj in občutek samostojnosti (Lancy 2010a: 8). Pripadniki ljudstva Jekvani (tudi Makritari, *Yequana*) v Amazoniji tako menijo, da je »otrokova volja njegova motivacijska sila« (Gray v Lancy 2010a: 8).

Kot nakazujejo antropološke raziskave (Gaskins 2003, 2008; Bourdillon in Spittler 2012; Lancy 2018), poteka velik del spontanega učenja ob vključevanju v delovne procese in družbene dejavnosti, ki vključujejo delo. Osrednjo vlogo pri tem odigrata učenje s soudeležbo in opazovanje. Opazovanje sta psihologinji Suzanne Gaskins in Ruth Paradise (2010; tudi Gaskins 2008) označili za univerzalno strategijo učenja, ki jo zaznamuje aktivna soudeležba učenca. Že Aristotel je menil, da bi morali otroci po dopolnjenem petem letu zgolj opazovati to, kar naj bi se naučili. Menil je, da tovrstno učenje deluje »dobrodejno na otrokov razvoj ter skrbnikom olajša vzgojo otrok« (v Bolin 2006: 153).

Čeprav otroci v vseh kulturah aktivno ustvarjajo pomene na podlagi opazovanja in svojih izkušenj (Bock 2002: 19; Gaskins in Paradise 2010: 97), pa so lahko pod vplivom odraslih bolj ali manj izpostavljeni določenim okoliščinam, obstajajo pa tudi velike razlike v tem, koliko možnosti imajo otroci, da si sami organizirajo podrobnosti vsakdanjika (Bock 2002; Gaskins in Paradise 2010). Suzanne Gaskins in Ruth Paradise (2010) me-

---

2 Western, Educated, Industrialized, Rich, Democratic (zahodni, izobraženi, industrializirani, bogati, demokratični).

nita, da lahko učenje skozi opazovanje najdemo v vseh družbah v kontekstih, kjer otroci pripadajo, sodelujejo in so kontinuirano prisotni v svetu odraslih. Da se spontano učenje skozi vključevanje v delovne procese lahko odvija, mora torej biti zadoščeno nekaterim osnovnim pogojem. Prvi pogoj je, da delo in družinsko življenje nista ločena. Tovrstno učenje je mogoče le tedaj, ko se dejavnosti odraslih oziroma delovna opravila redno odvijajo pred očmi otrok. Otroci so prisotni, ko odrasli delajo, poslušajo pogovore odraslih, opazujejo in oponašajo dejavnosti odraslih, ne da bi motili delovni proces (Gaskins in Paradise 2010; Köhler 2012; Lancy 2012b).

Kadar starši delajo izven doma, otroci nimajo niti priložnosti, da bi opazovali, kaj počnejo, kaj šele da bi raziskovali dejavnosti in orodje, ki ga uporabljajo, ter sodelovali v dejavnostih. Antropološke raziskave učenje z opazovanjem in vključevanjem v delovna opravila pogosto obravnavajo na področju poljedelstva, živinoreje ter raznih obrti, na primer tkanja in lončarstva. Vendar Barbara Polak trdi, da tudi poljedelstvo samo po sebi ni osnovni pogoj za vključevanje otrok v delovna opravila. Poudari še en pomemben osnovni pogoj, in sicer da morajo odrasli omogočati in spodbujati opazovanje otrok, njihovo raziskovanje in vključevanje v delovna opravila (Polak 2012: 99). Kot pravi odrasli otroke zgolj

podprejo v njihovi želji po vključevanju v svet odraslih, priskrbijo jim orodje, primerno njihovi starosti, moči in veščinam, naložijo jim primerne naloge in nadzorujejo njihovo izvedbo. Odrasli ne obremenjujejo otrok le v njihovo dobro, temveč tudi iz pragmatičnih razlogov. Otroci se tako zamotijo in sami pridobivajo potrebne veščine, medtem ko lahko odrasli nemoteno opravijo svoje delo. (Polak 2012: 111)

Podobno psihologinja Suzanne Gaskins opozarja, da je pomembno, da odrasli spodbujajo in omogočajo učenje z opazovanjem ter odgovornost za učenje polagajo na otroka (Gaskins 2013). Tako majevski otroci na primer preživijo večino svojega časa v opazovanju, saj starši verjamejo, da se »otroci najbolje učijo skozi opazovanje« (Gaskins 2008: 285). Suzanne Gaskins in Ruth Paradise sta določili še tretji osnovni pogoj: odprto pozornost kot ključni element za uspešno učenje skozi opazovanje. Odprta pozornost pomeni sposobnost širokokotnega opazovanja informacij iz okolja, sposobnost hkratnega usmerjanja pozornosti na več predmetov oz. dogodkov ter predpostavlja stalnico skozi čas. Pozornost ni ozko usmerjena, kot jo cenijo v »zahodnih« družbah, ampak je »odprta, usmerjena v široko polje« (Gaskins 2013: 4).

Etnografske raziskave (Bolin 2006; Gaskins 2008; Gaskins in Paradise 2010; Katz 2012; Köhler 2012; Lancy 1996, 2010a, 2010b, 2012d, 2018; Polak 2012) nakazujejo, da poteka učenje skozi delovne procese po drugačnem načelu kot pri vodenih procesih učenja v šolskem kontekstu, kjer odrasli otroku pogosto podaja navodila in ustne napotke. Učenje v šolskem kontekstu pogosto poteka izolirano, brez neposredne povezave z življenjem skupnosti, ter ni povezano z neposredno izkušnjo (čeprav je tudi v sodobni pedagogiki velik poudarek na izkustvenem učenju). Praktični vidiki znanja in delovnih veščin se ne tako kot v institucionaliziranem okviru v spontanih oblikah učenja organsko povezujejo s skupnostjo kot celoto. Spontano učenje sloni na kontinuiteti, neposredni izkušnji in po-

menih, ki izvirajo iz neposrednega okolja. Otroci so v tem procesu aktivni iskalci znanja in ne zgolj pasivni prejemniki. Učenje poteka izrecno na pobudo otrok, od spodaj navzgor in ne obratno. Otroci so notranje motivirani in želijo sodelovati, intenzivnost in hitrost učenja pa določajo sami. Tako so tudi sami odgovorni za to, da se nečesa naučijo, ter aktivno usmerjajo pozornost na dogajanje okoli sebe. Ob tem odigrajo pomembno vlogo interakcije s starejšimi sorojenci, vrstniki in starši, ki delujejo kot vzorniki (Gaskins in Paradise 2010; Zarger 2010; Lancy 2012b). Otrok jih opazuje, oponaša, dela poskuse, jim pomaga ter se postopno vključuje v različna opravila.

Ustno poučevanje, postavljanje vprašanj, odgovarjanje na vprašanja, podajanje ustnih navodil ali razlag, kot jih poznamo v šolskem kontekstu, so v spontanih procesih učenja redki. Verbalna komunikacija je navadno omejena na ostra jedrnata navodila ali grajanje. Kot poudarja antropologinja Iris Köhler, se učencu ne razlaga, »kako in zakaj je nekaj treba narediti, temveč le, kaj je treba storiti« (2012: 131). Seveda gre tu za učenje praktičnih življenjskih veščin, medtem ko raziskave nakazujejo, da se višje kognitivne funkcije razvijajo počasi in zahtevajo trajnejše vodeno izobraževanje (Bock 2002: 164). Odrasli v družbah, ki poudarjajo spontane oblike učenja, niti nimajo časa, da bi uporabljali vodene metode učenja, saj so zaposleni s svojim delom (Spittler 2012: 75). Prevladujoči odnos odraslih do učenja otrok pogosto zaznamuje predstava, da se bodo nečesa naučili, »ko bodo pripravljeni« (Lancy 2012b: 39). V vodenih procesih učenja usmerjajo odrasli otrokovo »pozornost k določenim predmetom ali dogodkom« (Gaskins in Paradise 2010: 10), medtem ko pri spontanem učenju otroci »sami aktivno usmerjajo pozornost na dogajanje okoli sebe« (Gaskins in Paradise 2010: 95). V odsotnosti vodenja s strani odraslih pa so otroci tudi »bolj motivirani k aktivnemu učenju in opazovanju ter bolj samoiniciativni« (Gaskins in Paradise 2010: 97).

Tudi v učenju skozi delovna opravila predstavlja igra pomemben element. Učenje se namreč zagotovo začne z igro. Otroci v svoji igri preigravajo svet, ki ga opazujejo. V domišljjski igri vadijo in interpretirajo to, kar opazujejo v svojem neposrednem okolju. Tako se igra dopolnjuje z učenjem skozi opazovanje, saj predstavlja priložnost, da otroci vadijo kulturno organizirane dejavnosti družbe, v kateri odraščajo. Bolj ko so otroci izpostavljeni vsakodnevnim dejavnostim, pogosteje se pojavljajo v njihovi igri (Gaskins in Paradise 2010: 106). Ob tem ne gre zgolj za oponašanje, saj otroci ob tem tudi eksperimentirajo in v igro vnašajo svoje elemente. Otroci začnejo najprej preigravati delovna opravila v simbolni igri oziroma igri vlog ter pri rokovanju s predmeti, ki jih v svojih dejavnostih uporabljajo odrasli. Igrače so zgolj igrače in ne miniaturna ali opuščena orodja, povezana z visoko civilizacijo in višjim družbenim razredom. Povezane so s pojmom razvajenosti, ko starši od otrok pričakujejo zgolj to, da se bodo igrali zaradi zabave same.

Otroci, ki odraščajo v družbah brez dostopa do kupljenih igrač, video igrice in otroških knjig, v svoji igri večinoma črpajo iz dogodkov, ki jih neposredno opazujejo v okolici; igra je torej povezana z neposredno izkušnjo iz okolja (Lancy 2012b: 28–29). Čeprav se odrasli v nekaterih družbah ne vključujejo v igro otrok, jo omogočajo, ko otroku ponudijo primerna orodja in materiale (Lancy 2010a: 13). Brian Sutton-Smith ugotavlja, da so igrače v zadnjih 200 letih vse bolj namenjene samotarski igri, medtem ko je igra navadno

kolektivna dejavnost. Zdi se torej, da igrače v sodobnih družbah v duhu individualizma otroke navajajo na samotarstvo. V tradicionalnih družbah igrače predstavljajo simulator dejavnosti odraslih, medtem ko v sodobnih družbah igrače vedno bolj predstavljajo »negacijo resničnosti vsakdanjika« (Sutton-Smith 1997: 155).

Raziskovanje in eksperimentiranje, ki ju uporabljajo otroci, nakazujeta, da koncepta dela in igre nista nujno ločena, temveč se pogosto prepletata. Igra pogosto odseva delovne dejavnosti, delo pa vsebuje vidike igre: otroci se igrajo med delom, igrivo delajo ali se igrajo, da delajo (Katz 2012; Polak 2012). Do obrata v različnih družbah od igre do prevzemanja resnejših delovnih obveznosti pride med petim in sedmim letom starosti, ko naj bi otroci razvili sposobnost razmišljanja, s čimer se popolnoma spremenijo pričakovanja in odnos do njih (Briggs 1970). Tedaj se tudi igra postopno umika delu.

Etnografske raziskave pričajo, da otroci na delovne obveznosti znotraj družinskega gospodarstva ne gledajo nujno kot na nekaj negativnega. Ob delu se otroci tudi družijo z vrstniki in odraslimi, pridobijo družbene koristi, ki izhajajo iz dela, ter mesto v družbi. Delo daje otrokom občutek lastne vrednosti, notranjega zadovoljstva, ponosa, pozitivne samopodobe, občutek nadzora nad življenjem ter občutek, da prispevajo k družini, s čimer pridobijo tudi družbeni status (Bourdillon 2012; Spittler 2012; Aufseeser idr. 2018). Ne glede na to, kako majhen je njihov prispevek, otrokom veliko pomeni, da so del delovnega sveta odraslih, kar je povezano z družbenim spoštovanjem, ki ga ob tem pridobijo. Pri tem sodelujejo s svojim socialnim okoljem; sprva, ko se odrasli odzivajo na želje otrok po vključevanju v delovna opravila, kasneje pa, ko otrokom zaupajo izvajanje kompleksnih nalog (Polak 2012: 109). V obravnavanih delovnih procesih v ospredju torej ni »želja po ekonomskem izkoristku, temveč želja po družbeni soudeležbi« (Polak 2012: 110).

Spontano učenje skozi opazovanje in udeležbo je torej močno povezano z identifikacijo in z željo po pripadnosti skupini oziroma skupnosti. Ker otroci opazujejo družbene dejavnosti, ki so organsko pomembne za vso družino, so tudi notranje motivirani, da sodelujejo in s tem »pripadajo« svoji skupnosti. Otroci lahko opazujejo namerno, ker se želijo naučiti, lahko pa opazujejo le iz zabave ali zaradi zadovoljstva, ki jim ga daje družba osebe, ki opravlja delo. Učenje se tako zgodi mimogrede, kot stranski proizvod družbenega življenja, »nevidni del vsakodnevnih interakcij« (Gaskins in Paradise 2010: 85).

Delo otrok v družinskem gospodarstvu vsekakor ima tudi vzgojne značilnosti (Chick 2010). S tem ko se otroci učijo opravljati dejavnosti, ki jih opazujejo, te dejavnosti postanejo konstitutivni del njihovega dojemanja sveta (Gaskins 2013). Skozi opazovanje in udeležbo v delovnih procesih se otroci učijo različnih veščin in znanja: fizičnih veščin, delovnih veščin, socialnih veščin, jezika, primerne obnašanja, izražanja čustev, duhovnih verovanj in abstraktnega znanja (Gaskins 2003, 2008; Bourdillon in Spittler 2012; Gaskins in Paradise 2010), učijo se o odnosih med ljudmi, družbenih vrednotah in kulturi (Montgomery 2009; Bourdillon 2012); razvijajo občutek odgovornosti ter se učijo o svojem biofizičnem okolju (Stanonik 1992–1993; Zarger 2010), učijo se vztrajnosti, sodelovanja in delavnosti (Močnik in Turk Niskač 2012) ter razvijajo identiteto, občutek pripadnosti in sposobnost reševanja težav (Gaskins 2008). Lingvistični antropologinji Elinor Ochs in Carolina Izquierdo (2009) celo menita, da je praktično delo v krogu dru-

žine pomembno za razvoj moralne odgovornosti, empatije in odzivnosti na potrebe in želje soljudi, ter citirata filozofinjo Edith Stein, ko pravi, da se »empatija doživlja skozi telesnost« (Ochs in Izquierdo 2009: 392).

Družbena zavest (pozornost, usmerjena na umeščene dejavnosti in soudeležence), družbena odzivnost (prosocialne dispozicije in obnašanje, še posebej uglašenost s potrebami drugih) in samozaupanje (sposobnost, da se zanašamo na lastne intelektualne, čustvene in fizične vire) so ključni za razvoj moralno odgovornega posameznika. Samozaupanje se pri tem nanaša tudi na »osebno avtonomijo, samoiniciativo in samoregulacijo obnašanja« (Ochs in Izquierdo 2009: 394). V tem kontekstu bi delo lahko razumeli kot skupno družbeno dejavnost, kjer poteka učenje. Otroci se namreč ob tem ne učijo le veščin, potrebnih za delo, temveč tudi kulture, v kateri živijo, ter odnosov med ljudmi (Bourdillon in Spittler 2012: 11–12). Razvojni psihologi ugotavljajo, da bi morali imeti otroci na voljo čim več časa, prostora in materiala za raziskovanje neposrednega okolja. Kot nakazujejo etnografske raziskave, je prav tej predpostavki zadoščeno ob vključevanju otrok v delovna opravila znotraj družinskega gospodarstva, ki temelji na opazovanju in vodeni soudeležbi (Polak 2012: 102). Pomembno vlogo pa poleg opazovanja odigrata tudi igra in eksperimentiranje, kjer se delo in igra nenehno prepletata.

*II*  
*Otroštvo v preteklosti*





# *Družina in vzgoja med kmečkimi in delavskimi sloji*

Odnos staršev oziroma odraslih in družbe do otrok ter načine vzgoje in socializacije lahko razumemo v kontekstu družbenoekonomskih razmer določenega časa ter s tem povezanih družinskih preživetvenih strategij, ki narekujejo specifične načine socializacije (Sieder 1998; LeVine 2005; Lancy 2008). Vzgojni principi skrbnikov so vedno vpeti v določeno časovno obdobje, obstajajo znotraj določenega geografskega, socialnega, družbenega, kulturnega in ekonomskega konteksta, ki daje pomen obnašanju otrok in odraslih (LeVine 2007). V nadaljevanju na podlagi analize etnoloških del predstavim, kakšna sta bila vzgoja ter odnos do otrok med kmečkim in delavskim slojem na Slovenskem v 20. stoletju.

V monografiji o socialnih spomilih, časih in identitetah v Sv. Petru je etnolog Borut Brumen zapisal, da je vzgoja v družini delovala kot orodje za izoblikovanje pravičnega odnosa do sveta:

Socializacija posameznika se je najprej pričela v družini, kjer so se prek vzgoje posredovale temeljne vrednote, moralne norme in predstave. Tako se je oblikovala socialno-kulturna osebnost. Zato ni nič čudnega, da se je tudi s pomočjo procesa socializacije z vzgojo ohranjal določen, slojno specifičen način življenja. (Brumen 1995: 135)

Ideje in dejanja staršev so torej vedno pod vplivom kulturno specifičnih norm in praks, saj norme starševstva odražajo in pomagajo ohranjati moralne standarde skupnosti. Hkrati lahko v vzgojnih praksah poleg kontinuitete opazujemo tudi nenehno spreminjanje, saj starši vedno ponovno interpretirajo norme, ki so jih sprejeli od prejšnjih generacij, in jih prilagajajo trenutnim lokalnim kontekstom (LeVine in New 2008d: 3).

Pedagogi so v obdobju pred drugo svetovno vojno v priročnikih poudarjali vpliv okolja in življenjskih razmer na razvoj otroka ter družbo razdelili na tri stanove: meščane, kmete in proletarce oziroma delavce (Ozvald 1930; Stupanova 1932). Tudi etnologa Niko Kuret (1959) ter Slavko Kremenšek (1970; glej tudi Brumen 1995) sta sledila tej delitvi. Nasprotno je Borut Brumen v svoji raziskavi o družinah v Murski Soboti na začetku 20. stoletja družine razdelil na podlagi odnosov moči in pod-/nadrejenosti, ki izvirajo iz (a) prioritete spola, ter ugotovil, da je bil med vsemi sloji povsem prevladujoč patriarhalni tip družine z osrednjim položajem očeta (Brumen 1995: 139–140). Etnolog Jože Hudales je na podlagi arhivskih gradiv prikazal, da ne moremo govoriti o tipični »slovenski« družini, saj se je spreminjala tako skozi čas kot glede na geografski položaj (Hudales 1997: 15). Družino so večinoma enačili s skupnim gospodinjstvom, ponekod tudi z vsemi sorodniki, ki so živeli v isti hiši, ter je predstavljala »moralno, socializacijsko in gospodarsko skupnost«

(Brumen 1995: 135). Čeprav so bili v kmečkem gospodarstvu stari starši, neoženjen stric ali neomožena teta pogosto del gospodinjstva ter so pomagali pri delu (Tomažič 1990b: 53), ne moremo trditi, da je bila tovrstna razširjena družina v preteklosti stalnica, kot je ugotavljal že Jože Hudales (1997). Za območje Poljanske doline v Beli krajini tako navaja etnologinja Marija Makarovič, da so v kmečki družinski skupnosti poleg enega ali dveh poročenih otrok z družinama živeli še njuni starši z otroki (tj. brati in sestrami). Nasprotno so kajžarske in osebeniške družine ter družine grajskih ter državnih uslužbencev sestavljali samo starši z otroki (Makarovič 1985: 281). Število poslov je po slovenskih pokrajinah naraslo predvsem med letoma 1754 in 1920 (Hudales 1997: 189). V Pomurju pa so premožnejše družine še pozno v 20. stoletje imele hlapce za delo na njivah in dekleta za čuvanje otrok. Pri družinah, kjer so delali, so ti tudi živeli, gospodar pa jim je za plačilo omogočil šolanje (Knežević Hočevar 2013: 108).

Čeprav je bilo kmečko prebivalstvo dalje razslojeno, je bilo za vse sloje značilno, da so si večino hrane za preživetje pridelali sami, bodisi na svoji bodisi na tuji zemlji. Podobno so tudi porajajoči se delavski sloji v Mariboru in Ljubljani stremeli k temu, da bi bili, kar zadeva hrano, čim bolj samozadostni. Imeli so vrtove, njive in redili prašiče, zajce, perutnino in koze (Kremenšek 1970; Ravnik 1981; Petek 1991; Godina 1992). Ponekod na podeželju so poznali dodatne vire zaslužka, kot so vaška gostilna, prodaja domačih izdelkov, pranje in likanje, tihotapljenje, delo v tujini itd. Vse do druge svetovne vojne žene v delavskih družinah večinoma niso bile zaposlene. Posvečale so se gospodinjstvu in varstvu otrok, nekatere pa so si našle tudi dodatno delo, na primer skrb za vrtove in njive, reja domačih živali, pranje, šivanje, pospravljanje v mestu, prekupčevanje ali pomoč v gostilnah (Kremenšek 1970; Ravnik 1981; Brumen 2000).

Do druge svetovne vojne so se odnosi med otroki in odraslimi oblikovali na več ravneh ter so bili izrazito hierarhični. Vloga posameznih članov znotraj družine je bila strogo določena. Očetom je pripadla vodilna vloga v družini ter so otrokom predstavljali najvišjo avtoriteto. Vzgoja in skrb za otroke sta bili pretežno materina naloga (Makarovič 1985; Brumen 1995; Ravnik 1996; Žagar 1997; Sok 2003). Otrok je moral biti v družini »v vsem podrejen, tih in pokoren ter čimprej sprejeti vlogo odraslega, ki se kaže edino in samo skozi delo« (Sok 2003: 57). Opisani družbeni vzorec v kmečkem in delavskem okolju v prvi polovici 20. stoletja je predstavljal nadaljevanje iz 19. stoletja, ko je bila kmečka družina »le pomanjšan vzorec tedanje hierarhično razslojene in patriarhalno orientirane družbe« (Žagar 1997: 7). Vzgoja je temeljila na disciplini. Za Mursko Soboto Borut Brumen piše, da je bila za nižji srednji socialni sloj značilna vzgoja »z očmi«: »Če je kdo prišel, so nas samo pogledali in pokazali na kot. S sestro sva se tam usedle in se pričele igrati človek ne jezi se ali mlin. Če pa so pogledali proti vratom, je to pomenilo, da morava na vrt, ker bodo imeli resne pogovore« (Brumen 1995: 143).

Podobno je na začetku 20. stoletja veljalo v ljubljanskih predmestjih: »V številnih družinah je zadostovalo, da je oče 'samo pogledal'. Zato sta pogosto veljala dva reda – eden, ko je bil oče doma, in drugi, ko je bil zdoma« (Kremenšek 1970: 33). Vzgoja je večinoma potekala neverbalno. Ne skozi pogovore in nasvete, temveč skozi zgled in delitev dela (Sok 2003: 83; Ramšak 1999: 210). Cilj vzgoje je bil predvsem »oblikovanje otrok, ki bi bili fizič-

no in značajsko čim bližje idealu tedanje družbe« (Žagar 1997: 10), ki je slonela predvsem na delu. Vsak ugovor ali nepokorščina je bila kaznovana s tepežem (Makarovič 1985: 304; Ramšak 2003: 275; Sok 2003: 83). Fizično kaznovanje otrok sta zagovarjali tako pedagoška literatura kot katoliška cerkev (Puhar 2004: 136). Šele v obdobju po drugi svetovni vojni je »skupaj z družbeno neenakostjo zamrlo tudi privzgajanje ponižnosti« (Makarovič 1985: 307).

Po drugi strani je Milica Stupanova v svojem vzgojnem priročniku že v tridesetih letih 20. stoletja kazen navedla kot skrajno in zadnje vzgojno sredstvo. Starše je nagovarjala, naj vzgajajo brez kazni; če otrok greši, naj bi ga najprej lepo poučili (Stupanova 1932: 113; za podrobno analizo priročnika glej Huzjan 2010). Strogost staršev je bila v resnici izražena predvsem pri izvrševanju delovnih obveznosti, sicer pa naj bi v odnosih prevladovala pozitivna starševska popustljivost (Sok 2003: 213). Telesni stiki, božanje, ljubkovanje, pestovanje in igranje z otroki so bili res redki, pa vendar je bil otrok vedno obdan z družino, redko je bil sam (Žagar 1997: 10). Ljubezen in naklonjenost sta se izražali na drugačne načine: »otroci so starševsko naklonjenost razbrali iz njim posvečenega časa, ko so jim brali, pripovedovali zgodbe in skupaj z njimi prepevali« (Destovnik 2002: 213). Vrednotenje, mišljenje, čustvovanje in delovanje posameznikov so vedno vpeti v okolje in njegove družbene norme (Žagar 1997: 8), izražanje čustev pa je »družbeno pogojen in s tem spremenljiv pojem« (Destovnik 2002: 212). Kot odsev družbenega okolja starši do otrok res niso izkazovali čustev ali ljubezni, vendar pa se je čustvena vez oblikovala kot »skrb za preživetje, dosledno vzgojo in primerno prihodnost« (Žagar 1997: 8).

Individualnost je bila izrazito poudarjena v meščanskih družinah, v kmečkih pa ne (Stupanova 1932: 45). V kmečkih in delavskih družinah se je otrok bolj kot posameznik obravnaval kot del celote, saj individualnost ni bila gojen in pričakovan del osebnosti (Žagar 1997: 14; glej tudi Kopczyńska-Jaworska 1991). Prednost pred posameznikom so imele družina, soseska in stanovska pripadnost (Jeraj 1930: 2020). Podobno zgodovinar Reinhard Sieder meni, da se je identiteta posameznika v kmečki družbi vzpostavljala skozi simbolne vedenjske vzorce družbene skupine (Sieder 1998; glej tudi Destovnik 2002).

Kot zapiše etnologinja Janja Žagar, je bilo otroštvo čas, ki ga je treba čim hitreje pre-rasti tudi zato, ker je bila skrb za preživetje družine ob pogostih boleznih, epidemijah, vojnah, naravnih nesrečah in lakotah »osnovno gibalno in spodbuda za skoraj vsako delovanje« (Žagar 1997: 2). Po drugi strani so otroci pomenili tudi

zagotovilo za nadaljevanje rodu in za ohranjanje rodbinske moči, poklica in premoženja, kar so bile v preteklosti močno poudarjene vrednote. Kmečkim družinam so razen tega pomenili tudi jamstvo za preživetje starih in samoumeven vir zastojne delovne sile. (Žagar 1997: 2)

Matere so kmalu po porodu prevzele vse delovne dolžnosti. Na pomoč pri varstvu otrok so jim priskočile stare matere, neporočene tete, dekle, starejši otroci, ponekod pa tudi varuška, ki je hodila po domovih in čuvala otroke (Tomažič 1990a: 33; Žagar 1997: 10; Brumen 2000: 167; Sok 2003: 57; Rožman 2004: 146). V skupnostih, ki so bile odvisne od fizičnega dela, se matere pogosto niso zmogle ukvarjati z jokajočimi dojenčki, zato so z različnimi strategijami dosegale, da so bili otroci čim bolj »pridni«. Dojenčkom so na primer dajale

cuclje in vanje pogosto kumino, ki je otroka dodatno pomirjala in uspavala. Tudi povijanje je bila metoda, ki je otroka umirjala (Makarovič 1985: 253; Sok 2003: 63; Rožman 2004: 146). Ponekod so matere otroka, vsaj prvorojenca prvo leto, jemale s seboj na delo v hlev in na polje kar v zibki (Tomažič 1990b: 53). Sicer pa so kmečki otroci odrasčali v veliki skupini sorodnikov, ki jih je pogosto povezovalo prav skupno delo: »Za družbo so imeli brate, sestre in bratrance, lahko so si izbrali teto ali strica ali nono, jih spremljali, se od njih učili« (Ravnik 1996: 169; glej tudi Brumen 2000).

Vzgoja pa se ni odvijala samo doma, ampak tudi v šoli ter širši soseski in med vrstniškimi skupinami. Na podeželju tako tudi na poljih in pašnikih, v mestih pa predvsem na mestnih dvoriščih ter na ulici (Kopczyńska-Jaworska 1991: 26). V odnosu do šole je imel dom sicer pogosto važnejšo vzgojno vlogo, »saj so otroci v njem pridobivali vrednote in navade iz sveta odraslih« (Ravnik 1996: 176) ter znanje starejših generacij. Kadar so otroci pri petih, šestih ali sedmih letih začeli služiti kruh pri tujih ljudeh kot pastirji, pestrne, mali delavci v industriji ali obrtnih delavnicah so vzgojo in včasih tudi odločanje o nadaljnji usodi otrok prevzeli ljudje, pri katerih so »otroci delali in stanovali, šolski učitelji in župniki, pa seveda vaška skupnost s svojim sistemom vrednot in norm o tem, kaj nekomu pritiče in kaj ne« (Žagar 1997: 14).

Poleg družbenoekonomskih razmer ter s tem povezanih družinskih preživetvenih strategij je pomembno vlogo v vzgoji in odnosu do otrok odigrala tudi katoliška cerkev s svojo pedagogiko (Ramšak 2003: 275; glej tudi Ramšak 1999) in malimi rituali, npr. molitvijo, ki je bila v vernih družinah del vsakdanjika otrok (Ravnik 1996: 173; Ramšak 2003: 278). Med glavne motive vzgoje, ki se prepleta s krščanskim naukom in ki jo lahko zasledimo tako v šoli kot doma, lahko prištejemo: spoštovanje starejših, poštenost, pokorščino, ponižnost, poslušnost, ubogljivost, red, disciplino in delavnost otrok (Godina 1992: 105; Brumen 1995: 144; Ravnik 1996: 171; Hudales 1997: 133; Brumen 2000: 184; Ramšak 2003: 275).

Podobne razmere so vladale v delavskih družinah. Matere so vzgajale otroke, jim vcepljale vrednote in jih ob prestopkih kaznovale (Godina 1992: 103). Prevladujoč model pa ni bil prisoten v Galjevici do druge svetovne vojne, kjer je bil v številnih družinah z otroki največ oče, ki je z njimi hodil na izlete ali sprehode, medtem ko je mati ostajala doma in kuhala (Ravnik 1981: 89). Kadar sta bila zaposlena oba starša, so v skupnem gospodinjstvu pogosto živeli drugi sorodniki, predvsem stare mame in samske sestre, ki so kuhale in pazile otroke (Godina 1992: 101). Družinam, ki so jih sestavljali le starši in otroci, pa so na pomoč priskočile sosede ali hišne pomočnice (Kremenšek 1970: 80; Godina 1992: 108).

Šele po drugi svetovni vojni se je ob intenzivnem zaposlovanju močno povečala potreba po varstvenih ustanovah (Kremenšek 1970: 115). V šestdesetih se je disciplinarna vzgoja umikala bolj sproščenemu pristopu ter bolj reflektiranemu, psihologiziranemu in odgovornemu starševstvu. Vedno bolj se je poudarjala tudi igra, kot način, kako lahko starši uživajo z otrokom (Jaunig 2012: 474). Hkrati pa vse bolj specializirana vzgoja otrok nakazuje tudi izgubo avtonomije staršev, saj so vedno bolj podvrženi in privrženi nasvetom raznih strokovnjakov, ki jih usmerjajo v pravilno vzgojo in jih hkrati nadzorujejo (Jaunig 2012: 475).

## *Delo otrok v družinskem gospodarstvu*

Po Sergiju Vilfanu je bistvena lastnost kapitalistične družbe, ki je pri nas nastopila po letu 1848, v tem, »da nadomesti pravno prisiljevanje z ekonomskim. Kapitalist ne veže delavca nase kot osebo s pravno omejeno svobodo, marveč na podlagi pravno svobodne pogodbe, ki pa jo mora delavec sklepati zato, da si omogoči preživljanje« (Vilfan 1996 [1961]: 425). Kot posledek meščanske revolucije je bil leta 1848 sprejet zakon o zemljiški odvezi, po katerem so kmetje proti plačilu odškodnine postali lastniki kmetij, na katerih so prej živeli kot podložniki, fevdalci pa so »izgubili vrhovno lastništvo nad zemljo in vse iz tega izvirajoče pravice do fevdalnih dajatev, bremen in služnosti« (Kresal 1998: 30). Vendar pa prehod v gospodarski liberalizem in tržno gospodarstvo ni bil brez svoje cene, saj je tržno gospodarstvo potegnilo za seboj družbo, »katere institucije so podrejene zahtevam tržnega mehanizma« (Polanyi 2008: 273), medtem ko je zemlja pred tem bila

element narave, ki je neločljivo povezan s človekovimi institucijami. To, da so naši predniki izločili ta element in zanj naredili trg, je morda nekaj najbolj usodnega, kar so kdaj storili. Zemlja in delovna sila tradicionalno nista bili ločeni; delo je del življenja, zemlja je del narave, življenje in narava pa sta neločljiva celota. (Polanyi 2008: 273)

Z zemljiško odvezo je izkoriščanje fevdalca nadomestilo izkoriščanje kmeta po manjših ali večjih kapitalistih (Vilfan 1996 [1961]: 485; za podrobno analizo prehajanja kmečkega gospodarstva v kapitalistični sistem glej Kautsky 1952). Zaradi odplačevanja velikih vsot denarne odškodnine, pomanjkanja lastnega kmečkega orodja, močnejše vprežne živine in gospodarskih izkušenj je bil prehod na popolnoma samostojno denarno gospodarstvo za večino kmetij prezahteven. Dodaten udarec je predstavljala gospodarska kriza v sedemdesetih letih 19. stoletja. V takšnih razmerah sta sledili zadolževanje in socialno razslojevanje. Do devetdesetih let 19. stoletja je bila tako prodana že vsaka peta kmetija, kmetijska posestva pa so se tudi vedno bolj manjšala (Kresal 1998: 32; glej tudi Kneževič Hočevar in Černič Istenič 2010). Prej ljudem skoraj sveta zemlja je postala predmet trgovine (Jeraj 1933: 160). Ob nerazvitem kmetijstvu, zaostalem orodju ter slabih donosih je kmetijstvo, čeprav je bilo najpomembnejša gospodarska panoga na Slovenskem, omogočalo le skromno preživetje (Kresal 1998: 34; glej tudi Möderndorfer 1938). V drugi polovici 19. stoletja so kmetje zato »začeli iskati dodaten zaslužek v prevozništvu, žagarstvu, mlinarstvu, gostinstvu in drugih obrtnih dejavnostih, pa tudi kot sezonski delavci v tujih deželah« (Škrlič Počkaj 2012: 119). Vzporedno z manjšanjem števila kmečkega prebivalstva se je v tem času povečeval delež prebivalstva, ki se je preživlja z obrtjo in industrijo (Kneževič Hočevar in Černič Istenič 2010: 30).

Čeprav je v obdobju do prve svetovne vojne sledila konjunktura, se velik del kmečkega prebivalstva ni mogel izviti iz dolgov. V obdobju po prvi svetovni vojni so številni

kmetje kot posledica inflacije, razvrednotenja denarja ob prehodu iz kron v dinarje, izgube trgov, visokih davkov, neracionalnega gospodarstva ter delitve posestvi po smrti staršev v enakih deležih med dediče ponovno postali posebno pereč problem med krizo v dvajsetih in tridesetih letih 20. stoletja (Jeraj 1933; Möderndorfer 1938; Vilfan 1996 [1961]; za podroben oris tega obdobja glej tudi Knežević Hočevar in Černič Istenič 2010). Kmet je iz prvotne agrarne produkcije, kjer je prideloval toliko, da je lahko zadovoljil svoje življenjske potrebe, ob prehodu v liberalni gospodarski sistem začel pridelovati za denar, da bi lahko kupoval življenjske potrebščine, ki jih je proizvajala industrija, ter kril obresti, dote in davke. Čeprav je kmet vedno več delal, se je vedno težje prebijal iz meseca v mesec (Jurančič 1991: 147). Prehod na liberalni gospodarski sistem je vplival tudi na sestavo družine, ki se je tudi sicer spreminjala skozi čas (Hudales 1997). Tete in strici, ki so nekoč ostajali na kmetiji in pomagali pri delu, so odhajali za delom v tujino. Ob manjšem številu delovnih rok so matere postajale vedno bolj zaposlene, stari starši pa nepotrebni preužitkarji. Kadar matere niso imele druge izbire, so otroke puščale tudi same doma ali na ulici (Jurančič 1991: 147; Pavlič 1991: 116; Hudales 1997: 131).

Leta 1931 je bilo v Sloveniji 154.628 poljedelskih gospodarstev, med njimi 76 odstotkov malih kmetov, 16 odstotkov srednjih kmetov in osem odstotkov velikih kmetov. Poleg teh so najnižji sloj prebivalstva z 11 odstotki predstavljali poljski delavci, med katere so prištevali kmečke posle, dninarje in gozdne delavce (Balkovec Debevec 2012: 111). Med obema svetovnjima vojnama se je nadaljevala industrializacija, ki je bila mnogo hitrejša kot pred prvo vojno. Ena od značilnosti tega časa so postali prehodi kmečkega prebivalstva v tovarniške delavce (Volarič 1995: 246; glej tudi Godina 1991).

Večina tekstilnega delavstva v Mariboru v tem obdobju je tako izviral iz družin kmečkega proletariata, manj tudi iz polkmečkih družin in drobnih obrtnikov (Godina 1991). Tudi prve rudarje v zasavskih rudnikih v 19. stoletju so rekrutirali iz obubožanega kmečkega prebivalstva, ki so v trenutku, ko so unovčili lastno fizično delovno silo, vstopili v sistem popolne ekonomske odvisnosti, kjer je družina predstavljala le reprodukcijo delovne sile brez možnosti napredovanja po socialni lestvici (Mlakar Adamič 1991). V Mežiški dolini, kjer so svinčevo in železovo rudo pridobivali že od srednjega veka, so v 19. stoletju industrialci začeli kupovati kmečko zemljo in graditi delavska naselja. Zaradi nizkega zaslužka v rudnikih so bili delavci prisiljeni iskati dodatni zaslužek pri okoliških kmetih (Oder 1991, 2015). Leta 1938 je bilo v Sloveniji 577 podjetij z 856 tovarniškimi obrati, od tega je bilo domačih podjetij 86 odstotkov: »Od tujih firm so prevladovala večje, in te so imele 34 odstotkov vsega kapitala; vložen je bil v največjih industrijskih podjetjih /.../ V slovenski industriji so bile najpomembnejše panoge tekstilna, metalurška in kovinska« (Kresal 1998: 104).

Ob naraščajoči industrializaciji v 19. stoletju je bilo tudi pri nas v tovarnah razširjeno delo otrok (Vilfan 1996 [1961]: 495). V predilnicah je bilo leta 1846 zaposlenih »257 otrok pod 14. letom starosti ali 28 odstotkov vseh zaposlenih« (Stariha 2012: 235). Ob tem je prihajalo tudi do zlorab, kar zgodovinar Gorazd Stariha v kontekstu 19. stoletja opre na splošni nazor o »koristnosti otrok« ter na »uzakonjeno nasilje staršev nad njihovimi



otroki, skrbnikov nad varovanci, enega zakonca nad drugim, vzgojiteljev in učiteljev nad njihovimi gojenci in učenci ter gospodarjev nad služinčadjo« (2012: 231).

Prevaljski učitelj Karel Doberšek (1889–1964) je nazorno opisal življenjske razmere otrok iz rudarskih družin konec 19. in začetek 20. stoletja: nezadostna prehrana, slabe stanovanjske razmere, bolezni, slabe higienske razmere in alkoholizem (Doberšek 1929; glej tudi Keber 2012). Že tako slabe življenjske razmere delavskih rudarskih družin so se v času gospodarskih kriz še poslabšale ter bile v primerjavi s kmečkimi, obrtniškimi in meščanskimi družinami slabše (Keber 2012: 461). Pa vendar v 19. stoletju pri umrljivosti otrok skoraj ni bilo razlike med mestom in vasjo (Hudales 1997: 116). V prvi polovici 19. stoletja so otroci steklarjev na Pohorju zaradi slabih gmotnih razmer, namesto da bi odhajali v šolo, s štirimi ali petimi leti začeli pomagati očetu v steklarni. Ob tem so obstajale velike razlike v življenjskih razmerah med mariborskimi meščani in prebivalci s Pohorja (Habjanič 2012: 479). Podobne življenjske razmere v tridesetih letih 20. stoletja so opisovali vaški učitelji in duhovniki tudi za kmečko prebivalstvo (Jurančič 1930; Jeraj 1933; Möderndorfer 1938). Vendar pa je učitelj in ljubiteljski etnolog Vinko Möderndorfer opozarjal, da so bile slabe higienske in stanovanjske razmere posledica denarne stiske in ne zaostalosti ljudstva, kot je bilo splošno prepričanje (Möderndorfer 1938: 92).

Med kmečkim prebivalstvom je vse do druge svetovne vojne, ponekod pa še nekaj časa po njej, prevladovalo kmečko gospodarstvo (glej Makarovič 1978). To lahko razumemo kot obliko zaposlitve, v kateri sta bila ekonomija družine in njeno preživetje odvisna od fizičnega dela v agrarnem sektorju. Pri tem pa je bilo treba vključiti prav vse člane družine oziroma gospodinjstva (Brumen 2000: 213). Seveda pa ne gre za enotno obliko kmečkega gospodarstva, saj se je delilo glede na ekonomski in socialni položaj na velike, srednje in male kmete, pogosto pa so si ljudje ob kmetovanju poiskali tudi dodatne oblike zaslužka (t. i. polkmetje). Čeprav so si kmetje večino pridelkov za vsakdanjo prehrano pridelali sami, so večinoma pridelali le najvažnejšo zelenjavo, prehrana pa je bila enolična in pičla (Jurančič 1930; Möderndorfer 1938). Otroci velikih kmetov so bili bolj preskrbljeni, sicer pa so otroci iz siromašnih družin že kmalu odhajali v službo za hlapce in dekle (Jurančič 1930: 29). Kot je prikazala etnologinja Mojca Ramšak (1997), je bilo prav pomanjkanje osnovnih gmotnih pogojev, da bi mlad par zaživel skupaj, eden izmed vzrokov za veliko število nezakonskih otrok na avstrijskem Koroškem. Nezakonski otroci in rejenci so kmalu prevzeli vlogo dekel in hlapcev, tako kot njihovi starši, in krog je bil sklenjen (glej tudi Hudales 1997; Habinc 1996).

V postindustrijskih družbah sta družina in delo obravnavana kot ločena pojma: »V družini prevladujejo ljubezen, čustva in skrb za druge, sfero dela pa določajo učinkovitost, preračunljivost in finančni interesi« (Bourdillon in Spittler 2012: 5–6). Vendar pa v številnih družbah ločnica med delom in družino ni tako očitna, saj družinsko gospodarstvo lahko združuje sferi dela in družine ne le za domače potrebe, temveč tudi v produkciji za trg (Bourdillon in Spittler 2012: 6). Čeprav je industrijska revolucija v nekaterih kontekstih ločila delo od družine, pa je v drugih kontekstih (npr. v kmečkem gospodarstvu) delo ostalo umeščeno znotraj družine. Kmečko gospodarstvo je ruski agrarni ekonomist Alexander Čajanov označil za družinsko gospodarstvo, ki deluje po drugačnih



principih kot kapitalistična proizvodnja (Durrenberger in Tannenbaum 2002; glej tudi Spittler 2008). Karl Polanyi je poudaril načelo gospodinjstva, ki »zajema produkcijo za lastno rabo« (Polanyi 2008: 114). Pri tem ni bistveno, kako veliko je gospodinjstvo in kdo ga sestavlja, bistveno je, da gre za »produkcijo in skladiščenje za zadovoljitev potreb članov skupine«, pri tem pa sta recipročnost in redistribucija vedno igrali pomembno vlogo v družbenih odnosih (prav tam).

Gospodinjstvo je torej znotraj družinskega gospodarstva enota produkcije in potrošnje, v delo pa se vključujejo vsi družinski člani, tudi otroci. Značilno je tudi, da družino pogosto sestavljata dve ali tri generacije, lahko pa vključuje tudi ljudi, ki niso v sorodstvu z ožjo družino (Bourdillon in Spittler 2012: 6–7). Kot je poudaril Gerd Spittler (2012), pa lahko družinsko gospodarstvo v različnih oblikah deluje v nekapitalističnih družbah kot tudi znotraj kapitalističnega sistema. Kadar družinsko gospodarstvo tekmuje s kapitalistično ekonomijo, pogosto prihaja do pritiska na cene in delo. Zato družine delajo vedno več, kar se pričakuje tudi od otrok: bodisi v delo vključujejo vedno mlajše otroke bodisi jim nalagajo dodatno delo (Spittler 2012: 83). Ob tehničnem napredku kmetijstva ter naraščanju trga je kmetijska produkcija konec 19. in začetek 20. stoletja postala kapitalistično gospodarstvo (Kautsky 1952).

Otroci znotraj kmečkega gospodarstva vse do druge svetovne vojne, ponekod na Slovenskem pa tudi kasneje, so torej od malega pomagali pri delu in se vključevali v kmečka opravila (Ravnik 1996: 177; Žagar 1997: 13), kar moramo razumeti v kontekstu kmečke skupnosti, ki je bila nagnjena k preživetvenemu vzorcu (Sok 2003: 174). Toda čeprav so vsi kmečki sloji delali, da so preživel, pa so svobodni kmetje »delali na svojem in zase, kajzarji in dninarji pa zase, ne pa na svojem«, ter so torej delo dojemali kot od-tujeno (Ramšak 1999: 102). V kmečkem gospodarstvu sta bila otroštvo in starost najtežji obdobji, saj je bilo treba vzdrževati majhne otroke, ostarele in onemogle (Juranič 1930; Möderndorfer 1938; Gomiršek 2012).

Breme, ki so ga predstavljali vzdrževani družinski člani, si je družba olajšala tudi z zgodnjim vključevanjem otrok v delovne procese, solidarnostne obveze pa so narekovale institucijo preužitka za onemogle starše (Gomiršek 2012: 253). Tako kot pri otrocih je bila tudi pri ostarelih samostojnost visoko vrednotena, saj je le tako kmetija lahko nemoteno delovala, medtem ko so drugi družinski člani opravljali svoje obveznosti. Dokler so le lahko, so starejši člani po svojih močeh prispevali k skupnemu delu (Kneževič Hočevar 2013: 109). V večgeneracijskih družinah je znotraj »družinskega kmetovanja« domača oskrba onemoglih in pomoči potrebnih družinskih članov vse do dandanes »samoumevna kot znak spoštovanja ostarelih« (Kneževič Hočevar 2013: 110; za podrobno analizo življenja v kmečkih družinah v sodobnem času glej Kneževič Hočevar in Črnič Istenič 2010).

V kmečkem gospodarstvu je bilo delo umeščeno v družinsko življenje, vzgoja pa je potekala spontano skozi delitev dela in skozi delo samo, v katerem so se starši in otroci skupaj udeleževali. Skozi vključevanje v delo so se otroci učili tudi delitve vlog v skupnosti, tako po spolu kot glede na družbeni status (Ramšak 2003: 316; glej tudi Ramšak 1999). Vzgoja je temeljila na ubogljivosti, pridnosti, skromnosti in poslušnosti, s katero je

bil povezan spoštljiv odnos do staršev. Nediscipliniranost, površnost in malomarnost so domnevno onemogočale delovni uspeh, otrok pa je v rezultatih (ne)delo lahko nazorno opazoval važnost pravilnega znanja in obnašanja (Jeraj 1933: 69; Sok 2003: 83). Delo je torej predstavljalo vzgojno metodo, skozi katero so se otroci učili vseh drugih družbeno pomembnih vrednot. Poleg tega je bilo v družbi 19. stoletja delo »vrednota samo po sebi (torej ne le zaradi njegove koristnosti v smislu ustvarjanja), tako kot je nedelo veljalo za vir vseh pregreh« (Žagar 1997: 13). Da se blagostanje opira na delo in delovne ljudi, nakazujejo tudi slovenske ljudske pripovedke, ki »poveljujejo moč in vztrajnost prejšnjih rodov, zlasti ajdov – velikanov« (Möderndorfer 1938: 42).

Odnos do dela sta kot osrednjo vrednoto že v tridesetih letih 20. stoletja podrobno opisala tudi pedagoga ter zbiratelj ljudskega gradiva Vinko Möderndorfer in Josip Jeraj. Dom in posest sta bili najpomembnejši lastnini, okoli katerih so se oblikovali kmetovo hotenje, ravnanje, morala, vera in izročila. Kmet je visoko cenil lastnosti, ki ohranijo dom in posest: pridnost, varčnost, treznost in previdnost pristne kmečke kreposti. Iz želje po ohranitvi doma in posesti pa so izvirali tudi sebičnost, goljufivost, kriva prisega, prestavljanje mejnikov in domišljav ponos (Jeraj 1933: 41). Marljivost in varčnost sta bili najpomembnejši vrline pri ohranjanju doma in posesti, lenoba pa je predstavljala grožnjo blagostanju (Möderndorfer 1938: 39).

Otroci so se v delovne procese vključevali postopoma glede na svoje sposobnosti, sprva so le opazovali odrasle, nato pa so počasi prevzemali vedno težja opravila. Tudi odnosi med družinskimi člani so se vzpostavljali v zvezi z delom in delitvijo dela (Destovnik 2002: 162; Ramšak 2003: 316; Sok 2003: 57). Dela so se ciklično menjavala skozi letne čase. V takšnih skupnostih je bilo delo vseprisotna in priročna vzgojna metoda: »V soseski, ki je vrvela od vsakdanjih gospodinjstkih in gospodarskih opravil, na poteh na njivo, v vinograd, v gozd, v mesto in na sejem so bili otroci vedno zraven in so se vsemu privajali. Opazovali so odrasle pri delu in pomagali« (Ravnik 1996: 176). Otroci so se torej učili spontano, z zgledom in opazovanjem. Stupanova je v tridesetih letih učenje z zgledom zapisala celo v vzgojni priročnik: »Najboljše in najuspešnejše vzgojno sredstvo je brez dvoma zgled, kajti prav pravi pregovor, da besede mičejo, a zgledi vlečejo /.../ Moč besede nikdar ne doseže moči zgleda, pri otroku velja beseda le tedaj, če jo starši podprejo z zgledom« (Stupanova 1932: 112).

Josip Jurančič je v obdobju med obema svetovnima vojnama opazoval vsakdan kmečkih otrok ter takole opisal njihovo socializacijo:

Kmečki starši svoje otroke v ranih detinjskih letih vidno ne silijo k delu, a otrok sam vse poizkuša, gnan po nagonu, da bi se uveljavil. Zato vidimo malo dete, kako pobira za očetom težko sekuro in poizkuša cepiti drva, kako dviga težko motiko ali krampač, gre z očetom za plugom ali sedi na vozu in z bičem poganja živino. (Jurančič 1991: 148)

Učenje skozi zgled je bilo v kmečki družini mogoče prav zato, ker se je delo odvijalo neposredno pred očmi otrok ter so se otroci vanj tudi vključevali. Ob povečani industrializaciji so se intelektualci v tridesetih letih tudi pozicionirali do družbenih sprememb.

Josip Jeraj je tako nasproti idealiziranemu kmečkemu modelu socializacije postavil delavsko družino:

Mestna in industrijska delavska družina ni te vrste delovno občestvo. Oče, mati, otroci se ne udejstvujejo skupaj. Oče in često tudi mati se naporno trudita v uradu ali fabriki. Otroci, če so že odrasli, so za vajence pri rokodelskih mojstrih ali pa mladostni delavci v fabriki. Različna zaposlenost na različnih krajih sovražno razkrajja družinsko občestvo, dočim ga delovna skupnost v kmečki družini spaja. Vsak dela v delavski družini le zase. (Jeraj 1933: 68)

Toda tudi vključevanje otrok v delovna opravila znotraj kmečke družine ni bilo konstantno. Spreminjalo se je skladno z družbenoekonomskimi okoliščinami. Ob težkih gospodarskih razmerah se je povečalo tudi vključevanje otrok v delo, ki je hkrati postajalo tudi vse bolj izkoriščevalsko. Kot piše Vinko Möderndorfer, so se življenjske razmere kmetov pod vplivom tržnega kapitalizma še poslabšale, saj so življenjski stroški nenehno naraščali, kmetje pa z delom na posestvu niso zaslužili, kolikor so potrebovali za prehrano in vzdrževanje družine. Pod vplivom krize v tridesetih letih so številni kmetje pred drugo svetovno vojno pravzaprav živeli kot »mezni delavci na kmetiji« (Möderndorfer 1938: 140; glej tudi Volarič 1995).

Kot rečeno se je vključevanje otrok v delovna opravila znotraj družinskega gospodarstva začelo tako, da so starši ob delu na kmetiji otrokom sprva le pustili »opazovati delo odraslih, potem pa so jim postopoma nalagali manjša opravila« (Ramšak 1999: 210). Mojca Ramšak je v svoji raziskavi med koroškimi Slovenci ugotavljala, da so otroci med tretjim in četrtim letom že prevzeli resnejše delovne dolžnosti: »Prinašali so vodo, drva, pasli živino, snažili v hiši, varovali mlajše brate in sestre« (Ramšak 2003: 237). Otroci, navadno deklice, so med petim in devetim letom pogosto pazili mlajše bratce in sestrice (Tomažič 1990b: 53; Brumen 2000: 167; Sok 2003: 57; Rožman 2004: 147). S postopnim vpeljevanjem v delo se je brezskrbno otroštvo končalo nekje okrog desetega leta (Žagar 1997: 13; Ramšak 1999: 210). Da so bili nekoč petnajstletniki že zreli in delovno sposobni člani družbe, lahko razumemo tudi v povezavi z dejstvom, da so ljudje, stari več kot 40 let, že veljali za stare (Hudales 1997: 120). Za Sv. Petra je Borut Brumen pisal, da so Šu-peterci otroštvo delili na čas iger in čas dela, ki se je začel z obiskovanjem šole (Brumen 2000: 171). To obdobje se kaže kot

neke vrste ločnica med prvim, brezskrbnim otroštvom pod nadzorom starejših bratcev, sestra in drugih sorodnikov, in začetkom drugega dela otroštva, ko so otroci začeli dejavno sodelovati v organizaciji kmečkega gospodarstva in se tako spoznavati s svojimi vlogami v skupnosti in družbi. (Brumen 2000: 175–176)

Dela sta delila oče in mati in so bila navadno ločena po spolu otrok (Stanonik 1992–1993: 138). Med vsakodnevne obveznosti lahko prištejemo prinašanja drv in vode, odnašanje hrane na njivo, delo s povrtninami, spravlanje in grabljenje sena, čuvanje mlajših bratov in sester, pašo, pobiranje jajc, skrb za zajce, kokoši ter drugo perutnino, pometanje po hiši, nabiranje kopriv in druge zelenjave za krmo, manjša opravila pri polaganju krme in čiščenje živali, ribanje lesenih podov, pomoč pri kuhanju, klekljanje, kidanje snega, šiva-

nje, krpanje, pletenje, predenje, pranje in likanje, kuhanje kosila za vso družino in še bi lahko naštevali (Stanonik 1992–1993: 138; Brumen 2000: 182; Sereinig 2003: 16; Sok 2003: 174). Ženske iz revnejših primorskih družin so hčerke že z osmim letom starosti jemale s seboj na dnino. Tudi ženske, ki so prodajale kmečke pridelke v obalnih mestih, so že zelo zgodaj začele uvajati hčere v to dejavnost (Brumen 2000: 182). Za fante so veljala nekoliko drugačna pravila: »Dečki pa razen skrbi za večje domače živali, čiščenje svinskih in kravjih hlevov niso imeli kakšnih posebnih nalog. Po svojih močeh so morali pomagati pri vseh očetovih opravilih: pri delu v gozdu, na poljih, v vinogradih in oljčnih nasadih« (Brumen 2000: 183).

Tudi v delavskem okolju na začetku 20. stoletja so otroke zgodaj navajali na različna dela in opravila:

Deklice so pomagale pri kuhi, pomivanju posode, šivanju, pranju, likanju, ribanju tal in varstvu mlajših bratov in sester, dečki pa so skrbeli zlasti za kurjavo (sekanje in prinašanje drv, nabiranje suhljadi, storžev in premoga) in vodo, ki so jo v vedrih prinašali v kuhinjo. Otroci so morali pomagati tudi pri delu na vrtovih in pri reji domačih živali. Nekateri so že v zgodnji mladosti služili denar s priložnostnimi deli – nabirali so borovnice, gobe, divji kostanj in polže za prodajo. Tako so zaslužili za šolske potrebščine (npr. risalno desko), ali pa so ves denar izročili materi, ki ga je porabila za gospodinjstvo. (Godina 1992: 106)

Za ljubljansko predmestje Zelena jama Slavko Kremenšek opisuje, da so si otroci z obiranjem hmelja v bližnjih nasadih med počitnicami zaslužili denar za jesenski nakup šolskih potrebščin (Kremenšek 1970: 23). Po drugi strani pa je bilo prav življenje otrok v Zelenu jami že pred prvo svetovno vojno dokaj svobodno. Večino časa so bili prepuščeni sami sebi in igri, njihove delovne obveznosti pa so bile glede na dolžnosti kmečkih otrok minimalne (Kremenšek 1970: 33).

Podobno velja za murskosoboške družine, ki jih je preučeval Borut Brumen. Tam so otroci sicer imeli nekaj vsakodnevnih obveznosti, »med katerimi je bilo najpogostejše čiščenje čevljev in nakupovanje v trgovinah«, vendar pa jih »starši po navadi niso obremenjevali s prekomernim delom in so jim po končanem pouku puščali veliko prostega časa« (Brumen 1995: 149), ki so ga preživljali v otroških klapah na ulicah in v neposredni soseski. Po drugi strani je bilo vprašanje poklicnega usmerjanja z vzgojo pomemben element tradicionalne vzgoje. Pri večini murskosoboških obrtnikov in trgovcev so fantje že s prvim razredom osnovne šole morali začeti pomagati v delavnici ali trgovini. »Namen takšne pomoči seveda ni bil v njihovi dejanski storilnosti, temveč v seznanjanju z gospodarsko dejavnostjo, ki je družini zagotavljala preživetje« (Brumen 1995: 136). Z vzgojo, ki je temeljila na vključevanju v delo, naj bi otrok dobil pravičen odnos do dela in drugih vrednot ter hkrati spoznaval družino kot gospodarsko skupnost in svoj prihodnji položaj v njej (prav tam).

Tudi etnologinja Mojca Ravnik je za Galjevico za obdobje med obema vojnama v svoji monografiji ugotavljala, da so otroci iz delavskega sloja sodelovali pri manjših delovnih opravilih:

Otroci, katerih matere so zaposlene, znajo kar kmalu skuhati preproste jedi, tisti, katerih matere ne hodijo v službo, pa namesto tega pomagajo pri pospravljanju. Tako je neka mlada mati, ki doma šiva za stranke, hvalila osemletnega sina, da sam pospravi igrače, potem kuhinjo ter uredi obleke mlajšega brata in seveda svoje. (Ravnik 1981: 180)

Številni iz revnejših slojev ali pa, kjer je bilo otrok preveč, so si pri sedmih, osmih letih, ponekod pa tudi prej, začeli sami služiti kruh: »Odhajali so v bližnje in daljne vasi za pastirje, pastirice ali pestrne, kar je bila najnižja stopnja na hierarhični lestvici kmečkih poslov« (Ramsak 2003: 258; glej tudi Jurančič 1930; Ravnik 1996; Žagar 1997). Tudi med delavskimi sloji v Mežiški dolini je bilo pošiljanje otrok za služenje k bližnjim ali daljnim kmetom, sorodnikom ali botrom institucija, ki je lajšala preživetje družine. Otroci so namreč zasluženi denar oziroma, pogosteje, hrano prinašali staršem ter pomagali preživljati mlajše brate in sestre (Oder 1991: 142). Poleg tega so otroci iz delavskih družin najpozneje po končani osnovni šoli odšli v službo: »Največkrat so se zaposlili v podjetjih zaposlenih staršev, predvsem očetov« (prav tam).

Še leta 1960 je bilo po navedbah Zveze prijateljev mladine (ZPMS) 1828 otrok, starih med sedem in 15 let, ki so služili pri bogatejših kmetih. »Največ teh otrok je izhajalo iz malih kmetij, 20 odstotkov pa tudi iz družin industrijskih delavcev« (ZPMS 2013: 27). V zameno za delo so otroci dobili stanovanje, hrano, oblačila, gospodar pa jim je pokrtil tudi stroške šolanja (ZPMS 2013: 27). Etnografske raziskave sicer pričajo, da je institucija kroženja otrok kot sistem reprodukcije in recipročnosti prisotna tudi na primer med Inuiti ter med nekaterimi afriškim ljudstvi (Lallemand 2013; Lancy 2018). Otrok je lahko poslan v drugo gospodinjstvo, da zadosti potrebo tega gospodinjstva po delovni sili ali pa da se ekonomsko razbremeni družina, ki ima preveč otrok ali so si preblizu po starosti (Lallemand 2013). Poznamo tudi primere, ko so otroci poslani v drugo gospodinjstvo v okviru institucije dolga. Tisti, ki se zadolži, otroka pošlje h kreditodajalcu, dokler dolg ni poplačan, delo otroka v tem primeru predstavlja poplačilo obresti. Tovrstna praksa je na primer prisotna med afriškim ljudstvom Joruba, poznali pa so jo že Sumerci v Mezopotamiji (Graeber 2014; Lancy 2018).

Kot je na primeru Murske Sobotne nazorno prikazal Borut Brumen, se je odnos do dela izrazito razlikoval prav glede na družbeni sloj. Med družinami nižjega srednjega socialnega sloja, za katere je bil značilen neprestan boj za ohranitev ekonomskega in socialnega položaja, je bilo »delati ali biti z nečim zaposlen /.../ najpomembnejša naloga vseh družinskih članov« (Brumen 1995: 142). Nasprotno je bilo med najvišjimi socialnimi sloji fizično delo izrazito zaničevano. Mati se v teh družinah ni lotila nobenega dela, temveč je zgolj ukazovala delavcem, služkinjam in »kindri« (otrokom), ki so skrbeli za dom, gospodinjstvo in vzgojo otrok (Brumen 1995: 152–154).

V spominu prebivalcev Sv. Petra zaznamo ločnico »med vzgojo starih staršev, v bližini katerih so otroci preživljali zgodnje otroštvo, in vzgojo staršev, ki so jih začeli redno spremljati pri njihovih vsakdanjih opravilih nekje med vstopom v šolo in birmo« (Brumen 2000: 184). Če so se s starimi starši veliko več pogovarjali, pa je bil čas, ki so ga preživljali s starši, zaznamovan z delom in molkom, kar so starši tudi pojasnili:

'Ni treba šrajat. Če češ kaj znat, je treba gledat, je treba krast z očmi. In je res. Pogledat stvar pa jo nardit.' Torej ni šlo samo za obliko vzgoje z očmi, temveč tudi za obliko učenja z očmi. To je bilo še posebej očitno v redkobesednem odnosu med očetom in sinom, medtem ko se je med materami in dekleti že zelo zgodaj stkal odnos zaupanja. (Brumen 2000: 184)

Zgornji primer nazorno nakazuje različne pristope k socializaciji in učenju. Po prvem pristopu je treba otroka o vsem neposredno poučiti, pri čemer je odgovornost postavljena na učitelja, medtem ko je po drugem odgovornost za učenje postavljena na otroka, ki se uči predvsem z opazovanjem in posnemanjem (glej npr. Gaskins 2008). Kot je razvidno iz etnografskih podatkov, so se otroci v preteklosti tudi pri nas v svet odraslih vključevali postopno, sprva z opazovanjem ter prevzemanjem manjših nalog, nato pa s postopnim prevzemanjem vedno zahtevnejših nalog in odgovornosti.



*Slika 1: Pastirček, trideseta ali štirideseta leta 20. stoletja. (Avtor: Vekoslav Kramarič, fototeka SEM)*



*Slika 2: Nagličevi otroci s staro mamo pri izdelovanju krtač, Tovarna Brata Naglič, Šmarca pri Kamniku, leta 1936. (Avtor: Peter Naglič, fototeka SEM)*



*Slika 3: Plevice Copovtove iz Krakovega, Dravljje, leta 1913. (Avtor: Fran Vesel, fototeka SEM)*



*Slika 4: Terice pri Milku, Adlešiči, leta 1920. (Avtor: Fran Vesel, fototeka SEM)*



## Otroštvo med delom in igro

Odnos med delom in igro na Slovenskem ni bil enoznačen. Etnologinja Tanja Tomažič je iz podatkov in reklam v slovenskih časnikih, slikovnih upodobitev in fotografij otrok in igrač ter iz memoarske literature in ustnih pričevanj zarisala splošno sliko trga igrač na Slovenskem. Iz njene analize je razvidno, da je bilo slovensko območje od druge polovice 19. stoletja s trgovsko mrežo trdno zasidrano v avstro-ogrski monarhiji, mesta pa so bila središča trgovske distribucije. Ponudba je bila torej enaka kot v drugih srednjeevropskih deželah, poraba pa gotovo manjša. Pri tem je zanimivo, da so v 19. stoletju reklamni sezname igrač v nemščini daljši kot tisti v slovenščini v istih časopisih, kar nakazuje, da je imelo nemško govoreče prebivalstvo pri otroških igračah večjo kupno moč. A že na začetku 20. stoletja so sezname v slovenščini in nemščini skoraj enaki (Tomažič 1999).

Kot nakazuje analiza del iz slovenske etnologije, so se fantje in dekleta v zgodnjem otroštvu skozi 20. stoletje igrali skupaj, kasneje pa so se igre ločile po spolu (Brumen 2000: 171). Na kmetih so otroci pri igri gotovo uporabljali domača orodja odraslih, v mestnih parkih in peskovnikih pa so dobili posode, vedrca, lopatke, grabljice, ki so se pojavile, ko se je meščanstvo v obdobju bidermajerja (1815–1848) začelo ukvarjati z okraševanjem vrtov (Tomažič 1999: 48). V našem okolju so igrače, ki niso dobesedno koristno oponašanje odraslih (npr. kocke za sestavljanje), zaživele šele pod vplivom pedagoga Friedericha Fröbbla, ki je menil, da se »smisel za disciplino in ustvarjalnost majhnih otrok lahko pospešuje in razvija s pomočjo igre z navadnimi kockami« (Tomažič 1999: 44).

Med kmečkimi otroki se podoba igranja, ki ga je določalo kmečko delo, v 20. stoletju ni razlikovala po slovenskih pokrajinah (Tomažič 1999: 51). Ob delu in šoli so imeli otroci še v prvi polovici 20. stoletja le malo časa za igranje, sploh pa so imeli malo kupljenih igrač. Čas za igro so imeli predvsem ob praznikih, sobotah popoldne in nedeljah. Našli so ga tudi na poti med šolo in domom (Sok 2003: 93), med delovnimi opravili (Tomažič 1990a) ali pa ko staršev ni bilo doma (Stanonik 1992–1993: 138). Čeprav so imeli delavski otroci več prostega časa od kmečkih (Tomažič 1999: 53), so morali tudi delavski otroci iz nižjih slojev pogosto pomagati pri delu (Ferlež 2005: 31).

Kupljene igrače so bile redkost, otroci so se igrali predvsem z doma narejenimi (Tomažič 1990b; Godina 1992; Sok 2003). Igrače so izdelovali odrasli, pa tudi otroci sami. Glede na to, da so otroci največ pripomočkov našli v naravi, so na igro močno vplivali tudi letni časi. Igralni užitek pa je otrokom predstavljalo že samo iskanje primernega materiala za igrače (Sereinig 2003: 15; Žagar 1997: 12). Kljub dejstvu, da so imeli otroci na splošno malo (kupljenih) igrač ter tudi malo časa za igranje ob drugih obveznostih, pa to ne pomeni, da se otroci niso igrali. Etnološka dela so namreč bogata v dokumentiranju raznovrstnih iger (Stanonik 1984; Stanonik 1992–1993; Ravnik 1996; Tomažič 1999; Sereinig 2003; Cvetko 2004), ki nikakor niso omejene na igrače, kot jih poznamo danes.

Že v zbirki Karla Štreklja *Slovenske narodne pesmi* (1895) najdemo »otroške pesmi, ki pripovedujejo o humorju med otroki, njihovih prehrabnih navadah, o odnosih med vrstniki, o odnosu do živali in o otroški igri« (Močnik in Turk Niskač 2012: 164). Etnologinja Ursula Sereinig (2003) prikaže številne igrače, s katerimi so se otroci na Južnem Koroškem nekoč igrali in jih izdelali iz materialov, ki so jih našli v naravi (npr. punčke iz koruznih storžev in ličkanja, zvočila iz bilk, punčke iz cunj, lesene vrtavke, ladjice iz drevesne skorje itd.). Tudi mestni otroci so si igralne pripomočke poiskali v okolici – »kamenje, pesek, prazne škatle kot modele za potičke, lesene oblance iz bližnje mizarske delavnice, vrbovo šibovje in podobno« (Ferlež 2005: 29); »igrače so postale drva, blato in zemlja pa peskovnik« (Godina 1992: 144). Otroci so za igro uporabljali tudi kamenčke, fižolčke, bučna semena, polena, rože itd. (Ferlež 2005: 31).

Pomanjkanje igrač je spodbujalo iznajdljivost ter različne načine igranja, kot so jih zabeležili etnologi in folkloristi: besedne igre, različne rabe telesa, skupinske igre z gibanjem v prostoru (npr. trden most), fantazijske igre, miselne igre, igre z vlogami (Stanonik 1992–1993), igre z odvzemanjem in privzemanjem, ki jih spremlja petje, sodelujoči pa so razvrščeni v vrsto, kolono ali krog (Ramovš 1991), zlasti med mestnimi otroki tudi potepanje (Tomažič 1999).

V domačem okolju so bile pogoste igre, ki so posnemale svet odraslih. Otroci so v svojo igro vključili prav vse dogajanje, tudi vse ceremonije, na primer pranganje in posnemanje maše (Ramšak 1999: 217–218). Otroci iz mariborske pekovske družine so se na primer igrali trgovino in posnemali dogajanje v domači pekovski trgovini, igrali so se zdravnika, šolo, pogreb (Ferlež 2005: 29). Že Josip Jurančič je opazal, da kmečki otrok tudi v igri posnema vsakdanje delo, ki ga opazuje okoli sebe: »Iz blata ali kamenja zida hiše, gradi sušilnice in suši sadje, prevaža na vozičku drva ali seno, koplje jarke in dela brvi, ob vodi mu teče mlinček in tolčejo stope. Deklice mesijo kruh iz blata, delajo potice ali pogače, si napravijo vrtič in zasajajo grede, postavljajo oltarčke« (Jurančič 1991: 149).

V Ljubljani in Mariboru so nastala tudi prva javna otroška igrišča, prvo je bilo na-rejeno v Tivoliju konec 19. stoletja (Tomažič 1999; Tomažič in Ferlež 2004; Kikelj 2011). Otroško igrišče z gugalnicami, s peskovnikom in topolom je nekaj let po naselitvi v obdobju med obema vojnama uredila mestna občina tudi na Galjevici (Ravnik 1981: 114). Prvotna igrišča so bila »preprosta, opremljena so bila s peskovniki, klopmi in površinami, na katerih so se otroci smeli igrati, parkovne površine so varovali pazniki« (Tomažič in Ferlež 2004: 397). Na podeželju so se urejena otroška igrišča pojavila v drugi polovici 20. stoletja (Tomažič in Ferlež 2004). A otroci so svoja igrišča imeli že pred urejenimi igrišči: v Sv. Petru so imeli eno igrišče »ob lokvi, drugo pa povsod tam, kjer so bili otroci skupaj s starši pri delu ali pa sami na paši« (Brumen 2000: 171). Otrokom na podeželju so prostore za igro predstavljali travnik, voda, gozd in gospodarska poslopja kot okolje, v katerem so opazovali živali, drevesa, rastline in spremljali letne čase (Stanonik 1992–1993: 140). Za druženje jim je prišel prav »vsak prostor izven domače hiše: malo večje domače dvorišče, gmajna, prostor ob kozolcu in jasa za domačim hlevom« (Sok 2003: 91). Tudi v mestih so se med obema vojnama otroci igrali večinoma na prostem, bodisi na domačih dvoriščih bodisi v bližnjih gozdovih (Kremenšek 1970; Godina 1992; Ferlež 2005).



Med obema vojnama so bili med delavskim prebivalstvom v Mariboru priljubljeni tudi smučanje, sankanje in drsanje, poleti pa kopanje. Otroci so se igrali tudi z domačimi živalmi. Deklice so rade odhajale v gozd, kjer so nabirale rože in spletale venčke. Pripadniki višjih slojev so prirejali tudi domače hišne zabave za svoje otroke: otroške čajanke in hišne zabave s plesom za mladino. Mestni park je predstavljal prostor za sprehode in igro. V parku so že med vojnama prirejali tudi organizirane otroške igre in tekmovanja (Ferlež 2005: 28–29).

Tudi za ljubljansko predmestje Zelena jama je bilo značilno, da so otroci imeli dovolj prostora za igranje. Nekateri so se radi selili v Zeleno jamo prav zato, da so imeli otroci kje biti: »Otrokom je bila tukaj na voljo velika jama, igrali so se na travniku (kjer so bili tudi bajerji) pri tovarni za klej, zatekali so se tudi pod bližnje kozolce, hodili so v Taškarjev in Mohorjev boršt in poleti na Savo« (Kremenšek 1970: 32). Otroci iz Zelene jame so se sankali, drsali, se igrali ravbarje in žandarje, skrivalnice, gnilo jajce, se skrivali, izdelovali splave na bajerjih, preganjali žabe, se frnikolali. Deklice so se igrale mamice, si poleti pletle vence iz rož, si delale klobuke iz lapuha in jih krasile s cveticami po vzoru klobukov ljubljanskih dam. Nekateri otroci so prirejali nastope pri posameznih hišah na dvoriščih. Fantje so se šli Slovence in Nemce, gradili so si poljske kuhinje, kuhali, »robotali«, lovili ribe in pekli krompir (Kremenšek 1970: 32–33). Tovrsten trend pri igri in preživljanju svojega časa na prostem se je nadaljeval vse do obdobja po drugi svetovni vojni. Otroci so se pridruževali tudi raznim športnim in kulturnim posvetnim društvom ter hodili na izlete (Kremenšek 1970: 81–83; glej tudi Ravnik 1981). Delavski otroci iz mariborskih predmestij so otroštvo preživljali podobno. Čeprav so imeli prostega časa ob delu in učenju malo, so »svoje dolžnosti mnogokrat uspešno združili z različnimi oblikami razvedrila in iger (npr. nabiranje borovnic z izletom v gozd ali s kopanjem v potoku)« (Godina 1992: 143).

Delo in igra sta se pogosto prepletala. V številnih etnografskih delih zasledimo, da so ob otroški iznajdljivosti delovne obveznosti pogosto prehajale v igro in zabavo (Brumen 2000; Sok 2003). Marija Stanonik je v svojem prispevku *Med delom in igro* (1992–1993) presegla dihotomijo dela in igre ter prikazala, da se je v življenju ločnica med njima pogosto rahljala. Igro je klasificirala tudi kot »igre kot delo«, »delo kot igro« in »igre ob delu«. Med »igre kot delo« prišteva na primer prinašanja kruha in vode domačim, ki so delali na njivi, miniaturno orodje za delo na polju ali v hiši, košček zemlje, ki so ga otroci dobili v obdelavo, klekljanje, zabijanje žebeljev ter izdelovanje igrač. Otroci so se na takšen način ne le privajali na kmečko delo in spremljali dogajanje v kultivirani naravi, temveč so se učili tudi odgovornosti (Stanonik 1992–1993: 134) in razdelitve vlog v skupnosti (Ramšak 1999: 210). Dalje Marija Stanonik v razdelku »delo kot igra« piše:

Matere, ki so imele smisel za vzgojo, (so) že od malega znale zaposliti svoje otroke s koristnim ciljem, a ne da bi jih odrivale od sebe, naj se grejo igrati po svojem, ampak da so jim po svojih močeh pomagali. Pri likanju na primer je mala punčka z veseljem zlagala robčke, sama je to imela za igro, mama pa je vedela, da gre za koristno opravilo. (Stanonik 1992–1993: 135)

V razdelku »igre ob delu« navaja igre na paši, igre med lupljenjem krompirja, nabiranjem

borovnic in med klekljanjem, ko so si prepevali, pripovedovali smešnice in zgodbe ter se igrali miselne igre (Stanonik 1992–1993: 136–138).

Vzgojni priročniki s konca 19. stoletja so starše poučevali o telesni rasti, verski vzgoji ter odnosu med starši in otroki, niso pa se posvečali igri in igračam (Tomažič 1999: 73). Čeprav priročniki niso izrecno omenjali igre, pa so (kot že omenjeno) vključevali delo kot vzgojno metodo. Pisci so še v tridesetih letih poudarjali, da »otroško delo koristi kmečkemu domu in vzgaja otroka« (Jeraj 1933: 122) ter da sta narava in delo »najboljša vzgojitelja, vzgajata brez besed in raznih drugih špekulativnih vzgojnih ukrepov« (Jurančič 1991: 149). Podobno tudi Karol Ozvald leta 1930 za kmečkega otroka zapiše: »Prilika opazovati okolico pri opravljanju danega posla je za otroka nenadomestljivo vzgajališče,« ki je je bil kmečki otrok deležen, delavski pa ne (Ozvald 1930: 52).

Kmečkega otroka so še v tridesetih letih 20. stoletja kot ideal postavljali nasproti delavskemu. Kmečki otrok naj bi namreč skozi vključevanje v delovna opravila gradil tudi svojo samopodobo, saj je skozi delo občutil veljavnost in koristnost. Nasprotno naj mestni otrok ne bi imel takšnega prostora za udejstvovanje znotraj družine, zaradi česar naj bi se počutil kot brezkoristen član družbe (Jeraj 1933: 120; glej tudi Jeraj 1930). Medtem ko je kmečki otrok lahko opazoval delovne procese in naravo, na katero so se opirali, otrok obrtniškega ali industrijskega delavca, uradnika ali dninarja ni imel stika z delom, ki sta ga oče in mati opravljala daleč od doma (Jurančič 1991: 148).

Do obrata in mnenja, da je otroku igra potrebna, igrača pa nuja, je na Slovenskem prišlo v prvi polovici 20. stoletja (Tomažič 1999: 19). Pod vplivom razvojne psihologije se je postopno utrdilo prepričanje, da je igra potrebna za normalen razvoj otrok. Vzgojni priročniki so tako že v tridesetih letih 20. stoletja zagovarjali, da bi morala biti do vstopa v šolo igra glavno otroško opravilo (Stupanova 1932: 101). Igra naj bi predstavljala »most v poznejše življenje in do resničnega dela«, hkrati pa naj bi »jačala telo in duha« (Stupanova 1932: 102). Vendar pa vsaj na začetku poudarjanje pomena igre ni izključevalo dela, ki je predstavljalo pomembno vzgojno metodo tudi v pedagoških in vzgojnih priročnikih. Ob tem Milica Stupanova poudarja, da delo ni igra. Igra je namreč sama sebi namen, otrok se je loti po lastni volji in je pri tem povsem svoboden, medtem ko je delo »dolžnost, ki jo mora otrok storiti po navodilih drugih ljudi, po določenem načrtu« (Stupanova 1932: 102). Milica Stupanova je nagovarjala starše, naj otroke postopoma in neopazno navajajo na delo, od lažjih k vedno težjim opravilom, ter poudarjala otrokovo željo po sodelovanju v delovnih opravilih in osebno zadoščenje, ki ga otroci doživijo, če jim starši to omogočijo na prijeten način:

Že štiri- do šestletni dečki in deklice so lahko materi v veliko pomoč, ako jih zna prav navajati k delu in ako jim zna vselej poiskati primerno opravilo. Če čuti otrok, da ni dobil dela zato, da bi se ga mati odkrižala, ampak če se mu zdi, da je njegova pomoč res potrebna, se loti dela z neverjetno pridnostjo, vztrajnostjo in navdušenostjo. (Stupanova 1932: 102)

Otroku naj bi skozi vključevanje v delovna opravila privzgojili red, disciplino, izpolnjevanje dolžnosti, ljubeznivost, potrpežljivost, obzirnost, zmožnost žrtvovanja in uslu-

žnost proti drugim (Stupanova 1932: 110). Pomemben vidik vključevanja v delo je bilo tudi navajanje na samostojnost:

S praktičnim šolanjem mora doseči domača vzgoja, da bo znal vsak otrok oskrbovati samega sebe in v slučaju potrebe tudi druge v najnujnejših življenjskih potrebah, da bo znal pripraviti hrano in vzdrževati red in snago, kajti to so dela, katera mora znati vsak človek ne glede na spol in stan /.../ Vsakega otroka je treba vzgojiti k čim večji neodvisnosti od zunanjih prilik in razmer, da bo varen za vse slučaje in izpremembe, ki jih prinaša življenje. (Stupanova 1932: 112)

Ostrejši prelom v odnosu do dela zaznamo v delu etnologa Nika Kureta, ki je že leta 1942 izdal priročnik o igri in razvedrilu v družini (Kuret 1942). V delu *Igra in igrača v predšolski in šolski dobi* (1959) pa poudarja, da otrok ne bi smel delati, temveč se zgolj igrati. Igro predstavlja kot nujo otroka, njegovo osnovno pravico in skoraj imperativ za normalen razvoj:

Resnica je, da otroci, ki se ne morejo zadosti igrati, v razvoju zaostanejo. Kaj se ne spomnimo nenaravne dozorelosti in starikavega izraza otrok, ki se niso smeli in ne utegnili prepuščati igri, ampak so morali prežgodaj poprijeti za delo? To opažamo še danes na kmetih, zlasti v bajtarskih družinah. (Kuret 1959: 13)

Dalje podrobneje podaja primerjavo med otroki, ki se lahko igrajo, ter tistimi, ki se zaradi okoliščin ne morejo (npr. otroci iz kmečkih slojev, ki so morali že zgodaj poprijeti za delo). Tudi pisci iz tridesetih let 20. stoletja (Jurančič 1930; Jeraj 1933; Möderndorfer 1938) sicer opisujejo fizično in psihično razvojno zaostalost kmečkih otrok, vendar tega ne pripisujejo delu otrok kot takemu, temveč obćim slabim življenjskim in ekonomskim razmeram ter nizki stopnji ozaveščenosti malih kmetov v odročnih krajih. Do premika v odnosu do dela je prišlo prav v obdobju po drugi svetovni vojni, k čemur je poleg industrializacije in posodobitve kmetijstva pripomogla državna oblast, ki je v svojo izgradnjo socializma vključila ideologijo srečnega otroštva ter kot primarno nalogo otrok vpeljala izobraževanje.



Slika 5: Otroci imajo v šouniku čmrlje, Vrsnik, leta 1952. (Avtor: Boris Orel, fototeka SEM)



Slika 6: Dva dečka lovita v Krki ribe z roko, Male Rebrce, leta 1957. (Avtor: Pavla Štrukelj, fototeka SEM)



Slika 7: Deklici se igrata igro Ljubljana, Zagreb, Beograd, v Idriji, leta 1976. (Avtor: Marija Makarovič, fototeka SEM)



Slika 8: Otroci na ringelšpilu, Petrušna vas, leta 1950. (Avtor: Boris Orel, fototeka SEM)

## *Družbenokoristno delo*

V letu 1939/1940 je bilo po Jurančičevem zapisu med šoloobveznimi 60,6 odstotka kmečkih otrok, 28,4 odstotka delavskih otrok, 5,2 odstotka otrok obrtnikov in industrialcev, 3,8 odstotka otrok uradnikov, 1,3 odstotka otrok trgovcev in 0,7 odstotka otrok staršev s svobodnim poklicem (Jurančič 1991: 146). Kmetje so se dalje delili po socialni strukturi na velike, srednje in male kmete, kočarje, viničarje in poljske delavce (prav tam). Medtem ko je posestna struktura ostajala bolj ali manj nespremenjena vse od zemljiške odveze dalje, se je delež prebivalstva s statusom kmeta (kamor so se uvrščali tudi polkmetje) postopoma zmanjševal: z 80 odstotkov na 58,8 odstotka po prvi svetovni vojni, na 48,9 odstotka po drugi vojni, na 31,6 odstotka leta 1961, na 9,2 odstotka leta 1981 in do leta 1991 je delež padel na 7,6 odstotka (Kresal 1998: 110).

Znotraj kmečkih družin, ki so bile najštevilnejše, so bile šolske obveznosti v prvi polovici 20. stoletja pogosto podrejene delovnim (Tomažič 1990b; Žagar 1997; Destovnik 2002; Sok 2003). Šola je na podeželju delovala kot tujek, ki se je »vrnil med starše in otroke in jih vsak dan časovno, teritorialno, delovno in miselno ločeval« (Sok 2003: 81; glej tudi Brumen 2000: 290). Leta 1933 je Josip Jeraj razlog za neuspeh šole v kmečkem okolju videl v tem, da industrijska in kmečka logika delujeta po povsem različnih načelih (Jeraj 1933: 22), vaška šola pa naj bi otroke vzgajala v »polovičarske ljudi, ki niso ne kmet ne meščan« (Jeraj 1933: 151).

Tudi Josip Jurančič se je zavzemal, da je treba šolo prilagoditi potrebam ljudstva (Jurančič 1930: 30). Ko je učence povprašal o njihovih prihodnjih poklicih, so najpogosteje odgovarjali, da bodo gospodje – ljudje, ki nič ne delajo in dobro živijo –, duhovniki, učitelji, zdravniki, sodniki, financerji, orožniki, trgovci in eksekutorji (Jurančič 1930: 29). Da bi šolo približal učencem, je pouk v praksi prilagodil kmečkim družinam. Otroci so se tako učili o lesni trgovini in gozdarstvu, glavnih virih dohodka v šolskem okolju ter staršem kmalu izračunavali les ter sadili in cepili mlada sadna drevesa (Jurančič 1930: 55). Šel pa je še korak dlje ter uvedel koncept svobodne šole, kjer so otroci iz lastnega zanimanja sami določili delovno snov iz svoje okolice (izdelali so proračun šole, spoznali inventarje in šolsko upravo). Takole je strnil svoje ugotovitve:

Pri tem svobodnem udejstvovanju sem zapazil, da teži deca po skupnostnem delu, je delovoljna in iniciativna, da ima smisel za snago in red ter odgovornost nad javnim imetjem. Nadalje sem videl, da so mrki, plahi, nerodni hribovski otroci ob takem delu oživali: telo in duh sta se jim razgibala. Led je bil prebit /.../ tega svobodnega neprisiljenega dela ni več delil šolski zvonec v strogo odmerjene ure, ni ga oklepal v tesni okvir, niti ga omejeval učni načrt na predmete. Razvil se je strnjen pouk. Učni predmet se je umaknil življenjskim vprašanjem, ki smo si jih ogledovali iz bioloških, krajevnih, časovnih in količinskih vidikov. Doživetje smo

izraževali jezikovno in oblikovno, prisluškovali melodijam, posnemali ritmiko.  
(Jurančič 1930: 56)

Negativen ali vsaj brezbrizen odnos do šolanja lahko zasledimo tudi v delavskih okoljih. Kot ugotavlja etnologinja Maja Godina, je bila za marsikatero mariborsko delavsko družino šola nujno zlo. Delno lahko to pojasnimo s prezaposlenostjo staršev, delno pa tudi z njihovo željo, da se otroci čim prej zaposlijo in finančno osamosvojijo. Značilnost vzgoje delavskih otrok je bila navajanje na samostojnost: »Ta se je odražala tudi v odnosu staršev do šolanja svojih otrok, ki za šolo in šolske uspehe oz. neuspehe praviloma niso pokazali posebnega zanimanja. Veljalo je, da morajo otroci sami skrbeti za svoje šolske obveznosti« (Godina 1992: 106). Tudi v Zeleni jami je do prve svetovne vojne večina otrok po osnovni šoli vstopila v vajeništvo za poklic, do univerze pa so se prebili le posamezniki (Kremenšek 1970: 35). V obdobju med obema vojnama so se starši trudili, da bi bilo otrokom v življenju čim boljše, ter si želeli, da bi jih otroci na družbeni lestvici prerasli, kar se je kazalo predvsem v skrbi za izobrazbo (Kremenšek 1970: 80). Po drugi svetovni vojni pa že lahko zaznamo preobrat in povečano zanimanje za gimnazije ter srednje tehnične, ekonomske in zdravstvene šole (Kremenšek 1970: 116).

Na povezavo med odnosom do šolanja in ekonomskim položajem družin opozarja tudi Borut Brumen. Če je v kmečkih, polkmečkih in malotrgovskih ali obrtniških gospodinjstvih družina predstavljala »kooperativno gospodarsko enoto, ki je omogočala tudi (samo)reprodukcijo delovne sile, potrebne za preživetje in poklicno življenje družine« (Brumen 1995: 136), je družinsko gospodarstvo predstavljalo zaključeno obliko gospodarskega uspeha, ki se ga ne da preseči (prav tam). Nasproti tovrstni obliki družine kot gospodarske skupnosti lahko postavimo sorazmerno številne družine prišlekov, bogatejših soboških trgovcev in posestnikov. V teh družinah

gospodarska funkcija ni bila speljana zgolj na reprodukcijo in ohranitev dosežene, temveč se je za njo ves čas poudarjala potreba po nadgradnji gospodarske stabilnosti družine, ki so jo videli predvsem v nabiranju znanja. Zaradi tega so te družine maksimalno vlagale v šolanje svojih otrok, kar jim je predstavljalo zagotovilo za nadaljnje blagostanje in gospodarski razvoj družine. (Brumen 1995: 136)

Povečano zanimanje za nadaljnje izobraževanje otrok lahko zasledimo tudi med kmečkim prebivalstvom po drugi svetovni vojni. Za Poljansko dolino ob Kolpi, ki ima dolgo tradicijo izseljevanja, je bilo na primer značilno, da so pred drugo vojno odhajali večinoma moški ter se zaposlovali kot kvalificirani ali polkvalificirani delavci. V šestdesetih pa so se mladi, tako fantje kot dekleta, najprej izšolali ter nato odhajali v službo v večje kraje (Kunaver 1966: 118). Tudi Borut Brumen za Sv. Peter opisuje postopno rast pomena izobraževanja po drugi svetovni vojni. Pri izbiri poklica je še vedno igrala pomembno vlogo možnost čimprejšnje zaposlitve, zaradi česar se je večina odločala za nadaljevanje šolanja na poklicnih šolah. V drugi polovici šestdesetih let pa so bili v Sv. Petru že prvi študentje na univerzah (Brumen 2000: 295). V petdesetih in šestdesetih so tudi tisti, ki so ohranili kmečka gospodarstva, odhajali v službo, saj so »ob službenem delavniku brez težav postorili vse, kar je bilo potrebno, tudi na kmetiji« (Brumen 2000: 302).



Ideji o otroštvu kot samostojnemu obdobju, za katero ni več pomembno, da ga čim prej prerastemo, sicer lahko sledimo v meščansko bidermajersko družino, postopoma pa se je širila tudi v kmečke domove (Žagar 1997: 15). Vendar pa za slovenski prostor lahko rečemo, da so šele posodobitev, mehanizacija kmečkega dela ter opuščanje obdelovalne površine od konca štiridesetih let 20. stoletja dalje spremenili način življenja, socialne razmere in delovne ritme ter s tem tudi vlogo otrok znotraj družine v občih družbi (Makarovič 1985; Brumen 2000; Sereinig 2003). V obdobju po drugi svetovni vojni so otroci predvsem zaradi zgoraj omenjenih dejavnikov delali manj kot pred njo (Makarovič 1985: 308), čeprav so se še vedno vključevali v delo v okviru družine.

Kmetovanje je sočasno dobilo negativen predznak, od katerega otroci ne bi mogli dobro živeti. Hkrati je vedno bolj priznано postajalo učenje oziroma izobraževanje, ki je začelo nadomeščati delo otrok. Prevladalo je prepričanje, »da je nadaljevanje šolanja oziroma pridobljeni poklic in zaposlitev veliko boljši način preživetja kot delo na kmetiji ali opravljanje neusposobljenega dela« (Makarovič 1985: 309). Na primeru delovne vzgoje otrok med kmečkimi otroki v devetdesetih letih je Marija Makarovič ugotavljala, da otroci res delajo veliko manj kot nekoč, še vedno pa se spontano in igraje vključujejo v delo, se učijo, pridobivajo delovne navade, znanje in izkušnje (Makarovič 1994: 25). Če je bilo v kmečkem gospodarstvu delo otrok pogosto postavljeno pred šolo, je šele po drugi svetovni vojni takratni Jugoslaviji uspelo uveljaviti šolanje kot primarno obveznost otrok. Ob pospešeni modernizaciji in industrializaciji je šola morala odgovoriti na potrebo države po kvalificiranih delavcih, tehničnih poklicih in izobraženih kadrih.

Že po prvi svetovni vojni se je okrepila zavest po potrebi po zaščiti otrok tako na državni kot mednarodni ravni. Kraljevina Srbov, Hrvatov in Slovencev je začela intenzivneje izvajati družinsko politiko in socialno skrbstvo z namenom, da se poskrbi za fizično moč naroda, delovno silo, vojaško silo in zmožnost produkcije (Jaunig 2012: 467–468). Ustanavljali so posvetovalnice za matere ter domove za zaščito otrok, Jugoslovanska unija za zaščito dece pa je usklajevala društva na ravni države (Cergol Paradiž 2012: 267).

Po drugi svetovni vojni je pravica do zdravega življenja postala osrednja državna skrb v socialistični Jugoslaviji (odslej Jugoslavija). Koncept zdravega posameznika v službi države se je tako spremenil v koncept »države v službi za zdravega posameznika« (Foucault v Jaunig 2012: 473). Jugoslavija je otrokom posvečala posebno pozornost, slavila je kult otroka in izgradnjo varne prihodnosti zanj (Jaunig 2012: 473; Jeraj 2012: 624). Država je vzpostavila sistem, ki je zagotavljal brezplačno izobrazbo, zdravstveno varstvo in socialno varnost, skrb za družino in vzgojo pa je postala stvar celotne družbe (Jeraj 2012: 625).

Država je prvič prevzela tudi financiranje vrtcev. Ob povečanem zaposlovanju žensk je naraščalo število varstvenih ustanov za otroke. Leta 1947 so po sovjetskem zgledu zavetišča sprva preimenovali v *domove igre in dela*, leta 1950 pa v vrtnice. Namen vrtca je bil, »da otroka vsestransko telesno in duševno razvija, vzgaja v duhu socializma ter ga pripravlja za uspešen nadaljnji razvoj« (Jeraj 2012: 632). Kljub odmiku od Sovjetske zveze je slovensko organizirano predšolsko vzgojo vse do poznih šestdesetih let 20. stoletja zaznamovala sovjetska pedagogika, ki je temeljila na »strogo strukturiranih dejavno-

stih, s katerimi naj bi dosegli predpisane cilje, povsem je zanemarjala individualizirane pristope in gradila na oblikovanju kolektiva« (Vonta 2008: 13). Pa vendar je socialistična država vključila »ideologijo srečnega otroka« v svojo politiko ustvarjanja socialističnega otroštva (Erdei 2004).

Poleg ustanov za varstvo otrok in šol so pri vzgoji sodelovale tudi druge organizacije, namenjene otrokom, saj je socialistična država ukvarjanje z otroki videla kot naložbo v prihodnost celotne družbe. S skrbjo za dušo in duha otrok je bil cilj izobraževalnega sistema ustvariti novega socialističnega človeka (Erdei 2004). Pionirska organizacija, ki je združevala otroke med sedmim in štirinajstim letom, je poudarjala učenje in delo kot vzgojno metodo. Titov govor iz leta 1946 je nakazal uradni trend, da sta glavni delovni področji pionirjev šola in učenje:

Pionirji se morajo razvijati, rasti, živeti kot otroci; imeti morajo svoje otroštvo. Vsak človek mora imeti svoje otroštvo, dokler je otrok. Zato od pionirjev ne zahtevamo fizičnega dela. Pričakujemo pa od njih, da bodo spoštovali delo in da z lahkimi, drobnimi opravili pomagajo, kolikor pač morejo. Vedno morate imeti pred očmi, da je za pionirje najpomembnejše to, da se učijo, da hodijo v šolo, da tekmujejo v znanju in pridnosti. (Jeraj 2012: 634)

Vendarle pa je delo ostajalo pomembna vrednota, kar nakazuje tudi pravilnik Zveze pionirjev Slovenije iz leta 1951. Ob vsesplošnem razdejanju in pomanjkanju ter ob ideološki izgradnji novega sveta po drugi svetovni vojni je prostovoljno in brezplačno delo postalo »osnovni pogoj za ustvarjanje socialističnega gospodarstva« (Prinčič 2012: 190). Delo je tudi kasneje v Jugoslaviji ostalo vir časti, slave, ponosa in junaštva, novi človek pa je moral biti nesebičen, iskren, pogumen, skromen, vztrajen, odločen in odgovoren (Prinčič 2012: 191, 194). Šolarji so pouk začeli s sloganom »veselo na delo, v delu je sreča«. Med načela, po katerih naj bi živeli pionirji, je pravilnik Zveze pionirjev štel

iskrenost in resnicoljubnost, vztrajnost in marljivost ('kajti brez dela ni jela'), vljudnost in spoštljivost do staršev in starejših ljudi. Pionir naj bi bil tudi dober tovariš, pripravljen pomagati drugim, cenil naj bi delo ('svojih in drugih rok'), bil naj bi skromen in varčen, skrbel naj bi za svoje zdravje, /.../ rad naj bi imel naravo, jo varoval in spoznaval. (Jeraj 2012: 634–635)

Čeprav sta torej v Jugoslaviji glavna naloga otrok postala šola in učenje (Jeraj 2012), sta »družbeno koristno delo« ter delavnost ostala visoko čislana znotraj socialistične produkcije (Erdei 2004). Celo prosti čas je bil razumljen kot produktivna in poučna dejavnost (Pušnik 2010); kot dejavnost torej, ki izboljšuje produkcijo in ne spada v domeno neugodnega potrošništva (Starc 2010). Šolska reforma iz leta 1958 je tako vključila v delo šole tudi prostovoljne dejavnosti, ki so jih začeli imenovati tudi zunajšolske, in jih vnesla v svoj program, v šestdesetih pa se je oblikovalo tudi podaljšano bivanje. Vendar se je že v šestdesetih letih šolski program ločil na program A in B. Medtem ko je bil program A obvezen in finančno pokrit, pa je bil B dobrodošel, finančno pa podprt le, če so preostala sredstva to dopuščala (Čerin idr. 1983).

Analiza *Pionirskega lista*, ki je začel izhajati leta 1948 ter je bil namenjen otrokom



med sedmim in štirinajstim letom, osvetli tudi spreminjajočo se konceptualizacijo dela in prostega časa otrok. Povojno obdobje so zaznamovali materialno pomanjkanje, izgradnja nove države ter boljše prihodnosti. Prispevki v *Pionirskem listu* so otroke nagovarjali, naj zbirajo različne materiale in orodje ter si sami naredijo pionirske delavnice, kjer se bodo lahko zbirali, preživljali prosti čas in izdelovali razne izdelke. Hkrati je znanje postalo emancipirano in široko dostopno. Industrializacija in modernizacija sta narekovali poklicno usmerjanje otrok glede na potrebe države, npr. v tehnične poklice in inženirje, hkrati pa so otroke nagovarjali, da vsak lahko postane to, kar si želi, in si vsakdo lahko svobodno izbere poklic ne glede na družbeno-ekonomski položaj družine, iz katere prihaja. Učenje in izobraževanje sta postala primarna dolžnost in naloga otrok. To bi lahko razumeli tudi v smislu mobilizacije potencialne delovne sile v namene industrializacije in modernizacije države. Z namenom konstruktivnega preživljanja prostega časa so bile otrokom na voljo številne občolske dejavnosti, od športa, glasbe in umetnosti do tehniških in modelarskih krožkov, radioamaterskih, fotografskih, novinarskih, naravoslovnih in zgodovinskih krožkov, če naštejemo le nekatere. Še posebej so bile spodbujane politehnična izobrazba in športne dejavnosti, ki so bile razumljene kot ključne za razvoj socialistične družbe (Erdei 2004).

Čeprav je bilo delo otrok pri bogatih kmetih označeno kot družbeno nesprejemljivo, pa je pomoč otrok v kmečkem gospodarstvu ter pri raznih kmečkih opravilih znotraj družine ostala pozitivno vrednotena, o čemer pričajo številni prispevki, ko otroci pomagajo pri raznih delih, na primer trgatvi in pobiranju hmelja. Otroci so skozi delo sodelovali v vseh vidikih družbenega življenja: delovnih brigadah, pionirskih zadrugah, gradbenih zadrugah, pionirskih hranilnicah, kolektivni skrbi za okolje in naravo, tehničnih krožkih, kot mladi novinarji itd. Čeprav v *Pionirskem listu* to ni prikazano, pa je po besedah sogovornice, ki je odraščala v drugi polovici šestdesetih in v sedemdesetih letih, na podežlju pomembno vlogo odigrala tudi vaška skupnost, ki se je ob vseh cerkvenih praznikih vključno z otroki zbrala pri skupnem urejanju cerkve, njene okolice in pripravah za procesije, kar bi prav tako lahko umestili med skupnostne oblike dela in druženja.

V okviru Zveze pionirjev so se pionirji učili tudi samoupravljanja v okviru pionirskih klubov, hišnih svetov in zadrug (Jeraj 2012: 635; Ribarič 2014: 37; Zajc Cizelj 2012: 647), kjer so se lahko družno preizkušali v opravilih, ki so bila sicer domena odraslega sveta. V stanovanjskih in krajevnih skupnostih je v šestdesetih letih delovalo 162 pionirskih starešinskih svetov, samoupravne odnose pa so pionirji razvijali tudi na letovanjih in taborjenjih (Čerin idr. 1983: 84). Otroci so se tako pripravljali, da bodo v odrasli dobi prevzeli samoupravljanje državnih institucij in tovarn. Lahko bi rekli, da je tudi *Pionirski list* otroke naslavljaj kot pionirje samoupravljalce, ki aktivno sodelujejo pri soustvarjanju družbene resničnosti, s tem pa hkrati gradil in poustvarjal konstrukt otroka kot pionirja samoupravljalca (Čerin idr. 1983).

Razvoj pionirskega samoupravljanja sicer sega v petdeseta leta v ustanavljanje pionirskih skupnosti. Leta 1964 je Zveza prijateljev mladine Slovenije v svoj priručnik zapisala, da je »pionirska organizacija samouprava v organizacijah in društvih, šoli VVZ, v krajevni skupnosti, skratka povsod, kjer pionirji delajo in živijo, nujen življenjski in

pedagoški princip in način njihovega skupnega življenja» (Čerin idr. 1983: 83). Samo-upravljanje so spodbujale tudi pionirske zadruge, ki so razcvet doživele v šestdesetih letih. Pionirji so se na malih proizvodnih parcelah seznanjali s proizvodnim procesom, z osnovami poslovanja ter preračunavali hektarske donose. Vendar pa je brez sistematične strokovne in materialne podpore zadružništvo kasneje začelo upadati (Čerin idr. 1983: 90).

Po razpadu Jugoslavije je bila Zveza pionirjev ukinjena, *Pionirski list* pa se je preimenoval v *Pisani list* oziroma *Pil*. Zelo povedno je, da je delo v tem obdobju praktično izbrisano iz vsakdana otrok. V *Pilu* se tako delo v devetdesetih letih naenkrat ne pojavlja več. Gospodinjska opravila so predstavljena kvečjemu kot kazen ali kot nekaj odvečnega in nepotrebnegega. Ker pa je nekatera opravila kljub vsemu treba opraviti, naj bi se o njih v družini pogovarjali in dogovarjali. Pojavi se tudi diskurz o žepnini kot o nečem, kar otroku pripada, da se nauči delati z denarjem, naj pa ne bi bila pogojena z gospodinjskimi opravili znotraj družine.

Že v osemdesetih je vedno več prostora zasedala popularna in potrošniška kultura. Vse do dandanes je močno prisotno ukvarjanje s težavami otrok, kot so odraščanje, zaljubljenost, puberteta, prijateljstvo, zdravstvene težave. Medtem ko je bilo v *Pionirskem listu* v Jugoslaviji učenje in znanje vseskozi predstavljeno kot življenjska vrednota, kot nekaj, kar je tudi zabavno in veselo, se v obdobju od devetdesetih let delo za šolo predstavlja predvsem kot nadloga in nujno zlo (čeprav se je vseskozi ohranila Vesela šola, ki otroke spodbuja k vedoželjnosti in širjenju obzorij). Hkrati se celo učenje birokratizira, otrokom je treba dajati napotke, kako naj se (učinkovito) učijo. Pionirji in pionirke so bili v devetdesetih letih preimenovani v mulce in mulke, nato pa v pilovce in pilovke. Vseskozi se je ohranilo predstavljanje super pilovcev in pilovk oziroma hobijev otrok, v zadnjem desetletju pa tudi predstavitev Youtube vloggerjev in različnih šovov, npr. Slovenija ima talent, kar bi lahko razumeli tudi kot novo obliko dela (glej tudi Biti 2020), ko posamezniki v duhu podjetniške etike in digitalne revolucije pravzaprav prodajajo svoj življenjski slog in sami sebe – ko ljudje dobesedno postanejo blago (glej npr. Gorz 1999: 43).



*Slika 9: Prešanje jabolk za mošt, Petrušna vas, leta 1950. (Avtor: Boris Orel, fototeka SEM)*



*Slika 10: Izdelovanje gajbic pri Baltku, Male Lipljene, leta 1964. (Avtor: Majda Rupar, fototeka SEM)*



*Slika 11: Medsebojna pomoč, vezanje sena pri Andrjaševih, Gradec, okolica Pivke, leta 1978. (Avtor: Marija Makarovič, fototeka SEM)*

Slika 12: Mala Zdenka pri obiranju grozdja v jeruzalemski gorici, leta 1972. (Avtor: Janez Plestenjak, fototeka SEM)





BARJLO SVETI PIONIRSKI SLOVENIJE

Črna V. Leta V. Črna V. leto 1952

## Med juršinskimi atraci ob trgatvi



Naslednji zbirali grajno, od njega si je vzela mala Zdenka. V 10. letu svojega življenja.

### Stravilo

(Pionirski odgovor na vprašanje)

Trgovci kmeti je tudi na trgu. V trgovcih kmeti... (text continues describing the horse and its uses)

...pri trgatvi je atraci. To atraci, atraci so atraci... (text continues with a story about a horse and a trader)

...v trgovcih kmeti je tudi na trgu. V trgovcih kmeti... (text continues with a story about a horse and a trader)



...v trgovcih kmeti je tudi na trgu. V trgovcih kmeti... (text continues with a story about a horse and a trader)

...v trgovcih kmeti je tudi na trgu. V trgovcih kmeti... (text continues with a story about a horse and a trader)

...v trgovcih kmeti je tudi na trgu. V trgovcih kmeti... (text continues with a story about a horse and a trader)

Slika 13: Prispevek o trgatvi v Pionirskem listu, leta 1952. (Zbirka NUK)

## *Konec dela otrok?*

Zdi se torej, da sta diskurz skrbi za pravice in dobrobit otrok, ki prevladuje od devetdesetih let, in sočasen vstop v tržno ekonomijo ter potrošniško družbo delovna opravila izbrisala iz sveta otrok. Če vzamemo primer Pionirske organizacije, je bila ta na konferenci Zveze prijateljev mladine leta 1990 ukinjena. Organizacijo učencev sta prevzeli oddelčna in šolska skupnost. Kot so zapisali v načrtu dela, se učenci še naprej vključujejo v reševanje aktualnih vprašanj, ki jih zadevajo, ter se navajajo na izvrševanje svojih obveznosti ter prevzemanje posledic svojih odločitev. Vendar pa je bilo delo odslej izvzeto iz njihove domene (Zajc Cizelj 2012: 641). Delo kot vzgojna metoda je torej stopilo v ozadje, ko so se v samostojni Sloveniji vrednote ponovno premešale.

Kako se družbeno-ekonomske spremembe odražajo v odnosu do otrok? Če se osredotočim na predšolsko vzgojo, se je vzgojni program na začetku osemdesetih let 20. stoletja skušal približati razvoju predšolske vzgoje v svetu, a je v praksi ostajal »odtujen od otroka in prilagojen predvsem zunanjim zahtevam. Kot reakcija na takšno stanje so se začele pojavljati zahteve po 'vrtcu po meri otrok'« (Vonta 2008: 51). Praksa je vzgojni program strokovno prerasla in v vzgojno delo začela uvajati nove programe, kot so tematsko načrtovanje, projektni vzgojni model in interakcijski model (Voglar 1995: 271; Batistič Zorec in Hočevnar 2012: 129). Kot protiutež Fröblovemu modelu, ki naj bi bil preveč strukturiran in tog, je že filozof in psiholog John Dewey (1858–1952) oblikoval progresivno pedagogiko. Po njej naj bi bili v ospredju interesi otrok ter izkustveno učenje. Dewey je v predšolsko vzgojo prinesel odprtost, prilagodljivost, upoštevanje potreb in raznolikosti otrok ter demokratičnost (Vonta 2008: 10–12). Njegovemu pristopu slovenski javni vrtci sledijo še dandanes.

Devetdeseta leta so bila čas družbenih sprememb, oblikovali so se samostojna država, večstrankarski politični sistem, nova ustava ter prepoznanje pluralizma vrednotnih sistemov (Vonta 2008: 51–52). Skladno z družbenimi spremembami so se spreminjali tudi vrednote, pogledi na družino in njeno vlogo pri vzgoji in izobraževanju otrok, pa tudi sama predšolska vzgoja (Kermavnar 2008: 3). V obdobju po padcu železne zavese so akterji v izobraževalnem sistemu reforme, ki so klicale po liberalizaciji, pluralizaciji in demokratizaciji, sprejeli kot napredek h globalnim trendom, vendar pa so nato v naslednjih desetletjih zavzeli bolj kritičen odnos do njih (glej Millei 2013). V devetdesetih se je industrijski model vzgoje in izobraževanja, kot je bil značilen za nekdanjo Jugoslavijo, dokončno začel odpirati in spreminjati: »Ideal vzgojno-izobraževalne institucije se je od tekočega traku v tovarni premaknil k ateljeju ali raziskovalnemu laboratoriju, kjer vsi udeleženci (otroci in vzgojitelji, pogosto pa tudi člani družin ter ljudje iz neposrednega okolja) ustvarjajo, raziskujejo in se učijo« (Vonta 2008: 24). S tem so tudi vzgojitelji pridobili več avtonomije. Vzgoja, ki je slonela na vzgojitelju in ciljno



usmerjenemu programu, se je preusmerila k vzgoji, ki izhaja iz otroka (Batistič Zorec in Hočevar 2012: 127; glej tudi Kroflič 2001: 13–14).

Medtem ko je slonel v Jugoslaviji poudarek v predšolski vzgoji na oblikovanju posameznika kot dela kolektiva, je po osamosvojitvi v ospredje stopilo poudarjanje otrokovih individualnih potreb (Batistič Zorec in Hočevar 2012: 128). Nov vzgojni okvir naj bi otroku ponujal svobodo ter ga spodbujal, da se individualno razvija. Otroci naj bi imeli možnost, da podajajo svoje ideje, začenjajo dejavnosti, izražajo svoja mnenja in občutja ter se hkrati učijo odgovornosti zanje (Vonta 2008: 24–25). Medtem ko je bila predšolska vzgoja v Jugoslaviji didaktično usmerjena ter je delovala pod okriljem behavioristične psihologije, kurikulum za vrtce, ki je bil sprejet leta 1999, sledi kognitivni psihologiji po Piagetu in Vigotskemu. Podrejanje družbi se je umaknilo spreminjanju družbe (Batistič Zorec in Hočevar 2012: 132).

Pri novejših programih so s kurikulumom v ospredje stopile pravice otrok in ne le potrebe otrok oziroma njihovih staršev (Vonta 2008: 25). Na mesto skupinske rutine je stopilo poudarjanje individualnosti in izbire (Batistič Zorec in Hočevar 2012: 131). Velik vpliv v tem času lahko pripišemo tudi Konvenciji o otrokovih pravicah iz leta 1989 (Vonta 2008: 25), iz katere izhaja paradigma treh skupnih otrokovih razvojnih potreb: potrebe po zaščiti, oskrbi in soodločanju (Kroflič 2001: 17). Vendar pa Kroflič (2001) opozarja na protislovnosti, ki lahko zaidejo v preveliko zaščitništvo ali preveliko popuščanje otrokom.

V izobraževalnem diskurzu lahko v devetdesetih letih zaznamo umik od vzgoje, ki je bila dojeta kot posebljen propadajoči družbeni sistem, kot družbena »indoktrinacija« (Kosovel 1990: 28), k izobraževanju. V tem kontekstu je tudi igra postavljena kot nasprotje dela in zabave: »Igra kot zabavna dejavnost je mogoča samo na tistih področjih, ki za družbo ali posameznika niso ali niso več eksistenčnega pomena. Ne spadajo v svet dela. To delitev posameznik prevzema skozi socializacijski proces« (Kosovel 1990: 4). Čeprav so nekateri pedagogi zavzeli kritičen odnos do umikanja vzgoje iz šole in njenega potiskanja v zasebnost družine (npr. Pediček 1994), je prav z demokratizacijo šole prišlo do izbrisa vzgoje iz šolskega kurikula. Pri tem je šlo predvsem za odmik od marksistično-socialistične šole, ki je izrazito poudarjala vzgojo, hkrati pa je pedagog Franc Pediček poudarjal, da šole brez vzgoje ne more biti, ter nasproti cilju vsestransko razvite osebnosti postavil celostnega (integrativno razvitega) človeka kot smoter vzgoje (Pediček 1994).

Če se osredotočimo na predšolsko vzgojo, sta še konec osemdesetih let 20. stoletja Ludvik Horvat in Lidija Magajna v svojem učbeniku (1989) poudarjala, da se delo in igra v predšolskem obdobju prepletata. Z demokratizacijo vrtcev je bil leta 1999 sprejet Kurikulum za vrtce, ki pa se izrazito osredotoča na igro in učenje, medtem ko dela ne omenja. Tudi v pedagoškem učbeniku *Razvoj pedagoških idej in organizirane predšolske vzgoje* (Vonta 2008) ne zasledimo govora o delu. Iz učbenika je izvzeto tudi, da je Fröbel v svojih vrtcih otroke vključeval v delovna opravila. Poudarjeno je le, da je njegov pristop pomemben, ker je »prinesel igro v organizirano predšolsko vzgojo« (Vonta 2008: 9). Kurikulum poudarja povezavo med otrokovim razvojem, učenjem in poučevanjem. V ospred-

je postavlja načelo aktivnega učenja in zagotavljanje možnosti ubeseditve ter drugih načinov izražanja. Učenje tako temelji predvsem na neposredni dejavnosti s predmeti in pridobivanju konkretnih izkušenj (Bahovec idr. 1999: 8–10). Hkrati je otroška igra poudarjena kot tista dejavnost, ki »na najbolj naraven način združuje temeljna načela predšolske vzgoje« (Bahovec idr. 1999: 10).

Čeprav je v večini vrtcev v starejših starostnih skupinah prisotno dežurstvo otrok, se v kurikulu ne omenja. Zdi se, da sta pomembnejša svobodna izbira otrok ter izogibanje skupinskim rutinam. Tako na primer pri hranjenju: »Dopušča naj izbiro in možnost, da si otroci postrežejo sami, če to želijo« (Bahovec idr. 1999: 12, moja kurziva). V ospredju vseh obveznosti sta torej prav možnost izbire in zoperstavljanje vsakršni prisili: »Otroci se morajo zgodaj navaditi na možnost izbire (v zvezi z vsakdanjim življenjem, delom in vsemi dejavnostmi v vrtcu) in sodelovanja pri načrtovanju, oblikovanju in sprejemanju odločitev ter pri delitvi odgovornosti za skupno sprejete odločitve« (Bahovec idr. 1999: 33).

Delo se v »zahodnem« »odraslem« imaginariju od igre pogosto razlikuje prav v tem, da je igra spontana in izhaja iz otroka, medtem ko je delo nekaj prisilnega, nekaj, kar *moramo* narediti, pa če si to želimo ali ne. Vendar pa, čeprav je dežurstvo lahko razumljeno kot prisiljena rutina, so otroci, kot sem ugotovila med opravljanjem etnografske raziskave, v dežurstvu navadno uživali in so bili radi dežurni. Res pa je, da otroku ni bilo treba biti dežuren, če je pokazal, da ne želi sodelovati. Poleg tega imajo čakanje, pospravljanje in *neaktivnosti* v kurikulu negativen prizvok ter predstavljajo nekaj, česar naj bo v vrtcu prisotnega čim manj: »Pri organizaciji dnevne rutine v vrtcu je treba čim bolj omejiti čas čakanja, pospravljanja, neaktivnosti« (Bahovec idr. 1999: 12).

Kurikul je dalje razdeljen na različna programska področja, ki naj bi bila prisotna v vrtcu. Pri področju umetnosti je zapisano, da otroku omogoča, da »bogati in pogloblja /.../ tudi predstave o svetu, življenju, kulturi, sebi ter o povezanosti s skupnostjo in svetom« (Bahovec idr. 1999: 31). Te lastnosti bi lahko pripisali tudi delu, kot je razvidno iz analize etnografskih del (glej Močnik in Turk Niskač 2012). Vendar pa se zdi, da je delo kot vzgojni koncept iz sodobnega kurikula povsem izvzeto. Še en neizkoriščen potencial dela nakazuje naslednji odstavek: »Vsakdanje življenje v vrtcu, vsakdanja rutina, rituali, dogodki, dnevni red itn. morajo otroku omogočati občutek pripadnosti, ustvarjati prijetno vzdušje in omogočati vzpostavljanje vezi med vrtcem in družinskim življenjem« (Bahovec idr. 1999: 33). Da je delo lahko tisto, skozi katero se vzpostavlja občutek pripadnosti in se ob njem vzpostavlja prijetno vzdušje, ostaja zunaj uradnega imaginarija predšolske vzgoje.

Čeprav kurikul dela kot takega ne omenja, je delo vendarle umeščeno znotraj posameznih programskih sklopov. Na področju družbe je vloga odraslih na primer, da »otrokom dajejo odgovornosti na ustrezni ravni« (Bahovec idr. 1999: 37). Za to področje je v kurikulu zapisano:

Človek je del družbenega okolja, v katerem raste, živi in deluje. Da bi lahko otroci sodelovali z okoljem, vplivali nanj in ga pozneje aktivno spreminjali, morajo postopoma spoznati bližnje družbeno okolje (vsakdanje življenje ljudi, družinsko

življenje, delovna okolja in poklice, kulturno življenje, javno življenje itn.) in hkrati dobivati vpogled v širšo družbo. (Bahovec idr. 1999: 32)

Med cilji področja družbe lahko preberemo: »Otrok spoznava, da morajo vsi ljudje v določeni družbi pomagati in sodelovati, da bi lahko ta delovala ter omogočila preživetje, dobro počutje in udobje« (Bahovec idr. 1999: 33) ter: »Otrok spoznava, kako je zgrajena družba, in se seznanja z različnimi funkcijami bližnjega družbenega okolja, s poklici, delovnimi, kulturnimi okolji itn., spoznava razne in različne praznike in običaje« (Bahovec idr. 1999: 34). V grobem lahko vendarle rečemo, da se delo znotraj kurikula še vedno razume zgolj kot način vpeljevanja v družbeni svet oziroma svet odraslih. Otroci se skozi delo seznanjajo s svetom odraslih, da bodo nekoč lahko stopili vanj. Delo je opredeljeno kot način socializacije, v kateri pa primarna naloga otrok ostaja igra. Hkrati je treba otroke pripraviti na prestop v svet odraslih oziroma svet dela. Zdi se, da se socializacija tu razume kot linearni prehod od igre (dejavnost otrok) k delu (dejavnost odraslih).

Kurikul poudarja načelo aktivnega učenja, izkustveno učenje ter učenje skozi igro, kot notranje motivirano dejavnost, ki prihaja iz otroka, ter ob tem povsem izključuje delo. Kot pa nakazujejo etnografske raziskave, je pri spontanem učenju, ki poteka skozi opazovanje in vključevanje v delo, zadoščeno prav tem istim pogojem: učenje izvira iz otroka in ne odraslega, otroci so notranje motivirani, otroci so v procesu učenja aktivni in se učijo na podlagi izkustev. Do vključevanja otrok v delovna opravila v vrtcih vendarle še vedno prihaja, predvsem v obliki dežurstva. Druge dejavnosti ostajajo prepuščene individualni presoji vzgojiteljic ter utečeni praksi v vrtcih, vendar brez strokovnega ovrednotenja. Po letu 2000 se pojavljajo tudi številni projekti, ki ponovno vpeljujejo delo v vrte in šole skozi področje lokalne pridelave hrane in izobraževanja za trajnostni razvoj, na primer ekošole, učni sadovnjak idr. (Ribarič 2014: 41).

Čeprav se morda zdi, da delo od devetdesetih let izginja iz vsakdanjega življenja otrok, pa se v novih družbeno-ekonomskih in političnih okoliščinah zgolj preoblikuje. Kot sem že omenila, se ideja dela kot vzgojnega spremeni v podjetniško delovno etiko. V novi paradigmi se delo personalizira, prevladujeta pa ideologija samoizpopolnitve in imperativ sreče (Gorz 1999; Berardi 2015). Razvije se ideologija, ki narekuje, da mora posameznik znati »prodati samega sebe«, osebnost pa postane ključni del delovne sile (Gorz 1999: 43). Ob digitalni revoluciji in neoliberalnem svetovnem gospodarstvu smo tudi pred novim obratom, pa tudi novimi oblikami discipliniranja. Digitalizacija po eni strani ukinja delo v pomenu *poiesis* ter inteligenco rok in telesa (Gorz 1999: 113). Vendar pa nove tehnologije, ki bi ljudem lahko prihranile težko delo, ljudi ne osvobajajo, temveč s tržno logiko vplivajo na vse vidike človekovih delovnih in življenjskih pogojev in s tem še povečujejo prevlado kapitala (Gorz 1999: 145).

Kot opiše socialna psihologinja in filozofinja Shoshana Zuboff (2019), ob brskanju po spletu naletimo na nove oblike dela, ki niso delo, pa vendarle predstavljajo nov sistem akumulacije kapitala. Uporabniki tehnologije (pametnih telefonov, računalnikov in tablic), med katere sodijo tudi otroci, niso potrošniki ali stranke, temveč surovina (*raw material*). Algoritmi namreč nenehno črpajo podatke o izkušnjah uporabnikov,



pri čemer vidimo totalno poblagovljenje človeškega bitja. Celotno uporabnikovo življenje in njegova bit od čutenja, dejanj do preferenc poraja vedenjske podatke, ki jih Google, Facebook in Microsoft prodajajo svojim strankam ter ustvarjajo dobičke prav zato, ker so jim ti podatki na voljo brezplačno, s čimer pa se ustvarja tudi povečan nadzor nad življenjem ljudi.

*III*  
*Etnografska raziskava*



## *Delo kot vzgojna metoda v vrtcu*

Ideja, da je delo vzgojno, ima korenine daleč v preteklosti ter je bila v predšolski vzgoji prisotna vse od prvih vrtcev, ustanovljenih po Fröblovem vzoru. Čeprav v kurikulumu za vrtce (1999) delo ni izrecno poudarjeno kot vzgojno področje v vrtcu, so delovna opravila tudi dandanes vpeta v vsakodnevne rutine, odnose in dogajanje. Med terenskim delom v dveh vrtcih se je izkazalo, da so se otroci vsakodnevno vključevali v dejavnosti, kot so čiščenje miz, pomoč dežurnih pri deljenju pribora, pospravljanje pribora po obedih, brisanje mize ob politih pijačah, pometanje, pospravljanje in pripravljanje ležalnikov. Glede na to, da delo ni pedagoško ovrednoteno v kurikulumu, je bilo vključevanje otrok v delovna opravila v vrtčevskem vsakdanu prepuščeno presoji vzgojiteljic. Vključevanje v delovna opravila je bilo najbolj izrazito pri dežurstvu (glej Slika 14 in 15). Z dežurstvom otroci ne pridobivajo le delovnih navad, temveč se urijo tudi v skrbi za druge in medsebojni pomoči. Po vzgojiteljičinih besedah so bili otroci radi dežurni, ker so v okviru vrtčevske skupine to dejavnost naredili *»zabavno in zanimivo in kot neki posebnega«*.

V podeželskem vrtcu je bilo delo izrazito umeščeno v lokalno okolje, od koder so tudi prihajale zaposlene v vrtcu. Te so se tudi same že od majhnih nog dalje vključevale v delovna opravila v krogu družine. Ena izmed zaposlenih, ki je veliko časa preživela s starši ob delu, je takole razmišljala o delu v otroštvu:

*Povsod kjer so bli starši, smo z njimi delali /.../ sploh ne vem, kako smo si mi vse te norme zapomnili, ker nam nihče ni kej dosti dopovedoval, to je zanimivo. Zdej pa skoz govorimo, govorimo, ampak nič ne dosežemo /.../ vse, kar so oni počeli, smo tudi mi, nihče se pa ni z nami ne vem kaj posebej ukvarjal.*

Čeprav ji je bilo delo kot otroku velikokrat odveč, na to danes gleda izrazito pozitivno. Poudarila je, da otrok ob vpeljevanju v delo pridobiva delovne navade, potrpežljivost, vzdržnost, strpnost. Poleg tega naj bi se otroci tako navajali na življenje, v katerem je včasih treba postoriti tudi kaj, kar nam ni všeč: *»Tudi tak fizični napor oblikuje človeka, zelo. In ti da uno, neko trdnost.«*

Samostojnost je bila nasploh ena izmed vrlin, ki naj bi jo otroci osvojili tudi z vključevanjem v delovna opravila. Med vzgojiteljicami v obeh vrtcih je prevladovalo prepričanje, naj otroci sami naredijo tisto, kar zmorejo, s tem da je bilo delo izraziteje prisotno v ljubljanskem vrtcu. Vzgojiteljica je takole ponazorila svoj nazor: *»Vrtec ni hotel; tukaj smo, in če hočemo, da se imamo vsi fino, potem je tudi prav, da vsak nekaj naredi.«* Seveda pa gre pri tem za vzgojni moment, saj je otrokom treba delovne navade privzgojiti: *»Zdej, če hočeš, ne vem, otroke navadit na nek določen red, kaj jest vem, pospraviti stvari v koticu, pomeni, da tolkrat in tolkrat jes to z njimi počnem, se pogovarjam, pokažem in tud povem, da moja pričakovanja so, da je to pospravljen takole in nič drugač.«* Prav razne delovne naloge so se pokazale kot vaja v vedno večji samostojnosti. Samostojnost

se je začela z majhnimi dejanji, od tega, da so otroci sami odhajali po šilček v predal in si šilili barvice, pa do tega, da so sami odšli po krpe in pobrisali mize, če so kaj polili. Tudi razne naloge, ko je vzgojiteljica otrokom naročila, naj kaj odnesejo v kuhinjo ali prinesejo, so pozitivno delovale tudi na samopodobo otrok. Ko so otroci pomagali nositi stole, jim je vzgojiteljica razložila, kako naj primejo stol, da jim bo najlažje. Lija je dejala: *»Jest to zmorem in znam.«* Kasneje je tudi Mila ponovila: *»Jest to zmorem in znam, Mojca,«* Aleš pa je dejal: *»Glej, kolk mam mišice!«* Poleg spodbujanja pozitivne samopodobe in samostojnosti je sodelovanje pri delovnih opravilih zagotovo spodbujalo tudi občutek pripadnosti in skupnosti, h kateri so otroci skozi dejanja na oprijemljiv način prispevali svoj delček. Po mnenju vzgojiteljic naj bi imel otrok okoli drugega leta največjo težnjo po samostojnosti in prav je, da ga, ko pokaže zanimanje, vključimo v razna opravila, saj le skozi postopno vključevanje od zgodnjih let to postane za otroka samoumevno in del vsakdana.

Tudi iz mojega opazovanja v vrtcu je razvidno, da so bili otroci v mestnem vrtcu izrazito samoiniciativni (če so npr. polili sok, so sami pobrisali mizo) in vedno pripravljeni pomagati (če je npr. vzgojiteljica pospravljala stole, so takoj priskočili na pomoč, prav tako so bili pripravljeni pomagati drug drugemu). To je zagotovo tudi odsev pozitivne spodbude s strani vzgojiteljice, ki je otroke pogosto motivirala s petjem pesmi, pri katerih je improvizirano zapela kitico, nato pa so jo otroci ponovili, na primer: *»Leva, desna, ena, dva. Desna, leva, en, dva, tri. Nam pospravljat se mudi.«* Ko so odpeli pesmico, pa je dejala: *»No, zdej pa pospravljat, gremo ven.«*

Poleg samostojnosti otroci z vključevanjem v vsakodnevna delovna opravila razvijajo tudi občutek odgovornosti. Pozitivni vidiki vključevanja v delovna opravila se prenesejo tudi na obdobje šolanja, kot je dejala ena izmed vzgojiteljic: *»Elementi dela, ki jih lahko na nek način v predšolskem obdobju pripravimo kot igro, so zelo dobrodošli in tudi poučni in dobri za otroka za vse delovne navade, ki so potem v šolskem, srednješolskem obdobju zelo pomembne.«*

Čeprav so delovna opravila, kot so skrb za prostor, čistočo in prehrano, v odraslem svetu dojeta kot delo, pa naj bi bila za otroke po besedah vzgojiteljice *»na nek način tudi igra«*, kar nakazuje na prepletanja dela in igre. Pospravljanje igrač in skrb za urejeno igralnico sta se izkazala za eno izmed področij, kjer so potekala najmočnejša pogajanja med odraslimi in otroki v vrtcu. Pospravljanje namreč prav lahko predstavlja nadležno dejavnost, ki pa so si jo otroci znali prirediti po svoje. Ko so otroci morali pospraviti po tleh raztreseno koruzo, so dečki večkrat v pospravljanje koruze vključili lego kocke, s katerimi so se pred tem igrali (glej Sliko 16 in 17).

Pospravljanje so tako spremenili v igro, postalo je sesanje. Jakob je koruzo pospravljajal z vozilom, ki ga je naredil iz lego kock: *»Mina, poglej, koliko koruze sem nabral!«* Tudi Matevž se je igral s kockami in nabiral koruzo: *»Glej moj sesalnik, dva sesalnika!«* Nato je Jakob prosil Matevža: *»Lahko mi posesaš tole?«* Vzgojiteljica je odobravalala Jakobovo pobudo in izvirnost: *»In tu se vidi, da on uživa pri tej koruzi. /.../ To je igra, to je čisti primer igre, ampak v bistvu ta igra ima določen cilj in namen, in če ti to rata, to je največ.«* Vzgojiteljici se je dejavnost otrok zdela ustvarjalna ter jim je prepustila, da

so koruzo pospravljali v svojem ritmu, čeprav je zaradi združitve igre s pospravljanjem sama dejavnost trajala precej dlje časa. Otroci so v pospravljanju koruze s kockami tako uživali, da so koruzo, ko so jo že pospravili, ponovno začeli metati na tla, da bi lahko ponovili celoten proces, kar nakazuje na to, da je bil sam proces pospravljanja otrokom zanimivejši kot njegov namen, in so ga bili zato pripravljene tudi podaljšati.

Občasno se je otrokom pospravljanju uspelo tudi izogniti. Ko je vzgojiteljica opomnila Eli in Evo, naj pospravita mizo, preden se gresta igrati, jo je Eli zavrnila: »*Moram dojenčka čuvati.*« Deklici sta se z dojenčkom zatekli v igralni kotiček in se spretno izognili obveznosti s pomočjo igre. Še več, v svojo igro sta vpletli delo kot izgovor, saj sta se eni obveznosti (pospravljanje igrač) izognili z izgovorom, češ da imata drugo obveznost (čuvanje dojenčka). Tako kot se rado zgodi, da pozivi odraslih naletijo na gluha ušesa otrok, pa so pogosto tudi odrasli tisti, ki zavrnejo pobude otrok po vključevanju. Tako sta vzgojiteljica in Jakob pospravljala ležalnike, pomagati pa jima je želela tudi Teja. Vendar jo je vzgojiteljica zavrnila, češ da sta dva para rok dovolj za pospravljanje. Ker je Teja vztrajala, ji je vzgojiteljica naposled dejala: »*Trije ne rabimo pospravljati /.../ Teja, ti si še premajhna, pusti,*« nakar je Teja odšla stran. Tu se ponovno pokaže ambivalenten odnos do dela, po katerem starost oziroma to, ali smo »majhni« ali »veliki«, določa, ali smo sposobni opraviti določeno delo ali ne.

Delo v vrtcu ni potekalo le v obliki vključevanja otrok v opravila odraslih. Kazalo se je tudi kot solidarnost, medsebojna pomoč in samoiniciativnost tako v medvrstniških odnosih kot med odraslimi in otroki. Pripravljenost na medsebojno pomoč med vrstniki je bila izrazitejša, kadar jo je opazno spodbujala vzgojiteljica. Otroci so v takšnem vzpodbudnem ozračju večkrat pomagali pri pripravi igralnice, nošenju rekvizitov, pospravljanju stolov, pri čemer so vidno uživali. Ko je vzgojiteljica pripravljala igralnico za predstavitev maškar, je otroke na zabaven način vabila, naj ji priskočijo na pomoč: »*Princesa, maš ti kej mišic /.../ Gasilec, ti maš sigurno kej mišic /.../ Pa ti, Spiderman, dej, pejta še po eno klop.*« Vsi otroci so želeli nesti klopi in kričali: »*Jest mam tud mišice, jest mam tud!*« Potrebovali so še eno klop, otrok, ki še niso nesli klopi, pa je bilo še kar nekaj. Ker so si vsi želeli sodelovati, a niso prišli na vrsto, je vzgojiteljica rekla Primožu: »*Primož, boš pa ti pol pomagu, ko bo za odnest, bo šlo?*«

Skupno udejstvovanje oziroma delo je lahko predstavljalo tudi medij v razreševanju konfliktov, kot prikazuje naslednji primer. Nekega dne sta bili dežurni Živa in Mila, ki pa sta se malo pred kosilom znašli v medsebojnem sporu in se nista več želeli igrati skupaj ter sta med kosilom ostali vidno namrščeni. Manjša nezgoda, ko je Živa pri kosilu polila čaj, je predstavljala priložnost, da Živa in Mila skozi skupno udejstvovanje – brisanje mize – ponovno vzpostavita svoj odnos oziroma prijateljstvo. Vzgojiteljica se je na polit čaj na mizi odzvala mirno ter Živi naročila, naj pobriše za seboj. Živa je krpico res prinesla, toda mizo je pobrisala Mila, medtem ko se je Živa usedla in nadaljevala s kosilom. Čeprav je bila Živa tista, ki je čaj polila, je Mila torej prevzela brisanje. Ko je Živa končala obed in pospravila pribor, je vzgojiteljici oznanila, da gre še po »*eno suho krpo*«. Mila ji je sicer ponujala svojo krpo, vendar jo je Živa zavrnila: »*Nočem te.*« Mila je vztrajala: »*Saj si rekla, da hočeš krpo,*« vendar ji je Živa pojasnila, da hoče suho in ne mokre krpe. Z neko-

liko truda sta deklici našli še eno suho krpo in nadaljevali brisanje miz: »*Pejva pobrisat mizo /.../ še to (gre k drugi mizi – op. p.) /.../ Še tu je en košček.*« Ko sta deklici končali brisanje miz, sta krpi odnesli v koš v kopalnici ter se odpravili igrat.

Otroci so bili bolj pripravljeni priskočiti na pomoč, sodelovati pri delu in so bili bolj iniciativni, kadar se vzgojiteljice na razne nesreče in politja niso odzvale očitajoče ali jezno. Kot je razvidno iz zgornjega primera, se je vzgojiteljica sicer odzvala tako, da je otrokom dala vedeti, da pričakuje, da bodo za seboj pospravili sami, hkrati pa je dajala občutek, da gre za povsem običajen pripetljaj. Otrokom je sicer dajala kratka navodila (naj gredo po krpe, pobrišejo mize, katera krpa je prava, naj pospravijo krpe), sicer pa jim je pustila dovolj svobode in manevrskega prostora, da so čiščenje izpeljali po svoje. Skupno udejstvovanje, brisanje miz, je deklici ponovno povezalo, konflikt je bil pozabljen, njun odnos pa na novo vzpostavljen. Opisani primer prikazuje, kako je konflikt (polit čaj) skozi skupno solidarnostno delo razrešil drug konflikt – spor med deklicama.

V mestnem vrtcu so na pobudo matere ene izmed deklic izvedli obisk Sparove pekarnice. Pred vstopom v pekarno so otroci dobili kuharske kape, ki so se jih zelo razveselili. Takoj ko so si nadeli kape, so se spremenili v kuharje: »*Kuharji smo.*«, »*O, jest sem tud kuhar, glej.*«, »*Jest sem pa kuharica.*«, »*Poglejte me, pogledite me!*«. V pekarni so si otroci ogledali, kako se mesi kruh in oblikujejo različne vrste kruha (francoske štruce, kajzerice), vse pripomočke, stroje in pečice. Na koncu je vsak otrok spustil gajbico v stroj, ki je gajbico prekril s folijo. Ob izhodu iz pekarnice so otroci šli čez napravo za čiščenje čevljev, za konec pa so jih pričakali še krofi. Otroci so lahko opazovali delovne procese ter se imeli priložnost vključiti tako, da je vsak pospravil eno gajbico. Izkušnja je bila tudi čutna, saj je vsak otrok dobil zaščitno pokrivalo in se s tem spremenil v kuharja ter na koncu pojedel krof. V naslednjih dneh so izkušnjo nekateri otroci prenesli v svojo igro. Vesna se je na primer v vrtčevskem kotičku kuhinja igrala z oranžnimi blazinicami. Z gestami, navdihnjenimi z obiska Sparove pekarnice, jih je tolkla, kot da so testo, delala hlebčke in jih spravljala v škatlo.

Med sogovornicami, zaposlenimi v vrtcih, je prevladovalo prepričanje, da se otrok uči med igro oziroma da se igra in učenje prepletata. Za otroka naj bi bila s perspektive odraslih igra učenje in učenje igra (glej *Slika 18 in 19*). Otrok naj bi pravzaprav vse dojemal skozi igro, ki je njegova primarna dejavnost. Tudi kadar naj bi se otrok vključeval v delo, naj bi se v resnici igral. Usmerjene dejavnosti prav tako potekajo skozi igro, vendar je ena izmed vzgojiteljic poudarila, da se otroci še vedno najraje igrajo: »*Otroci komaj čakajo, da nekako zaključimo z obveznimi nalogami v narekovajih, in sprašujejo, kdaj se bomo šli pa igrat.*« Tudi usmerjene dejavnosti, ki so bile najbolj neposredno namenjene učenju, naj bi vedno potekale skozi igro. Dvoumnost kakršne koli dejavnosti pa nakazuje že slovenski jezik, kjer glagol *delati* uporabljamo tudi širše v pomenu »*nekaj početi*«. Ko so otroci risali, je tako na primer vzgojiteljica enemu izmed otrok dejala: »*No, zdej pa, prosim, zapri usta in začni delat.*«

Med zaposlenimi v vrtcih je prevladovala ideja, da naj se otroci sami učijo na podlagi izkušenj, do katerih prihajajo tako, da »*sami odkrivajo, da sami raziskujejo, da sami opažujejo in prihajajo do nekih zaključkov, in predvsem se mi zdi tuki pomembno, da ne vre-*

*dnotimo teh zaključkov na prav pa narobe. On je pač prišel do tega zaključka.*» Pa vendar je pogosto prihajalo do razkorakov med zelenim ciljem s strani vzgojiteljice in otrokovim udejstvovanjem. Nekega dne so otroci v skupinah barvali drevo, naslednji dan pa naj bi nanj nalepili plodove. Ob barvanju drevesa so otroci deblo pobarvali z rjavo. Ena izmed deklic je z rjavo začela barvati tudi krošnjo, pa jo je vzgojiteljica takoj opozorila: »*Ne, tam je zelena,*« in ji dala nov čopič. Jakob je želel črno barvo, da bi pobarval zemljo, pa mu je vzgojiteljica odvrnila: »*Zemlja je rjava, vzemi rjavo.*«

Ena izmed pogostih dejavnosti je bilo prav likovno ustvarjanje, bodisi kot del usmerjenih dejavnosti bodisi da so otroci samoiniciativno poljubno risali in barvali. Prav ob likovnem ustvarjanju se je pogosto zgodilo, da je prišlo do razkoraka med pričakovani vzgojiteljic ter dejavnostmi otrok. Občutna je bila razlika med risanjem, kadar so se otroci tega lotili na lastno pobudo ali pa kadar so *moral*i risati ali ustvarjati po navodilih vzgojiteljice. Nekega dne smo sedeli v krogu in se pogovarjali o tem, kje so bili otroci konec tedna. Večina otrok se je kopala v bližnji reki. Nato so z barvicami narisali, kaj so počeli konec tedna, vendar niso bili motivirani in risbice so bile precej skromne. Po popoldanskem počitku sta Eva in Teja na svojo pobudo nadaljevali risanje. Eva je ponovno risala, kako se kopa v reki. Sedaj je bila bolj zatopljena v risanje kot zjutraj v času usmerjenih dejavnosti. Narisala je tudi več podrobnosti. Na vprašanje, zakaj prej ni tako lepo risala, je odvrnila: »*Ker se mi ni dalo.*«

Čez dva dni je bila vzgojiteljica odsotna. Vzgojiteljica Petra, ki jo je nadomeščala, je otrokom naročila, naj narišejo svoje doživetje na reki, ne da bi vedela, da so otroci to že risali. Tokrat so risali s čopiči in zdelo se je, da so bili morda tudi zaradi tehnike bolj motivirani. Eva je ob risanju razlagala, kako jo je odnesla voda in jo je ati potegnil ven. Nato je to tudi narisala: »*Glej, kak sem se utopila.*« Matevž je svojo risbo bogato napolnil s podrobnostmi in razlagal: »*To mam pa brisačo tukaj, ja to mam pa masko, pa dihalco .../ Glej, to je pa še fantek, ko teče za mano, jest pa plavam.*« Če izhajamo iz razumevanja igre naproti delu kot dejavnosti, ki je prijetna in jo opravljamo na lastno pobudo, lahko tudi risanje razumemo kot igro. Vendar pa je linija med tovrstnim dožemanjem risanja ter med risanjem kot nečim, kar moramo narediti, pa čeprav raje ne bi, kar bi lahko torej uvrstili med delo, zelo tanka.

To nakazuje primer, ko sta Sven in Simon risala cvetoč travnik celih 38 minut. Risanje se je sicer začelo kot prijetna dejavnost, ki je otroke, ki so sedeli skupaj za mizo, združevala ob vzpostavljanju odnosa skozi igro besed, kje je kdo doma:

*Samo jes vem, kje Sven živi. .../ Jes pa vem, kje je Inja, ampak ne povem.. .../ Ja jest tud, pa ne povem. .../ Jest vem, kje je moja babica. .../ Jest tud ne povem, kje je Sven doma. .../ Jes pa ne povem, kje sm jes doma. .../ Jes pa ne povem, kje je Sven doma. .../ Jes tud ne povem. .../ Jes vse vem, kje je doma, ampak ne povem. .../ Jes pa vem, kje sem jes doma, sam ne smeva, jes ne bom povedal, kje si ti doma.*

Igro besed je naposled zaključila deklica Klara, ko je dejala »*zaklenjena usta*« ter si z barvico potegnila čez usta, kot da jih je zaklenila, nato pa nadaljevala pogovor v drugo smer. Deklice so po približno 15 minutah končale svoje risbice, vendar so od vzgojiteljice in pomočnice dobivale napotke, kako naj risbice še dopolnijo: »*Metulje, čebele, rože.*



*Inja, pobarvi tole rožo, poglej, kok je lepa, pobarvi jo.*«. »Glej, obleko si pozabla pobarvat.«. Medtem ko so druge deklice sledile napotkom, je Inji uspelo, da je s kljubovanjem oddala risbico brez večjih dopolnjevanj.

Sven in Simon sta naposled ostala sama za mizo, medtem ko so se drugi otroci že odšli igrat. Svojo risbo sta večkrat želela končati, toda vsakič, ko sta jo pokazala vzgojiteljici ali pomočnici, sta jima dali še kakšno nalogo, kako naj risbo izboljšata. Sven je na začetku poslušal njune nasvete, nato pa je bilo vidno, da si ne želi več risati, vendar ni vedel, kaj naj naredi. Nekaj časa je samo čakal in gledal okoli sebe. Simon se je začel igrati z voščenkami, se prestopal in počel vse drugo, le tega ne, da bi dokončal risbo, kot mu je bilo naročeno. Dečka sta gledala druge otroke, kako se igrajo, se igrala z voščenkami, strmela v svojo risbico, se igrala z listom, pospravljala voščenske v lonček in si dajala voščenske v rokov. Naposled jima je z minimalnimi spremembami uspelo, da sta jima vzgojiteljica in pomočnica dali odobritev, da je risbica končana in se lahko tudi onadva gresta igrat. Risanje je torej prešlo iz prijetne dejavnosti v neprijetno, v kateri sta dečka doživela nasprotje, ki je nastalo zaradi razkoraka med lastnimi željami, da končata risanje ter se pridružita drugim otrokom v igri, in pričakovanji vzgojiteljice in pomočnice, ki z njunimi izdelki nista bili zadovoljni in sta želeli, da jih dečka dopolnita.

Kadar so otroci v vrtcu izdelovali določene izdelke, jih je bilo treba dokončati. Ustvarjalne dejavnosti so bile tako tudi vaja v potrpežljivosti in vztrajnosti, pri čemer bi lahko potegnili vzporednico z delom. Otroci so se pri risanju in ustvarjalnih dejavnostih vadili v premagovanju svojih želja po tem, da bi dejavnost prekinili in prešli na drugo dejavnost. Vadili so, da neko dejavnost dokončajo po merilih nekoga drugega. Če bi sledili le svoji volji in svojim merilom, bi dejavnost zaključili veliko prej. Urili so se torej v vztrajnosti in pogojni delovalnosti, ko je bila njihova dejavnost v resnici plod pogajanja med njihovo lastno voljo in voljo nekoga drugega. Prav to je pogosto tudi posebnost dela, ko nekaj preprosto moramo narediti, pa čeprav raje ne bi.

Da so bile usmerjene dejavnosti pogosto vaja v potrpežljivosti, ki pa so jo otroci želeli čim prej zaključiti, nakazuje tudi primer, ko so otroci izdelovali pustne maske – lepljenke. Inja je nalepila nekaj listkov na svojega klovna in ga nesla pokazat vzgojiteljici. Ta ji je naročila, naj še nadaljuje. Oto, s katerim je Inja sedela za mizo, je dejal: »*To ful dolgo rabiš, da narediš!*« Inja je nalepila še nekaj papirčkov in izdelek ponovno šla pokazat vzgojiteljici. Vzgojiteljica je prišla z njo nazaj k mizi in ji dejala: »*Veš, kaj pričakujem od tebe, tako kot si to natančno polepila, daj še tu, jaz verjamem, da tvoji prsti to zmorejo,*« ter ji nato kratek čas pomagala lepiti.

Zdi se, da znotraj vrtčevske skupine le stežka govorimo o delovalnosti otrok kot ideji, ki predpostavlja, da je otrok posameznik z možnostjo izbire in svobodne volje (Toren 2012a). Otrok vsekakor ima sposobnost delovalnosti, vendar pa je v resničnosti njegovo delovanje vedno plod pogajanja z ljudmi, ki ga obkrožajo. To lepo nakazuje primer risanja kot usmerjene dejavnosti, v kateri gre za plod pogajanja med željami otrok in pričakovanji odraslih. Poleg tega primer risanja nakazuje tudi ambivalenten odnos med igro in delom ter prikazuje, kako njuno razumevanje ni enoznačno, temveč predvsem plod pogajanja in različnih interpretacij.



*Slika 14: Dežurni otroci pomagajo pripraviti ležalnike za spanje.  
(Avtor: vzgojiteljica, 17. 6. 2011)*



*Slika 15: Deček pomaga pri čiščenju mize po ustvarjalni dejavnosti.  
(Avtor: vzgojiteljica, 15. 10. 2010)*



*Slika 16: Otroci se igrajo s koruzo.  
(Avtor: vzgojiteljica, 14. 10. 2010)*



*Slika 17: Prepletanje dela in igre; otroci pred kosilom pospravljajo koruzo z duplo kockami. (Avtor: vzgojiteljica, 13. 10. 2010)*



Slika 18: Igra v kotičku, deklica hrani 'dojenčka'. (Avtor: vzgojiteljica, 22. 6. 2011)



Slika 19: Deklici pečeta torto. (Avtor: vzgojiteljica, 20. 6. 2011)

## *Spomini na otroštvo staršev in starih staršev*

Vzgojne prakse in prepričanja skrbnikov močno zaznamujejo izkušnje otrok. Sarah Harkness in Charles Super sta uvedla termin »etnoteorije staršev« kot »kulturnih modelov, ki jih starši posedujejo glede otrok, družine in samih sebe kot staršev« (Harkness idr. 2010: 67). Te predstave starši navadno dojemajo kot samoumevne, kot naraven in edini pravilen način delovanja in razmišljanja glede otrok. Med starši, s katerimi sem se pogovarjala, sta bili prisotni tako predstavi o delu kot vzgojni metodi kot o igri kot osnovni otrokovi potrebi. Otrok ob vpeljevanju v delo po mnenju staršev in zaposlenih v vrtcu pridobiva delovne navade, občutek odgovornosti, potrpežljivost, vzdržnost in strpnost. Poleg tega naj bi se otroci tako navajali na življenje, v katerem je včasih treba postoriti tudi kaj, kar nam ni všeč. Tovrstno prepričanje je bilo sicer nekoliko pogostejše med sogovorniki iz podeželskega vrtca, vendar nikakor vezano izključno na to okolje.

Da bi bolje razumeli odnos staršev do igre in dela, me je zanimalo tudi širše dojetje otroštva. Kako si starši predstavljajo idealno otroštvo ter kakšne so po njihovem mnenju potrebe otrok? Sogovorniki so menili, da je idealno otroštvo tisto, v katerem starši čim več časa preživijo z otroki in se z njimi ukvarjajo oziroma jim namenjajo pozornost. Medtem ko so nekateri menili, da je pri času, ki ga starši in otroci preživijo skupaj, pomembnejša kvaliteta kot kvantiteta, so drugi poudarjali, da je dobro, če starši otroke vključujejo v svoj vsakdanjik, tudi delo: *»[K]o kuhaš kosilo, da so otroci zraven in pomagajo pri stvarih, ki pač presodiš kot starš, da so za njih v redu.«* Poleg tega so starši poudarjali, da so pomembni varno in ljubeče okolje, prisotnost starih staršev oziroma razširjene družine, razumevanje in dobri odnosi v družini. Idealno otroštvo je predvsem sproščeno in brezskrbno. Sogovorniki so poudarjali tudi svobodo – otrok naj ne bi bil preveč nadzorovan oziroma omejen, počel naj bi tisto, kar je njemu všeč, in ne da ga starši silijo v določene dejavnosti. Ob tem pa naj bi starši otroka podpirali na področjih, ki ga veselijo. Poleg druženja s prijatelji, igre, raziskovanja, gibanja in preživljanja časa v naravi naj bi otrok tudi imel prostor, kjer se lahko izraža.

Predstave o idealnem otroštvu se opirajo tudi na predstave o tem, kakšne so otrokove potrebe. Med potrebe otrok so starši na prvem mestu prištevali potrebo po ljubezni, varnosti, pozornosti in prisotnosti staršev. Poleg telesne in čustvene bližine, razumevanja, zaupanja in iskrenosti so poudarjali tudi, da morajo starši biti dosledni in otroku jasno postaviti meje. Poudarili so tudi finančno stabilnost družine in kakovostno prehrano. Predvsem starši iz mestnega vrtca so poudarjali upoštevanje otrokove individualnosti, kar nakazuje odgovori, da je otrokova potreba, da ga slišijo in sprejemajo, da ima občutek, da je zaželen, da starši spoštujejo otroka takega, kot je, ter ga tudi pohvalijo.

Emilova mama, ki se je iz urbanega središča z družino preselila v okoliš podeželskega vrtca, je poudarila, da je pomembno, da izhajaš iz otroka in mu prisluhneš:

*[D]a si ob njemu, da pač opazuješ, kaj sploh potrebuje. Ne da delaš stvari namesto njega, k jih on pač zmore sam, ampak da si ob njem, pa da ga pač čim bolj vključuješ v svoje dejavnosti, življenje, vsak dan, pač da ga spremljaš /.../ če se ti odzivaš na otroka, v bistvu s tem krepiš njegovo samozavest in občutek, da je želen in ljubljen.*

Starši v obeh vrtcih so se strinjali, da poleg tega, da naj bi starši zadovoljili otrokovo potrebo po igri, otroškosti in domišljiji, naj bi mu omogočili tudi, da se počuti pomembnega, ko sodeluje pri vsakdanjih hišnih opravilih, da starši ne delajo namesto otroka tega, kar zmore sam.

Če pogledamo, kako se je vključevanje v delo spreminjalo skozi tri generacije, lahko v grobem ločimo tri obdobja: generacijo otrok, ki odraščajo dandanes (rojeni po letu 2004), čas njihovih staršev (rojeni med letoma 1965 in 1984) in čas starih staršev (rojeni med letoma 1921 in 1942). Stari starši so odraščali v času (pretežno obdobje štiridesetih in petdesetih let 20. stoletja), ko je bilo vključevanje otrok v delovna opravila nekaj povsem vsakdanjega, pa tudi nujnega za preživetje. Otroci, ki so odraščali v kmečkem gospodarstvu ter med delavskimi sloji, so delo odraslih opazovali ter se vanj kmalu začeli vključevati. Kadar so starši odhajali na delo na polja, v gozd in vinograde, so otroke puščali v varstvu, če so le imeli to možnost. Otroke so čuvale stare mame, starejše sestrice, druge sorodnice ali sosede. Le tisti starši, ki niso imeli nikogar, so otroke že od majhnega jemali s seboj na delo. Ob njivi so jih položili na odejo, kjer so se otroci igrali, pa tudi spali. Kmalu po četrtem letu pa so otroci prešli pod okrilje vrstniške skupine otrok, s katerimi so se igrali in potepali po vasi. Otroci so se v kmečkih družinah, ki so bile pretežno samozadostne, tudi kmalu začeli vključevati v razna opravila, kot je dejala sogovornica, rojena leta 1921: »Učili smo jih [svoje otroke] i oni so imeli voljo do dela.«

Predvsem na podeželju je delo predstavljalo del družinskega vsakdana. Otroci so opazovali odrasle pri delu, se ob delu tudi zabavali ter sodelovali, saj so skozi vključevanje v delovna opravila bili tudi socialno vključeni ter imeli občutek pripadnosti. Ob tem pa so se otroci tudi igrali, kot je pripovedovala sogovornica, rojena leta 1942:

*Seveda smo vpili, če smo se tam lovili, pa skrivali pa vse; sosedovi so ble pa dve ženske stare, so mele pa enega prašička tam okrog v eni štalici [smeh], dejte, ne derte se, se prase, naš prašič se plaši, se je to nam hecno zdelo [smeh], onda smo se še bolj pol [drli].*

Čas staršev, ki so bili rojeni med letoma 1965 in 1984, sta zaznamovala šolanje in igra, čeprav je delo še ostalo pomemben gradnik odraščanja. V otroštvu so se sicer še vključevali v delovna opravila, vendar so imeli v primerjavi z njihovimi starši manj resnih delovnih obveznosti ali pa so se začele kasneje. Vsekakor pa sta učenje in delo za šolo večinoma imela prednost pred vključevanjem v delo doma. Toda še vedno se je veliko delovnih opravil odvijalo pred očmi otrok. Nejčeva mama, ki je kot petletna deklica spremljala mamo na njivi, je dejala: »Sej nisem ne vem kaj delala, ampak na njivi sem bla.« Dela so



se ob mehanizaciji kmetijstva spremenila tako, da delo otrok ni bilo več nuja. Še vedno pa so se nekateri otroci vključevali v delo:

*Ja i mama smo ble same, i smo morale čisto vse same naredit /.../ Enajst let sem bla stara, k sem že traktor pelala, vse, vse, čisto vse sem morala /.../ Zdej ne rabim tega delat, znam pa, pa voljo sem mela /.../ tak sem bla vzgojena, da je treba, ne, in kmetijo smo meli, smo morali delat, nihče ni vprašal, češ nečeš, to je blo, ti si to, ja to i točno se je znalo, kaj moraš.*

Med generacijo staršev so se že pojavile različne izkušnje znotraj istih družbenih okolij, tudi znotraj urbanega in ruralnega okoliša. Starši v podeželskem okolišu, ki so bili v službah, popoldne pa jih je čakalo še delo na kmetiji, se z otroki niso ukvarjali na enak način kot danes. Lenartova mama je dejala: »Delo je bilo na prvem mestu.« Intenzivnost vključevanja v delovna opravila se je razlikovala glede na številne okoliščine. V prvi vrsti glede na to, ali so imeli možnost, da so otroke pazile stare mame. Evina mama se je v delovna opravila kot otrok vključevala minimalno. Ko je bila v osnovni šoli, je na primer pomagala grabiti seno, sicer pa pravi: »Mene so meli doma, stara mama me je čuvala in mama je delala.« Blaževa mama je nasprotno morala veliko delati:

*Starši so bli v službi, jes sem mogla tud za druge otroke skrbet [za dve mlajši sestri], tud kuhala sem in pospravljala, vse sem mogla delat, tud tok, da nisem mela nobeno pravo otroštvo, sploh si ne predstavljam pravega otroštva, igranja pa tok igrač, ko jih majo naši zdej.*

Ko so otroci iz ruralnega okoliša opazali, da so sami morali delati, pobirati krompir ali grabiti seno, njihovi vrstniki pa so se lahko igrali ali se odpravili na kopanje v bližnjo reko, so delu začeli pripisovati negativno vrednost. Med to generacijo se tako pojavijo izkušnje otroštva, ko se tudi otroci, ki so sicer pripadali istemu družbenemu sloju, niso vključevali v delovna opravila.

Še vedno pa so številni otroci starše opazovali pri delu ter postopno prešli k vključevanju v delovna opravila: pomagali so pri košnji, spravilu sena, žetvi, ob koncih tedna so starše spremljali pri delu na njivi ali v gozdu, odšli v trgovino, pomili posodo, pomagali pri pripravi drv za zimo, med počitnicami so ob odsotnosti staršev sami pripravili kosilo, bili zadolženi za pometanje hiše itd. Tudi starši iz mestnega okoliša so kot otroci pomagali pri raznih hišnih opravilih, čiščenju, sesanju, kuhanju, peki peciva in piškotov, pomivanju posode, delu na vrtu (pobiranju krompirja, zalivanju), skrbi za ostarele stare starše, pripravi drv za zimo, odhajali so tudi po nakupih v trgovino. Nekateri so pomagali tudi pri delu na vikendu na deželi ali pri starih starših na kmetiji. Ena izmed sogovornic se je spominjala, da ji je dedek naredil majhne grabljice in majhen košek, da se je pridružila staršem, ko so delali v vinogradu. Sogovornica, katere starši so bili obrtniki, je proti koncu osnovne šole začela pomagati staršem pri njihovem delu. Le redki starši se kot otroci niso vključevali v delo. Živina mama je na primer dejala, da se je staršem rodila razmeroma pozno in so jo imeli »bolj za crkljanje«.

Nekaterim sogovornikom je bilo delo kot otrokom odveč, vendar danes večinoma na to izkušnjo gledajo pozitivno. Negativen odnos do dela se je ohranil pri tistih sogovor-

nikih, ki so menili, da so morali v otroštvu delati več kot njihovi vrstniki ter da je delo posegalo na področje učenja in šolanja. Spet drugim sogovornikom je bilo vključevanje v delo samoumevno, del vsakdanjika. Ob delu so se počutili koristno in pomembno, v ospredju je bil občutek zadovoljstva, bližine, druženja, priložnosti za pogovor. Ena izmed sogovornic je takole opisala občutek zadovoljstva:

*Meni je bilo strašno fajn, da je ona [mati] meni dovolila, da jest nasekljam česen za solato, da ji nasekljam čebulo, da ji olupim krompir, meni se je zdelo ... Meni je bilo edino odveč, da sem mogla it krompir iskat v klet, ampak drugače mi je bilo pa krasno, da sem jest lahko vse to sama, čist pustila mi je proste roke in zelo malkrat me je opozarjala, samo tko za kakšne takšne stvari, lej, lahko se opečeš, bodi previdna, drugače pa res sem imela čisto proste roke /.../ Jes sem ji v bistvu čist zares pomagala, ampak jes takrat nisem vedela.*

Starši ob tem, ko otroku dovolijo, da se na svoj način vključuje v delovna opravila, potrebujejo precejšnjo mero prizanesljivosti, potrpežljivosti in zaupanja v otroka. Sogovorniki so si izkušnjo vključevanja v delo zapomnili tudi glede na napeto ali sproščeno vzdušje, ki ga je narekoval odnos staršev, pri čemer je napeto vzdušje, v katerem se od otrok pričakuje perfekcionizem, negativno vplivalo na izkušnjo otrok, kot je ponazorila Svenova mama:

*Kar koli je blo, dej pust, ti boš razbila, ti boš polila, ti boš ne vem kva, sevede pol pr petnajstih sem pa vse to kr mogla z lufta vedet /.../ Ja, ati me je bolj pustil, on me je pustil vse živo počet. Atiju pa je bilo vseen, če sem mu celo delavnico razturila; važn, da je on mel enga zraven.*



## *Sodobno otroštvo med delom in igro z vidika staršev*

Za otroke tretje generacije, rojene po letu 2004, lahko trdimo, da njihov prispevek k delu vsekakor ni potreben za preživetje, vključevanje v delovna opravila pa ohranja predvsem vzgojno funkcijo. Medtem ko so se v obdobju starih staršev otroci prilagajali delu in življenju odraslih, se danes delo prilagaja otrokom. Toda če se je nekoč delovni dan končal ob 14<sup>h</sup> ali 15<sup>h</sup>, se je danes delovnik premaknil do 16<sup>h</sup> ali 17<sup>h</sup>, kar vpliva tudi na družinsko dinamiko in vsakdan otrok. Nekateri starši si tako ob pomanjkanju časa prizadevajo, da med tednom opuščajo gospodinjska opravila in jih prelagajo na konec tedna, da bi lahko z otrokom tudi med tednom preživeli vsaj nekaj skupnega prostega časa. Pogosto se dandanes torej gospodinjska opravila umaknejo drugim oblikam skupnega preživljanja prostega časa, kot so rekreacija, izleti v naravo, obiskovanje kulturnih dogodkov ali ukvarjanje s športom.

Če primerjamo vključevanje v delovna opravila skozi generacije, je bila generacija starih staršev in staršev intenzivneje vključena v delovna opravila. Bodisi so se otroci vključevali v vsakodnevna delovna opravila bodisi so jih zgolj opazovali, saj je bilo delo organsko vključeno v širše okolje in družbene odnose. Danes, ko starši in otroci večino časa preživijo ločeno – starši v službah, otroci v vrtcih –, lahko govorimo o drugačnem odnosu med delom in vsakodnevnim življenjem. Čeprav otroci več časa preživijo v institucionaliziranem okolju, ločeni od družine, ter jim vključevanje v delovna opravila ne predstavlja resne obveznosti, se do določene mere vendarle vključujejo v delovna opravila in/ali jih opazujejo. Otroci v podeželskem vrtcu so lahko opazovali starše in stare starše pri delu na vrtu, njivi, v vinogradu, sadovnjaku in pri spravi lesa iz gozda. Otroci iz mestnega vrtca, ki so sodelovali v raziskavi, so bili vsakodnevno izpostavljeni predvsem manjšim gospodinjskim opravilom znotraj hiše. Ob koncih tedna in med počitnicami pa so prisostvovali tudi pri urejanju okolice ter delu na vrtu, nekateri pa tudi pri delu na kmetiji in v vinogradu pri starih starših ali na družinskih vikendih.

V okolju podeželskega vrtca so otroci veliko časa preživeli skupaj s starši na različnih lokacijah: doma, na obiskih po drugih domovih ter v širšem okolišu vasi. Večina otrok je iz vrtca odhajala domov kmalu po 14. uri ter torej v krogu družine preživela še dober preostanek dneva. Otroci so ob popoldnevih s starši odšli na sladoled v krajevni bar, igrali nogomet na igrišču, odšli v gozd nabirat gobe ali le na sprehod, se igrali na dvorišču, se igrali pri prijateljih, obiskali stare starše ali druge sorodnike ali prisostvovali popoldanskim delovnim opravilom odraslih. Ne glede na letni čas so otroci veliko časa preživeli zunaj, kar so poudarjali tudi njihovi starši, na primer Andrejeva mama: »*Andrej je do večera zunaj /.../ Zdej ko je tako vreme pa sploh, on še včasih se ne preobleče, poje na hitro, gremo na bicikel, trampolin, on je v akciji skož.*« Podobno je dejal Jakov oče: »*Gremo na sprehode;*

*če smo zunaj, jim dam tolko, da se čim več gibljejo, da čim več tekajo, se gibljejo, gremo na sprehod al gremo na njivo.«*

Pomemben element skupnega preživljanja časa družin iz podeželskega okoliša so bili sprehodi po bližnji okolici. Zdi se, da je bila prav narava tista, ki je usmerjala preživljanje prostega časa. Otroci so s starši nabirali travniške rastline, obiskali konje, ki so se pasli v bližini, in jim nesli kruh ali jabolka. V času, ki so ga preživeli skupaj z otroki, so se starši tudi pogovarjali, igrali, prepevali pesmice, plesali, gledali TV, ustvarjali, brali knjige, risali, pisali, se ukvarjali s športom ter se »crkljali«. Nekatere družine so ob koncih tedna odšle na daljše izlete, medtem ko si druge zaradi ekonomskega položaja tega niso mogle privoščiti. Podobno je bilo v času poletnih počitnic: medtem ko so nekatere družine obiskale morje, so se druge kopale v bližnji reki.

Starši iz podeželskega okoliša so po prihodu iz službe doma in v okolici doma imeli tudi določene vsakodnevne opravke. Otroci so tako ob delovnih obveznostih odraslih tudi spoznavali, da je treba včasih prestaviti igro ali prijetne dogodke zaradi delovnih obveznosti. Eva je poleti s starši večkrat obiskala kopalnišče na bližnji reki. Nekega dne pa je na vprašanje, če se je kopala, odgovorila: »Ne, ker včeri so [starši] meli delo, jutri pa bom, če ne bo dež padal, ker ne bodo meli dela.« Kadar so starši morali še kaj postoriti, so, sploh starejši otroci od treh let, morali počakati, saj je prednost imelo delo. Starši so zato tudi pričakovali, da se otroci znajo sami zaigrati. Štiriletno Evo in triletnega Eneja je mama pustila, da se sama igrata na dvorišču, ne pa tudi, da bi hodila po vasi:

*Ja jih kar pustim, vrata mam odprta, in to sploh dopoldan, če kuham; oni bi bli vni, jes moram nekaj skuhat, ne morem bit zdej in tm in tm, so že dost veliki, tok da jih jest kr pustim, samo jih ne pustim pa, da bi šli po vasi. Zdej to mi je Enej ene parkrat naredu, da je šou sam, in pol sem rekla, ja nič, zdej greš pa notri, boš pa notri, če ne morem ti zaupat, no pa zdej je pa spet lepo okrog hiše.*

Čeprav je bila pri starejših otrocih zaželena samostojnost pri igri, so tudi ti pogosto še potrebovali »pomoč« staršev, da so se zaigrali. Starši so opažali, da se zunaj otroci lažje sami zaigrajo, kot kadar so notri. Sposobnost za samostojno igro so videli tudi v značaju otrok. Nasprotno je pri mlajših otrocih ob odsotnosti varstva moralo pogosto počakati delo, kot je ponazorila mama dveletnega Lenarta: »Ja, kadar smo skupaj, se kar igramo, tako da jas popoldne, kadar sem sama z njim, zelo težko kaj drugega naredim.«

Otroci iz mestnega okoliša so s starši v prostem času obiskovale knjižnico, trgovino, nakupovalno središče ali igrišče. Tudi ti otroci so se s starši igrali, se ukvarjali s športom, prepevali pesmice, ustvarjali, gledali TV, brali pravljice, se »crkljali«. Starši v mestnem okolišu so otroke učili tudi angleščino, česar v podeželskem vrtcu nisem zasledila. Matere in očetje so imeli različne pristope. Očetje so se z otroki igrali miselne igre na računalniku, pa tudi bolj »grobe« igre: skrivanje, premetavanje, ravsanje, boksanje, batmana ali supermana. Eden izmed očetov, ki je bil umetnik, je z otroki pogosto tudi ustvarjal:

*Si privoščijo svoje popoldne, pa dajo barve ven, pa tko packajo, pa se oblečemo /.../ Sploh če imamo kakšne tempere pa mokre barve, to je špica, barvice, flomastri, to je že vsak dan, ampak tist, kar je pa tko posebnega, je pa oglje, pa črne roke in si še pol mal Indijanca naredijo.*

Otroci, ki so obiskovali podeželski vrtec, so imeli možnost obiskovanja angleškega tečaja (ki pa je potekal v času, ko so bili otroci v vrtcu), nekaj pa jih je obiskovalo tudi folklorno skupino v popoldanskem času. V mestnem vrtcu je devet otrok obiskovalo popoldanske dejavnosti, pogosto po dve različni na teden: angleščino, telovadbo, folkloro, balet, judo, plavanje in hokej. Trinajst otrok iz mestnega vrtca ni obiskovalo popoldanskih dejavnosti, bodisi ker je bil to za družino prevelik finančni zalogaj bodisi ker so starši menili, da to pri njihovi starosti še ni potrebno.

Nekatere družine iz mestnega okoliša med tednom zaradi služb staršev ali popoldanskih organiziranih dejavnosti otrok niso zares imele veliko časa za skupno druženje. Za obiske, druženja s sorodniki in prijatelji so našli čas predvsem ob koncih tedna. Mesto je otrokom ponujalo več udejstvovanja v kulturnih dejavnostih: ob koncih tedna so družine obiskovale lutkovne predstave, gledališče, muzej, koncerte, knjižnico, kino ali hokejske tekme. Veliko časa so preživele tudi zunaj ob športnih dejavnostih. Številne družine so se odpravljale tudi na daljše izlete, na primer v hribe ali na morje. Prav tako so številne družine iz mestnega okoliša imele vikende na deželi ali na morju, kjer so preživljali velik del poletja. Ena izmed sogovornic je takole opisala bivanje svojih otrok na vikendu: »*Ja, tam sta pa res svobodna /.../ pet gunsnc visi iz vsazga drevesa dol, tiste mreže si napeljemo, da ležita noter. /.../ pol se lahk tud umažeta, ni važn, kako sta oblečena.*«

Konci tedna so bili navadno tudi čas, ko je bilo treba pospraviti, kaj postoriti doma, skuhati in speči. Nekateri sogovorniki so družinsko dinamiko prilagajali otrokom tako, da so si tudi med tednom prizadevali, da so vsaj dve ali tri ure skupaj, ter so v ta namen opuščali druga gospodinjska opravila, npr. kuhanje ali pospravljanje. Spet drugi sogovorniki so otroke vključevali v vsakodnevna opravila. Po prihodu iz vrtca je tako Vesna s sestrico pomagala očetu pripraviti kosilo:

*Mi pomagata, malo, ker to zelo rade, kakšne posode, al pa si data nalogo recimo, da [starejša hčerka] strežbo ima, da recimo da krožnike na mizo pa take stvari, Vesna pa men tam kaj reže pa daje v posode. Da potem ko žena pride, da imamo kosilo.*

Čeprav se je zdelo, da je večini staršev iz mestnega okoliša pomembno, da se ukvarjajo z otroki, in so temu dajali prednost, pa se je Klarini mami zdelo prav, da se znajo otroci vendarle tudi sami zamotiti: »*Da skoz rabijo neko animacijo, je naporn zame, pa za njih tudi verjetno, če jim kar naprej težim.*«

Starši iz obeh vrtcev so menili, da otroci vključevanje v delo dojemajo kot igro ter da se ob tem učenje in igra prepletata. Otroci so se tako po mnenju odraslih, tudi kadar so se vključevali v delovna opravila, kot so dela na vrtu ali košnja trave, pravzaprav igrali. Igra je namreč po splošnem prepričanju staršev predpostavljala možnost izbire, nasprotno pa je delo predstavljalo obveznost in imelo določen cilj. Predšolski otroci so pri delovnih opravilih večinoma sodelovali na lastno pobudo ter so od dela tudi odstopili, ko so se naveličali. Igra in delo sta se intenzivneje prepletala v podeželskem okolišu, kar nazorno prikažeta primera dveh otrok. Šestletni Jakob je po prihodu iz vrtca pojedel kosilo ter se igral v svoji sobi. Kmalu so odšli na dvorišče, kjer je Jakob s svojim mlajšim bratom na dvorišču grabil listje. Kot je povedal Jakob, je grabil listje (*glej Sliko 20*), ga naložil na lopato in stresal v

posodo, pri čemer mu je mlajši bratec »pomagal delat«. Nato so odšli k babici, kjer so risali s kredami; Jakob je narisal mamuta. Pri babici so imeli zložena debla, ki so čakala, da jih sežagajo za zimo. Jakob in Jaka sta se začela igrati z njimi, Jakob je drva podajal Jaki, ki jih je »žagal« s plastično motorno žago (glej Sliko 21). Tako sta se igrala, dokler ni prišla njuna sestrična ter so vsi skupaj nadaljevali igro z vodo in peskom. Ker sta mama in Jaka stopila v lužo, so se odpravili domov. Jakob je ostal zunaj in pomagal očetu v garaži (glej Sliko 22). Stara okna in pohištvo sta spravljala na prikolico: »In potem sem jo kar tako primu, da ne bi mi padla, ker tak je težko.« Ko je prišel Jakobov prijatelj, pomoč očetu zanj ni bila več zanimiva ter se je s prijateljem odšel igrat z džipom. Zvečer je Jakob kratek čas risal na računalniku, povečerjal, se umil in se odpravil spat.

Dveletni Lenart je skozi vključevanje v delo odkrival in opazoval svojo okolico ter dejavnosti odraslih. Materi je pomagal pospravljati posodo iz pomivalnega stroja, z očetom pa sta se s traktorjem zapeljala do bližnje reke, kjer sta nabirala kamne in kamenčke za dvorišče okoli hiše. Lenart se je ob tem zabaval po svoje, kamne je metal v vodo ter udarjal po njih s kladivom, ki ga je našel v traktorju in ga je takoj preizkusil (glej Sliko 23):

*On te kamne premetava in meče v vodo, tukajle je našel eno školjkico, tole, in jo je občudoval; uživa sploh v traktorju, piska in brenči po svoje v njem, je našel kladivo v traktorju in takoj je treba probat, kaj se dogaja in kako to ropota.*

Staršem se ni zdelo problematično, da se dvoletnik igra s kladivom: »Ja, ga najde tu pa tam, sej probat mora.« Spet doma je Lenart na vrtu nabiral jagode s prijateljem iz vasi (glej Sliko 24) in našel deževnika in ga »občudoval«. Lenart je seveda imel tudi igračo traktor, s katerim se je igral po popoldanskem spanju (glej Sliko 25 in 26). Še posebno pa so ga pritegnili hrupni motorji. Mama je ob fotografiji, kjer je Lenart z očetom kosil travo, povedala: »Kjer kaj brenči, je on zraven, ja, in se nič ne boji, četudi mal trese, tako da ... In če bi dve ure kosil, bi šel dve ure z njim, sam moram, moraš pa pazit zaradi varnosti.« Lenarta je mama fotografirala tudi na motorju: »Motorka, žaga, to je, točno zna, kje se vžge, vse zna, ja, ampak, no, vžgat ne more. Ker on veliko gleda, vse zna, očeta opazuje.«

Tovrstno prepletanje dela in igre je bilo prisotno tudi pri drugih otrocih iz podeželskega vrtca. Triletni Nace je s palico kopal jarek, za kar je dobil idejo, ko je oče pred kratkim naredil jarek, da bi voda bolje odtekala. Dveletni Marcel se je igral, da »šraufa« igračo traktor. Petletna Eva je sama od sebe vzela metlo in pometala pred hišo. Medtem ko je Blaževa mama nabirala solato na vrtu, je šestletni Blaž »plel travo«. Otroci tako tudi v svoji igri črpajo iz tega, kar lahko opazujejo v svojem neposrednem okolju. Vidimo lahko, da so otroci opazovali delo staršev, se vanj vključevali, ga prenašali v igro in ga preigravali na svoj način. Iz ene dejavnosti v drugo so prehajali na lastno pobudo.

Hkrati lahko vidimo, da so se starši iz mestnega in podeželskega vrtca nekoliko razlikovali v tem, kako so dojemali svoje otroke. Številna dela nakazujejo na vlogo družbenega razreda v različnih vzgojnih praksah ter konceptualizacijah otroka (npr. Lareau 2003; Kusserow 2004; Evans 2006). Vzorednico lahko začrtamo predvsem z raziskavo antropologinje Adrie Kusserow (2004), ki je v svoji raziskavi v treh newyorških soseskah ugotavljala, da so pripadniki višjega družbenega razreda poudarjali, da je treba negovati

otrokov »pravi jaz«, medtem ko so pripadniki nižjih slojev otroke vadili v odpornosti in samozadostnosti. Starši iz mestnega vrtca so poudarjali, da mora otrok biti usmerjen tudi nase (poskrbeti mora zase, se potegniti zase, se spoštovati), česar pri starših iz podeželskega vrtca ni bilo zaznati. Razlog za različno razumevanje otrok lahko iščemo v izobraževalni strukturi, pa tudi v razkoraku med življenjskim stilom urbane in vaške srenje. V podeželskem vrtcu so v primerjavi z mestnim vrtcem prevladovali nižje kvalificirani poklici, le dva starša izmed 20 sta imela pridobljeno univerzitetno izobrazbo. Vendar pa je bil njun odnos do vzgoje in otrok bližji predstavam staršev z nižjo izobrazbo v istem okolju kot staršev z isto stopnjo izobrazbe v urbanem okolju.

Med starši iz urbanega in ruralnega okoliša je bil izrazit razkorak, če se osredotočimo na delovne navade kot vrednoto. Čeprav so v obeh vrtcih starši poudarjali vlogo dela kot vzgojne metode, pa je bila delavnost kot vrednota veliko bolj poudarjena pri starših iz podeželskega vrtca. Opazno je, da so starši, ki so menili, da so delovne navade vrednota, od svojih staršev v otroštvu večinoma tudi sami prevzeli pozitiven odnos do dela. Evina mama je menila, da otroci vrednote prevzemajo preko zgleda staršev: »*Sej če sam delaš, pa pol ti oni itak zraven so pa ti pomagajo, že avtomatsko, sej tak smo mi tudi, sej te ni nihče /.../ vzgajal, to pa to moraš.*« Za starše iz ruralnega okoliša je bilo delo organsko vpeto v življenje samo. Poudarjali so, da je pomembno, da bodo otroci poznali »*veselje do dela*« oziroma da jim bo »*delo v veselje*«. Jakov oče je z delom kot virom zadovoljstva povezal tudi spoštovanje denarja, dela in sočloveka: »*[N]ekako da bojo znali spoštovat denar oziroma delo pa samega človeka.*« Tudi predstave staršev iz ruralnega okoliša, ki so imeli univerzitetno izobrazbo, so se stapljale z večinskim mnenjem v okolišu. Emilov oče je tako dejal: »*Delo je huda vrednota, delo otrokom ne sme bit neki sramotnega.*«

Nasprotno sta bili med starši iz mestnega vrtca najpogostejši vrednoti poštenost in spoštovanje; spoštovanje do sebe, do soljudi, pa tudi do narave in živali. Poštenost so starši različno interpretirali, bodisi kot iskrenost in resnicoljubnost bodisi kot poštenost do sebe oziroma samorealizacijo (»*da znaš izrazit to, kar hočeš*«). Večkrat se je ponavljala tudi odgovornost. Odnos do dela je omenila le ena sogovornica, pridnost pa dve sogovornici. Bolj kot delavnost so starši iz mestnega vrtca poudarjali potrebo po tem, da bodo otroci znali izražati svojo individualnost, ki se kaže kot vrednota. Poudarjali so, da je pomembno, da otrok zna izraziti čustva in misli, se zna postaviti zase, zna poskrbeti zase, je samozavesten ter hkrati občutljiv do soljudi in okolja. Bolj kot delavnost je v ospredje stopala iznajdljivost, saj dandanes po mnenju sogovornikov ni pomembno, kakšno izobrazbo imaš in kaj znaš delati, temveč kako se znajdeš: »*Človek mora biti v življenju iznajdljiv, ne tok priden.*«

Zaznamo lahko torej, da so starši iz podeželskega vrtca menili, da človek najde notranjo izpolnitev skozi delo, ki ga z veseljem opravlja in mu predstavlja vir zadovoljstva. Starši iz mestnega okoliša so nasprotno vir človekove izpolnitve videli kot nekaj, kar je v posamezniku samem, ko so poudarjali negovanje in sledenje »svojemu pravemu jazu« nasproti družbenim pritiskom. Da gre za dve plati, ki sta si sicer na prvi pogled nasprotni, v svojem bistvu pa enaki, nakazujejo želje staršev za prihodnost otrok. Starši iz obeh vrtcev so razmišljali precej podobno; prevladovalo je mnenje, naj otroci v življenju počnejo kar koli, kar jih bo osrečevalo. Le dva od 13 intervjuvanih staršev iz podeželskega vrtca sta iz-

razila željo, da bi bila njuna otroka »uspešna« oziroma sta izrecno uporabila ta izraz. Obe sogovornici sta imeli zaključeno srednješolsko izobrazbo, s tem da je ena izmed njih tudi študirala, vendar študija ni dokončala.

Sicer pa so si starši za otroke želeli, da bi bili v življenju samostojni in se hitro osamosvojili, da ne bi zašli na stranpoti, da bi končali šolo, prišli do dobrih služb, da bi bili čim boljši v tem, kar bodo počeli, da bi bili poštene, iskreni, da bi bili zadovoljni sami s sabo, da bi dobro živeli, da bi bili srečni in zadovoljni. Razvidno je bilo, da so starši otroke dojemali kot posameznike, ki si sami krojijo usodo, in ne kot svoj osebni projekt, v katerega morajo starši vlagati, da bo otrok dosegel zelene cilje. Odgovornost za to, kaj bodo otroci v življenju dosegli, so tako prepuščali otrokom samim. Staršem je bilo pomembno, da bi otroci dobili službo, niso pa imeli posebnih želja. Večina jih je dejala, da je pomembno, da se odločijo za poklice, ki jih bodo veselili. Čeprav so bili pripravljene otrokom svetovati, pa niso nameravali vplivati na njihovo izbiro; končna odločitev naj bi bila na strani otroka.

Starši iz podeželskega vrtca so otroke dojemali kot posameznike s svojimi sposobnostmi, po katerih naj se ravnaajo, in ne kot nekoga, na katerega bi projicirali lastne želje. Ob tem pa velja opozoriti na razkorak med tovrstno percepcijo staršev in pedagoškim kadrom, ki je predvsem v podeželskem okolišu menil, da starši svojih otrok ne spodbujajo in motivirajo dovolj ter da tako njihov potencial pogosto ostaja neizkoriščen. Tudi pogovori s starši iz mestnega vrtca so se glede želja za prihodnost otrok osredotočali na izobraževanje in s tem povezane službe. Starši so si želeli, da bi bili njihovi otroci v življenju srečni, zadovoljni, izpolnjeni in poštene, pa tudi da bi imeli dobre službe in ne bi zašli na slabe poti. Le en sogovornik je dejal, da si želi, da bosta njegovi hčerki upoštevali »*moje mnenje al pa vsaj upoštevatata nekatere dele mojega mnenja*«. Sicer pa so prav tako kot v podeželskem vrtcu starši na prvo mesto postavljali želje otrok, da bi delali, kar jih veseli, in da bi bili sami srečni, pa četudi bi to pomenilo »*delo v kuhinji*« ali delo avtomehanika: »*Zdej pa, če bo srečen kot avtomehanik pa bo umazan pa ga to ne bo motil, pa če bo smrdel po nafti, bom jes tudi srečna zanjga, res bom. Nimam nobene želje po tem, da bi bili oni visoko izobraženi.*«

Ob gospodarski krizi, povečani brezposelnosti in pomanjkanju služb se je spreminjal tudi odnos staršev do izobraževanja otrok. Starši so v svojem razmišljanju izhajali tudi iz zavedanja, da je delovni trg nepredvidljiv in se hitro spreminja. Pogosto pa jih je zaznamovala tudi lastna grenka izkušnja iz obdobja tranzicije, ko so na lastni koži izkusili spreminjajoče se vrednotenje določenega dela ali celo ko so določene kvalifikacije v hitro spreminjajočih se družbenoekonomskih okoliščinah postale neuporabne. Starši so tako poudarili, da dandanes tudi visoka izobrazba ne zagotavlja delovnega mesta. Simonina mama je tako dejala: »*Ne rabiš ne vem pač kakšnih šol, ampak da se pač znajdeš, da si vesel v tem, kar delaš. Lahko si, ne vem, čist navaden obrtnik, pa imaš lahko veliko več kot nekdo, ki ima ne vem kakšne magisterije in doktorate.*« Tovrstna razmišljanja so se nanašala predvsem na izkušnjo generacije, ki kljub izobrazbi pogosto ni našla zaposlitve na svojem področju. Tako so službo in delo, ki prinaša zadoščenje, postavljali pred fakultetno izobraževanje.

Če se nekoliko ozremo v preteklost, je po drugi svetovni vojni prevladalo prepriča-



nje, naj se otroci izobražujejo, da bodo dosegli več od svojih staršev, ali pa je izobrazba predstavljala ohranjanje in reprodukcijo družbenega statusa. V sedanjosti torej sledimo zanimivemu zgodovinskemu obratu, ko visoko izobraženi starši za svoje otroke dopuščajo možnost, da bodo imeli nižjo izobrazbo od njih samih, če jim bo to prineslo zaposlitev oziroma – kar se zdi še pomembneje – osebno izpolnitev in srečo. To lahko navežem na spreminjajočo se konceptualizacijo dela kot vzgojnega, ki se skozi menedžerski diskurz in podjetniško kulturo preoblikuje tako, da se delo personalizira, prevladujeta pa ideologija samoizpopolnitve in imperativ sreče (Gorz 1999; Berardi 2015).

Če se podrobneje posvetim še igri otrok, se nikdar ne odvija v praznem prostoru, temveč je vedno vpeta v specifično okolje in odnose. Na igro otrok močno vplivajo tudi odrasli in njihove predstave o tem, kaj je primerna in kaj neprimerna igra. To se še toliko bolj odraža dandanes, ko le redko videmo vrstniške skupine, ki bi se prosto igrale na ulicah in igriščih, temveč so otroci večino časa pod budnim očesom staršev oziroma drugih odraslih, učiteljev in trenerjev. Zato se na tem mestu podrobneje posvečam temu, kako starši dojemajo igro. Najprej se lahko vprašamo, kakšne igrače so otrokom na voljo v domačem okolju. Dalje, katere vrste iger starši spodbujajo in katerih ne dovolijo. Starši pogosto ne dovolijo »agresivne« ali grobe igre, vendar pa si odrasli in otroci »agresivno vedenje« pogosto različno razlagamo. Predvsem v času, ko govorimo o preveč zaščitniških starših, se v ospredje postavlja vprašanje varnosti. Kaj starši dojemajo kot nevarno igro? Igro s palico ali plezanje po drevesu? Nerazumevanje otroške percepcije in igre pa lahko pripelje tudi do konfliktov med odraslimi in otroki, kar nakazuje naslednji primer, ko je Jakob na njivi mahal s palico. Odrasli tega niso odobraval in so želeli, da preneha. Ker Jakob ni prenehal, je močno razjezil dedka. Ko pa je babica Jakoba vprašala, zakaj to dela, ji je odvrnil, da ima gasilske palice ter gasi goreče rože – Jakob se je torej na njivi *igral gasilce*.

Kakšen je pravzaprav odnos med delom in igro v otroškem svetu? Kadar otroci lahko opazujejo delo, ga pogosto preigravajo v svoji igri. Tudi prostore in pripomočke, ki so namenjeni delu, z veseljem uporabijo v igri. Ali je staršem pomembno, da se igrajo z otroki, ali igro vidijo kot domeno otrok? Zadnje vprašanje lahko povežemo tudi z vprašanjem odnosa med igro in delom. Kadar morajo starši postoriti določeno delo, bodo imeli manj časa za igro z otroki. V družbah, kjer je delo v domačem okolju omejeno na opravljanje manjših gospodinjstkih opravil, pa imajo starši potencialno več časa, da se z otroki igrajo oziroma drugače preživljajo skupni prosti čas.

Sogovorniki v raziskavi, ki so prihajali iz ruralnega okoliša, igračam niso pripisovali velikega pomena, saj so menili, da se otroci zaigrajo tudi brez njih. Menili so, da pri igračah »*komplíciramo*« odrasli ter da otroci v resnici potrebujejo predvsem preproste igrače, kot so vozički, dojenčki, računalnik, motorna žaga in različna vozila (kolo, poganjalček, tovornjak, traktor, džip). Doma so imeli gugalnice, lesene hiške, peskovnik, nekateri otroci tudi trampolin. Glede na to, da so otroci iz podeželskega vrtca veliko časa preživel zunaj, je njihova igra vpletala elemente iz okolice ter je vsebovala veliko gibanja, kar je ponazorila ena izmed sogovornic:

*On samo zunaj uživa, v garaži, zunaj pa na vrtu. Žoga pa laufanje pa plezanje, to je njemu /.../ pet minut, deset ga pustiš. Pol pa moraš že gledat, kje je, al je na*

*vrh drevesa, al si polaga cigle pa pleza, deset minut se bo še igral z eno stvarjo, čez petnajst minut na primer z biciklom, bo že kej šraufal.*

Starši so se z otroki tudi igrali igre vlog, Jakob in Jaka sta se s svojo mamo na primer igrala kuhanje: »Dobita plastične sklede in kuhalnico, vsak svojo, in pol kuhamo, se pač igram, da dam moko, sladkor, pa recepte govorim, kaj morta dat, in pol to mami proba vse.« Matevž se je igral domišljjske igre tudi z babico, ki je takole opisala, kako v igro vnaša elemente iz družinskega vsakdanjika:

*Kaj je blo dans? Ja, gobe je nabiral pa je nekaj, en sadež je prinesel iz gozda, eno bunkico ne vem česa, pa je naredu gobo, ker so zdej gobe nabirali z očetom, pol je pa tud gobe postavil tam; jes grem zdej v gozd gobe nabirat, ti si doma; zdej se igrava mamico pa očija pa take stvari; ti si doma, ti kuhaš, jez grem po – včasih gre po drva, včasih gre gobe nabirat, pol enkrat motor popravlja, avto, eno škatlo ma, se vsede, grem z motorjem drn drn, vse sorte.*

Starši so opazali, da majhne otroke bolj kot igrače zanima sodelovanje v opravljenih staršev, da torej želijo biti vključeni v vsakodnevna opravila. Medtem ko so nekateri starši že od majhnih otrok do tretjega leta pričakovali, da se znajo sami zaigrati, ko morajo sami kaj postoriti, so drugi poudarjali, da kadar so z otroki, ne morejo storiti ničesar, spet tretji pa so otroke vključevali v svoja opravila.

Sogovorniki iz urbanega okolja so igračam pripisovali pomembnejšo vlogo. Menili so, da otrok igrače nujno potrebuje, hkrati pa so zavzemali kritično stališče, saj ni vsaka igrača tudi dobra igrača, kot je dejala Lijina mama: »Igrače pač morajo biti; zdej, kakšne igrače, to je bolj tist, kar je pomembno.« Nekateri starši so igrače izdelovali tudi doma, npr. razne maske, hiše iz kartona, glasbene instrumente in družabne igre. Starši so večinoma menili, da otroci dejansko potrebujejo le malo igrač ter da si otrok igrače lahko naredi tudi sam (»vzame kuhalnico in lončke«) oziroma jih poišče v okolju (»zemljo in pesek«). Starši otrok iz urbanega okoliša so menili, da lahko v tem smislu kupljene, dovršene igrače zavirajo domišljijo ter da mora otrok poznati tudi dolgčas.

Čeprav se otroci lahko igrajo brez igrač, pa so starši iz urbanega okoliša vendarle menili, da brez njih ne morejo biti, da ne bi bili prikrajšani. Tu pa se že kažejo norme potrošniške družbe, ki narekuje, kaj in koliko morajo starši otrokom omogočiti za »normalno« otroštvo. Glede preobilice igrač so starši pogosto naredili tako, da so krožile: nekatere igrače so pospravili v škatle ter jih za nekaj časa umaknili, nato pa zamenjali. V urbanem okolišu so bili priljubljeni predvsem lego kocke, vlakci, avtomobilčki, barbike, punčke, vilinski škrti, konji, plišaste igrače, gradovi, tudi sestavljanke, knjige in pobarvanke. Lijina mama je bila v mestnem okolišu edina, ki je igro povezala tudi z dinamiko znotraj družine ter opozorila, kako otroci v igri črpajo iz vsega, kar se dogaja v njihovem vsakdanjiku: »Igra je tudi to, da tam mene opazujeta, kako delam.« Poudarila je tudi, kako otroci v igri vlog preigravajo verbalno in neverbalno komunikacijo ter čustvena stanja, kot jih opazujejo pri odraslih.

Starši iz podeželskega okoliša so poudarjali, da otroci veliko časa preživijo zunaj. Predvsem v poletnem času so se zunaj zadrževali do večera, tako da jim pogosto ni preo-



stalo veliko časa za gledanje risank. Risanke so bile aktualne predvsem ob slabem vremenu in pozimi, otroci pa so gledali tudi *Križ kraž* ob sobotah ter *Živ žav* ob nedeljah. Starejši sorojenci, ki so bili že v osnovni šoli, so igrali tudi računalniške igrice, ponovno pogosteje v zimskem času in s časovnimi omejitvami (na primer eno uro). Poleg tega so otroci na spletu s starši gledali in poslušali tudi otroške pesmice. Nekaterih otrok risanke niso pretirano zanimale, na primer štiriletnega Andreja, katerega mama je dejala: »*Do letos ni ene risanke gledal, sploh ga ni zanimalo, niti knjigice niti nič.*« Šestletni Jakob je nasprotno rad gledal televizijo, po mnenju njegove matere še preveč. Jakob je na računalniku tudi risal in igral igrice.

V mestnem vrtcu nekateri otroci risank niso gledali vsakodnevno, računalnika pa sploh niso uporabljali. Večina otrok pa je risanke gledala vsakodnevno zjutraj in zvečer. Nekateri otroci so risanke gledali po svoji želji, pri drugih so starši odmerjali čas, ki so ga preživeli pred ekrani. Nekateri otroci so igrali igrice na računalniku in telefonu. Vesna je na primer skupaj s starejšo sestrico imela svoj računalnik, na katerem sta reševali naloge. Na računalniku sta dnevno gledali risanke, ob koncih tedna pa igrali tudi igrice. Poleg tega sta imeli tudi tablico. Simonova mama je v uporabi računalnika videla tudi pozitivne plati; otrok naj bi se ob uporabi miške učil koordinacije. Vseeno pa je poudarila, da naj bi bil otrok trikrat več zunaj kot pred ekranom. Simon je s starši obiskoval tudi knjižnico, kjer so si poleg knjig izposojali tudi risanke in poučne filme. Nekaterim staršem so risanke predstavljale tudi pripomoček, kako zamotiti otroke, ko so morali doma kaj postoriti. Starši so pogosto tudi cenzurirali, kaj je otrokom dovoljeno gledati. Martinina mama je tako dejala: »Če ni lepa risanka, ji ne pustim gledat, ker nasilne, sej prav vidiš pri otroku, kako je nervozen pol, ga ne sprosti, ampak ga v bistvu sam tko, napne.« Vendar pa si lahko starši in otroci agresijo v risankah različno razlagajo, kot je nadaljevala Martinina mama: »*In jes pridem in sem spet mislila, to je una spet ropotija, ane, in ne in sem spet rekla, to pa je grda risanka, pa pravi Martina, ne, pa ni! Roboti rešujejo svet.*«

V gospodinjstvih, kjer še imajo domače živali, zelenjavni vrt, njivo, vinograd, sadovnjak ali gozd, se otroci skozi opazovanje in igro pogosto vključujejo v delovna opravila odraslih. Le ena izmed 11 družin iz podeželskega vrtca se je sicer resneje ukvarjala s kmetovanjem. Pri eni družini so imeli še nekaj krav in kokoši. Šest družin je imelo njivo ter vinograd, sadovnjak ali gozd. Tri družine so imele le zelenjavni vrt in sadno drevje. Otroci so njivo obiskovali s starši ali s starimi starši. Nekateri otroci so imeli že svoj košček njive ali vrta, kjer so posadili zelenjavo. Otroci so se vključevali v čiščenje snega, peko kruha, peko palačink, pospravljanje stanovanja, brisanje prahu, pomivanje posode, kuhanje, rezanje zelenjave, odnašanje smeti, pospravljanje suhega perila, delo na vrtu, sajenje krompirja, košnjo trave, grabljenje, pometanje, krmljenje živali, nabiranje gob (glej Sliko 27). Dečki so se očetom ali dedkom pridružili pri delu v delavnicah: vrtali so z vrtalnikom, tolkli s kladivom, zlagali drva. Vendar pa otroci niso imeli nikakršnih resnih obveznosti, temveč so se v omenjena dela vključevali pretežno na lastno pobudo. Nejčeva mama je dejala: »*Sej pravim, onadva tko prostovoljno greta zraven, ni pa, da bi jih silu človek /.../ Ona sta užaljena, če jim ne dovolimo pomagat.*« Po besedah staršev pa so se otroci tudi hitro naveličali in na lastno željo dejavnost prenehali.

Tudi otroci iz urbanega središča, kjer je manj opravil v okolici doma, so sodelovali pri gospodinjstkih opravilih, kot so kuhanje, lupljenje in rezanje zelenjave, pranje solate, priprava mize za obed, pospravljanje mize po obedu in pospravljanje posode, pomivanje posode, mešanje z mešalnikom, sesanje, pomivanje oken, brisanje prahu, pranje perila, pobiranje perila s stojala, zlaganje perila, delo na vrtu, hranjenje domačih živali, peka slaščic, priprava palačink in toastov, manjša hišna popravila, pometanje, košnja trave, grabljenje listja, čiščenje plevela, striženje grmičkov, kidanje snega, pospravljanje garaže, prinašanje drv, ločevanje odpadkov, pomagali so tudi pri negi mlajših sorojencev. Staršem večinoma ni bilo bistveno, da je ob vključevanju otrok v delovna opravila delo dobro narejeno. Poudarjali so predvsem, da je pomembno, da otroci sodelujejo. Kadar je Žanina mama sesala stanovanje, je na primer vključila tudi hčerko:

*'Žana, boš lahko ti, prosim, posesala predpražnik ali pa tepih v dnevni sobi?' In ji čisto prepustim, samo vključim ga. Ker imamo centralni sesalni sistem, da je ne bi tisto poškodovalo. Vključim ga in ona posesa in nič ne zahtevam od nje, kolk dolgo naj sesa, ker zelo hiter pade tisto navdušenje. Vključim jo in dejansko hočem tko, da jo vključujem.*

Za Lijino mamo je bila, nasprotno, pomembna doslednost. Če sta se hčerki lotili na primer obešanja perila, je od njiju zahtevala, da to opravita temeljito: »[K]er je pač to ritual, k se ga nardi do konca. Ne morš zdej mokre stvari pustit v posodi, ker lahko splesnijo, in to jim razložim.«

Izkazalo se je, da je onkraj vprašanja družbenega razreda in razlik med urbanim in ruralnim okolišem pomembno vlogo odigral odnos skrbnikov do vključevanja otrok v delovna opravila. Pri tem so se starši naslanjali tudi na lastne izkušnje vključevanja v delo. Nečjeva mama je na primer dejala: »Men ni blo odveč in tud zdej se mi zdi, da na primer, če otroku neki pokažeš, da bo neki znal [je to pozitivno], se mi še zmeri ne zdi to neki [slabega], sej nobenega ne siliš v neki.« Starši, ki so na vključevanje gledali pozitivno, so otroku omogočili, da se lahko vključuje, saj si otrok tako zapolni čas, se zamoti, gradi pozitivno samopodobo, pridobiva delovne navade, kar mu bo koristilo tudi v šoli. Kot je dejala Hanina mama, pa delovne navade »ne pridejo same od sebe«, temveč jih je treba otroku priučiti.

Ob vključevanju v delovna opravila znotraj družine naj bi otrok dobil tudi občutek bližine, saj je to tudi čas, ki ga družina preživi skupaj in skozi skupne dejavnosti gradi odnose. Svenova mama je takole ponazorila, kako je vključevanje v delo lahko pozitivno za samopodobo: »Juho, ko se kuha, ko jo je treba zakuhat, to je najbolj ponosen, da mu rečem, dones jo boš pa ti, ane.« Ena izmed sogovornic je dejala, da so obveznosti potrebne, da se otrok »počuti potem pomembnega, tudi on šteje, da je pač oseba, ki ima neko vlogo v družini, oseba, katerega mnenja se upošteva, ki nekaj dobrega doprinese«.

Včasih je bilo določeno delo odraslim lažje opraviti, če so otroke vključili v delo in jih na takšen način zamotili: »Tako pomagata, igrata se, pa tudi na primer zamotita se.« Eden izmed sogovornikov je vključevanje v delovna opravila dojemal kot del procesa, v katerega morajo otroci biti vključeni, kot »del vzgoje oziroma del življenja«. Čeprav se zgodi, da otroci ob tem tudi kaj »ušpičijo«, je sogovornik to dojemal kot del samega procesa. Delo ima tu izrazito vzgojno noto, saj je staršem pomembneje, da otroci sodelujejo v samem

delovnem procesu, kot da bi bilo delo dobro in učinkovito opravljeno, kar nakazujeta naslednji pričevanji:

*[O]bvezno obadva tam žaga, kladivo, moje orodje, pa še oni nekaj zraven ustvarjajo; dobro, starejšemu že lahko daš čavel pa kej manjšega, pa deskico, pa nabija potem zraven mene, če že ja nekaj delam, včasih mi tudi kaj pridrži, mu moram dat to, da se počuti malo pomembnega, da je on zraven.*

*Jes dam sesalec ven, pa čeprav včasih po pet minut sesalec bolj tuli v prazno. Al pa dam stelex pa cunjico, ko vidita, da jes tudi, sej je bolj mokro kot suho pa čisto, ampak dobro, so neke navade.*

Čeprav starši od otrok niso strogo zahtevali, da se vključujejo v delovna opravila, so na to gledali odobravajoče. Vključevanje v delo je bilo pogosto tudi razlog za pohvalo in nagrado s strani staršev. Starši so otrokom za nagrado za opravljeno delo kupili kakšno malenkost, starejšim sorojencem pa so dali tudi »kakšen evrček«. Po drugi strani so bile neopravljene obveznosti, predvsem nepospravljanje igrač, lahko tudi povod za kazen.

Vendar pa predšolski otroci iz obeh raziskovalnih okolišev niso imeli nikakršnih rešnih obveznosti, temveč so se v omenjena dela vključevali poljubno in na lastno pobudo. Predvsem za predšolske otroke je značilno, da želijo sodelovati v opravilih odraslih. Po mnenju sogovornikov pa so se tudi hitro naveličali in na lastno željo dejavnost prenehali. Skozi vključevanje v delo se otroci učijo samostojnosti ter pridobivajo veščine, potrebne za življenje in delovne navade. Poleg pozitivne samopodobe so starši omenjali prav samostojnost kot vrlino, ki se prav tako oblikuje skozi vključevanje v delovna opravila. Lijina mama je na primer dejala: »Ja, zdi se mi, da je prav, da ljudje znamo čim več stvari. Več znamo, pač več znaš, več veljaš; mislim, tudi lažje ti je potem v življenju, k se potem ne rabiš opirat na nekoga.« Tako se otroci pravzaprav učijo »življenja«, pri čemer se ponovno srečamo s predstavo, da je delo neločljivo povezano z življenjem samim. Staršem iz mestnega vrtca so tako gospodinjstva opravila predstavljala del vsakdanjega življenja in so menili, da je prav, da se otroci naučijo »življenja« že zgodaj. Primoževa mama je menila, da se otrok ob tem, ko se vključuje v delovna opravila staršev, celostno razvija: »[R]azvijajo se spretnosti, fina motorika, sposobnost opazovanja, komunikacija, vse, kar je pač povezano, besedni zaklad, skozi spoznava nove besede, nove situacije.« Poleg tega naj bi se otrok skozi delo tudi povezoval s soljudmi, kot je dejala Nikina mama, se mora naučiti, »da ni vedno vse samo v njegovo korist, da mora včasih tud kej za druge narest«.

Gre za dvosmeren proces, saj so starši poudarjali, da naj bi otroci sami stremeli k temu, da se vključujejo, hkrati pa so starši na to gledali pozitivno ter otrokom vključevanje omogočili z veliko mero prizanesljivosti, saj so bili otroci vendarle še majhni in se od njih ni pričakovalo, da bodo delo opravili brezhbno, kot je dejala Svenova mama: »[Č]e hoče krožnike pripraviti, naj jih pač pripravi, al pa, ne vem, kozarce. Če mu dol padejo, sej men je tud velikrat.« Tudi čas in učinkovitost je treba vzeti v zakup, kot priča pripoved sogovornice: »Zdi se mi to potrebno, čeprav, seveda, ko ona reče, da bo ona, potem vem, da to traja enkrat dlje, in če se meni mudi, ampak seveda to poskušam pozabit in prilagodit.«

Vključevanje otrok v delovna opravila je bilo torej najpogosteje skupni rezultat tako otrokove pobude kot prilagajanja, odobravanja in pohvale s strani staršev. Fizična bližina

in skupni čas sta dejavnika, ki otroke pritegneta k sodelovanju pri delu. Delo lahko torej razumemo kot socialno učenje *par excellence*, saj skozi delo otroci vzpostavljajo odnose, se povezujejo z drugimi ljudmi in se hkrati učijo recipročnosti odnosov ter življenja v skupnosti, kjer vsak prispeva svoj delček z aktivnim udejstvovanjem.

Širokemu spektru vključevanja otrok v delovna opravila navkljub otroci v predšolskem obdobju niso imeli zares pravih obveznosti glede delovnih opravil. Med opravila, ki so bila del obveznosti otrok iz podeželskega vrtca, lahko prištejemo le pospravljanje umazanega perila, pospravljanje mize po jedi, pospravljanje postelje in svoje sobe ter pospravljanje igrač, prinašanje sporočil iz vrtca ter skrb za osebno higieno. Morda bi dodali tudi sprehajanje psa ali odnašanje smeti. Starši torej niso dojemali vključevanja otrok v delovna opravila v predšolski dobi kot pravo delo. Čeprav so odobravalni pozitivne vidike dela kot vzgojnega, so vendarle zavzemali pokroviteljsko držo, ko so otrokom dopuščali, da se vključujejo v delo, saj bi, če bi želeli, da je delo temeljito, učinkovito in hitro opravljeno, to zlahka naredili sami.

Pri vključevanju otrok v delo pomembno vlogo odigrajo tudi starost otrok ter predstave staršev, česa je otrok pri določeni starosti zmožen. Tako lahko določimo še eno skupino staršev, ki otrok v predšolski dobi niso vključevali v delo, ker so se jim zdeli »premajhni«. Starši, ki so živeli na deželi in so imeli domače živali ter vrt, so predšolskim otrokom sicer dovolili, da so na primer nahranili kokoši in pobrali jajca, medtem ko so resnejša dela, na primer skrb za vrt, kjer bi otroci lahko povzročili tudi škodo, raje opravili sami. Tako je Evina mama dejala:

*Sicer Eva [stara štiri leta in 11 mesecev], mislim, njej rečem, dej tukaj stoj, pa tukaj stoji, dočim Enej [star tri leta in dva meseca], mu rečeš tukaj stoj, on je že tam v uni solati, dej bež rajši ven /.../ Rajši to nardim takrat, ko njih ni zraven, ker če grem kaj delat, pol to ne moreš z njimi; jes pol več energije porabim, dej ne tu stat, dej se premakni [smeh].*

Percepcije skrbnikov odigrajo pomembno vlogo pri vprašanju odnosa med igro, delom in učenjem v otroštvu. Medtem ko je večina staršev v obeh raziskovalnih okoliših delo dojemala kot vzgojno metodo, so nekateri starši iz mestnega okoliša menili, da delo ni pomembno, ter so na prvo mesto postavljali učenje. Prav učenje oz. t. i. zgodnji akademski dosežki lahko pomembno posežejo v predstavo o delu kot vzgojnem. Če se posvetimo ne vključevanju v delo, namreč lahko vidimo, da nekateri starši otrok niso vključevali v delovna opravila, ker so pomembnejšo vlogo pripisovali igri in šolanju kot delu kot vzgojnemu elementu.

Toda tudi v družinah, ki vključevanja v delovna opravila niso dojemale kot nekaj pozitivnega ter otrok niso vključevale v vsakodnevna opravila, otroci niso bili povsem izvzeti iz dela. Starši so namreč opažali, da otroci delo odraslih radi preigravajo v svoji igri. Čeprav od otrok niso pričakovali, da se bodo vključevali v delo, so zaznali, da otroke delo in še posebej orodje, ki ga uporabljajo odrasli, zanima ter ga želijo tudi preizkusiti, če jim je le na voljo. Eden izmed otrok, ki ga sicer po besedah staršev niso vključevali v delo, je tako ob vikendih dedku rad pomagal pri košnji trave in striženju žive meje. Posebej zanimivo odkritje pa je dečku predstavljala kosilnica: »[J]e šel v klet, ker je odklenjen, pa ga ni blo; kje

*je zdej, in je prišel gor s kosilnico. On si je to gor dal, ker on ma tkole na ramah, in si je on to gor nategnu nase in to gor prvleku po tistih stopnicah, ježeš, otrok.*« Njegovo navdušenje nad kosilnicami se je ohranilo dlje časa, saj je tudi v vrtcu pogosto risal risbice ali pa je na sprehodu pobral vejo in se z njo igral, da je to kosilnica.

Pri vključevanju otrok v delovna opravila gre za preplet različnih dejavnikov, ki so med seboj vzajemno povezani. Gre za vprašanja, ali starši sploh opravljajo določeno delo v navzočnosti otrok, ali prepoznavajo željo otrok po vključevanju, ali jo odobravajo in otrokom omogočijo, da se vključijo, ter ali vključevanje otrok pohvalijo ali nagradijo. Kompleksnost (ne)vključevanja otrok v delovna opravila se kaže tudi v tem, da tudi starši, ki so sicer otroke vključevali v delovna opravila, pri določenih opravilih niso želeli, da bi bili otroci prisotni zaradi varnosti, potrebe po natančnosti, ker so otroci še premajhni ali pa ker je bilo preprosteje in hitreje, če so delo postorili sami. Med takšna opravila lahko med starši iz podeželskega vrtca prištejemo dela z motorno žago, težja fizična dela, košnjo trave, uporabo škarij za rezanje žive meje, pleskanje ter dela z večjimi kmetijskimi stroji in dela v gozdu.

Sogovornik Vitan je poudarjal, da si je za vključevanje otrok v delovna opravila treba vzeti čas, kar ni vedno mogoče. Ker pa se je zavedal, da otroci uživajo v sodelovanju, jim je pogosto kratek čas dovolil, da mu pomagajo, nato pa je delo nadaljeval sam: *»Ne daj Bog, da grem jest kam oziroma da grem kaj delat, se moram zmeram spomnit [da jih vzamem s seboj] /.../ Sami tudi silijo, da so z mano, ne, v tem je tudi problem, ker včasih, če jih maš zraven, ne moreš nič naredit.*« Zahtevnejša dela je raje postoril v času, ko otroci niso bili doma. Otroke so torej v ta namen starši poslali tudi k starim staršem ali drugim sorodnikom.

Nekateri starši iz mestnega vrtca so med dela, ki jih raje opravijo sami, prištevali tudi pranje avta, čiščenje kopalnice ter pomivanje tal. V tem okolišju nekateri starši otrokom tudi niso dovolili, da sami odprejo pomivalni stroj, uporabljajo električni mešalnik, režejo z ostrim nožem ali uporabljajo čistila. Linina mama je tudi pospravljala raje sama, čeprav je pri tem pogosto sodelovala tudi hčerka: *»Zaradi tega, ker oni pospravljajo napol. Pol je pa tko, če ti za otrokom pospravljaš, je otrok žalosten, bo rekel, lej, prosila si me, jest sem ti to naredil, zdej pa ni v redu pa ti za mano pospravljaš. Zato rajš vidim, da pospravljam sama, v tej starosti so še površni.*« Starši iz mestnega vrtca so pogosteje navajali, da zaradi pomanjkanja časa najraje vse naredijo sami, ker je to hitreje in učinkoviteje. Tako Lijina mama: *»[K]adar nimam časa pa je kosilo pa se mudi pa bi one pomagale zraven, jes rečem, pejte se rajši igrat, bom jes zdele to hitr nardila.*«

Po eni strani dejavnosti odraslih majhne otroke pritegnejo ter želijo sodelovati. Druga plat zgodbe pa so ponavljajoča se opravila, kot je pospravljanje igrač, ki se jim otroci radi izognejo. Zanimanje za vključevanje v delovna opravila je tudi stvar otrokovega značaja, dinamika vključevanja v delovna opravila pa se spreminja glede na starost in število sorojencev. Lija je zanimanje za vključevanje v delo prvič pokazala, ko se je rodila njena mlajša sestra: *»K je takrat dojela, da je ona nekdo, ki lahko pomaga.*« Otroci, ki imajo starejše sorojence, ki sodelujejo pri delu, se želijo vključevati tudi po principu zgleda.

Če odnos staršev do dela predšolskih otrok primerjamo z odnosom do šoloobveznih

otrok, vidimo, da so starši glede na starost otrok za delo uporabljali različna merila. Za predšolske otroke so starši odobraval vključevanje v delovna opravila, niso pa gojili velikih pričakovanj, da bo delo dobro opravljeno. Prepričani so bili, da vključevanje v delovna opravila predšolskim otrokom predstavlja predvsem igro. Predvsem pa je razvidno, da so starši delo razumeli kot vzgojno metodo, saj jim je bilo večinoma pomembneje, da otroci v delovnem procesu sodelujejo, kot da bi bilo delo učinkovito opravljeno. Pričakovanja se z odraščanjem seveda spreminjajo in večajo. Vendar naj bi bilo pomembno prav to, da se vključevanje v delovne naloge začne zgodaj ter da to poteka na otroku primeren način, da ga obveznosti ne bremenijo ter se postopoma povečujejo.

Hkrati opazimo razkorak med pričakovanji staršev in pobudo otrok. Medtem ko so pričakovanja staršev za šoloobvezne otroke naraščala, pri otrocih lahko zaznamo obraten trend. Če so se v predšolskem obdobju z zanimanjem vključevali v delovna opravila, je to zanimanje z leti začelo kopneti. Morda lahko vzrok poiščemo prav v tem, da so odrasli do predšolskih otrok gojili veliko mero prizanesljivosti. Otroci so se lahko v delovna opravila večinoma vključevali na lastno pobudo ter iz njih tudi na lastno pobudo izstopili, medtem ko so pri šoloobveznih otrocih razne naloge že prevzemale oblike obveznosti. Ko otroci začnejo obiskovati šolo, šolske obveznosti stopijo v ospredje, otrokom pa začne upadati zanimanje za vključevanje v delovna opravila oziroma postanejo bolj selektivni glede na opravila, ki jih radi opravljajo, in tista, ki so jim odveč.

Splošno prepričanje staršev iz obeh vrtcev je bilo, da je predšolsko obdobje čas igre in ne učenja v šolskem smislu. Učenje naj bi potekalo na pobudo otrok, ne skozi prisilo, temveč zgolj skozi igro. Prepričanje, da je treba izhajati iz interesov otrok, je bilo še posebej izrazito pri starših iz mestnega vrtca. Hkrati so ti bolj poudarjali, da njihovi otroci sami kažejo željo po tem, da bi se naučili pisati in šteti, kar so jim starši tudi omogočili. Otroci naj bi bili med četrtnim in šestim letom najdovzetnejši za učenje, zato naj bi bilo še posebno »pomembno, kako se z otrokom ukvarja, kaj se z njim počne«.

Martinini mami se je zdelo, da je v predšolskem obdobju bolj kot učenje samo pomembno, da otrok dobi veselje do učenja in raziskovanja. Poudarila je, da se pri tem otroci razlikujejo v svojih zanimanjih, veliko pa je odvisno tudi od staršev, kako otroku prikažejo določeno stvar in v njem vzbudijo zanimanje. Starši so bolj izhajali iz zanimanj, ki jih je kazal otrok, kot da bi vztrajali pri tem, da se mora otrok nečesa naučiti. Čeprav je bilo med starši prisotno prepričanje, da je učenje črk, števil in angleščine potrebno zaradi priprave na šolo, je bilo to vendarle pogojeno s tem, da izhaja iz otrokovega zanimanja, brez kakršne koli prisile. Sogovorniki so poudarjali, da je pomembno, da učenje poteka spontano, skozi izkustva ob vsakodnevnih življenjskih dogodkih. Kot je dejala Lijina mama: »Spontano učenje je izkustveno učenje, učenje preko igre, učenje preko vseh teh vsakdanjih dejavnosti, opazovanje, posnemanje, to vse je učenje.« Svenova mama se je strinjala, da bi moralo učenje potekati spontano, brez prisile: »Ker že itak celo življenje si pol pod neko taktirko, zato mislim, da bi bilo idealno otroštvo, da ga res zaužiješ, ne vem, da se res lahko igraš.«





*Slika 20, 21 in 22:  
Fotografije prikazujejo,  
kako sta se v podeželskem  
okolišu igra in delo  
vsakodnevno prepletala.  
Na fotografijah med  
drugim Jakob čisti  
dvorišče; se igra, da  
žaga drva in pospravlja  
garažo. (Avtor: Jakobova  
mama, 13. 10. 2010)*





*Slika 23, 24, 25 in 26: Fotografije prikazujejo, kako je dveletni Lenart odkrival in opazoval svojo okolico ter dejavnosti odraslih in se vanje neposredno vključeval ali pa jih preigral v igri. Tako Lenart preizkuša kladivo, nabira jagode na domačem vrtu, sedi v pravem traktorju in se igra s plastičnim traktorjem. (Avtor: Lenartova mama, 14. 5. 2011)*



*Slika 27: Pomivanje posode. (Avtor: Tejin oče, 15. 7. 2011)*

## *Različni principi učenja ob (ne)vključevanju v delovna opravila*

Čeprav je bila med starši izražena ideja o delu kot vzgojni metodi, pa nikakor ne moremo govoriti o homogenem vzgojnem pristopu. Na podlagi zbranih podatkov sem v grobem ločila tri principe vključevanja oz. ne vključevanja v delo. Po prvem principu naj se otrok že od majhnega aktivno vključi v dejavnosti, ki jih opravljajo odrasli, in naj vse poskusi, ob tem je potrebna tudi verbalna razlaga. Po drugem načelu starši majhnih otrok ne vključujejo v delovna opravila, ker naj bi bili še premajhni. A po drugi strani ti starši poudarjajo, da se otroci vsega naučijo z opazovanjem, ter otroku dopuščajo, da opazuje delo odraslih, ga preigrava v svoji igri ter v igro vključuje tudi delovne pripomočke. Ko je otrok dovolj star, se šele aktivno in postopno vključi v delovna opravila. Po tretjem principu, ki je bil prisoten le pri peščici staršev iz urbanega okoliša, za starše vključevanje v delo ni bilo pomembno. Pomembneje jim je bilo, da se v otroštvu otroci igrajo in učijo. Delo naj bi bilo nekaj, česar se bodo že priučili, ko odrastejo, ali pa to preprosto ne bo potrebno. Toda tudi ti starši so do določene mere dopuščali, da se otroci vključujejo v delovna opravila.

Starši so priznavali željo otrok po vključevanju, sposobnost učenja skozi opazovanje in poudarjali pomen zgleda, ki ga podajajo odrasli, sočasno pa je bilo močno prisotno tudi načelo vodenega učenja, ki narekuje verbalno poučevanje in je usmerjeno od odraslega k otroku. Nejčeva mama je menila, da se otroci marsikaj naučijo »spotoma«, z opazovanjem, še vedno pa jim je treba marsikaj pokazati in razložiti. Simonina mama je menila, da so starši otroku prvi in najpomembnejši zgled, poudarila pa je tudi, da se treba z otrokom veliko pogovarjati in mu nenehno razlagati, kaj je prav in kaj ne. Med nekaterimi starši iz podeželskega vrtca je bilo prisotno tudi prepričanje, da se morajo otroci marsičesa naučiti sami, skozi lastno izkušnjo. Besede namreč včasih ne zadoščajo, temveč mora otrok nekatere stvari tudi preizkusiti, pa čeprav so te izkušnje zanj negativne – v tem pogledu torej ne moremo govoriti o zaščitniškem starševstvu kot prevladujočem stilu vzgoje med sogovorniki. Različna principa učenja ob vključevanju v delovna opravila v nadaljevanju podrobneje predstavim na primeru štirih družin iz podeželskega vrtca, ki so imele približno enako stare otroke, vsi so bili fantki. Kot primer tretjega principa – principa ne vključevanja – dodajam primer deklice iz mestnega vrtca.

Po prvem principu so starši otrokom dopuščali, da se aktivno vključujejo v razna opravila od malih nog. Lenart je bil star dve leti in dva meseca ter ni imel sorojencev. Lenartov oče, Ambrož, je menil, da se otroci ne učijo le z opazovanjem, temveč jim je treba marsikaj pokazati, povedati, saj si sicer lahko hitro po svoje (narobe) razlagajo. Lenartova družina je živela v kraju, kjer je odraščal Ambrož. V času Ambroževega otroštva je bilo v kraju veliko otrok, tako da so se veliko igrali in družili. Na otroštvo je imel lepe

spomine, čeprav je bilo skromnejše; kolo si je na primer kupil sam s prihranki v osmem razredu, saj je bil to prevelik strošek za družino. Doma so imeli kmetijo, štiri krave in vola. Medtem ko je oče hodil v službo, je za delo na kmetiji skrbela mati, pri delu pa so pomagali vsi družinski člani. Ambrož se spominja, da je delo na kmetiji vzelo veliko časa in energije, po drugi strani pa je pridobil tudi delovne navade: *»Skoz smo delali, skoz smo morali delat, zaradi tega ker enostavno ni šlo, ata je bil v službi, mama je bila preveč obremenjena, in ko smo odraščali, se je več dela nalagalo na otroke, ni se pa nalagalo tolko, da ne bi zmožel.«* V delovna opravila so se torej vključevali tudi otroci od malih nog, sprva z majhnimi opravili, z leti pa so opravljali vse težja dela.

Ambrož je menil, da ima Lenart kakovostnejše otroštvo, kot ga je imel sam, v smislu, da je Lenart več časa preživel s starši, skupaj so odhajali na bazen, na morje in v hribe. V času opravljanja raziskave kmetije niso več imeli, se pa je Ambrož še ukvarjal s popoldanskim delom v gozdu. Precej so imeli tudi površin, ki jih je bilo treba pokositi, za hišo so imeli vrt, kjer so pridelali zelenjavo za lastno uporabo. Čeprav Lenart po mnenju staršev nikdar ne bo vezan na kmetijo, pa je kazal veliko zanimanje za kmetijske in delovne stroje ter dela okoli hiše. Oče je Lenarta vključeval v skoraj vse, kar je počel, naj bo to vožnja s traktorjem, izdelava lesenih miz v delavnici ali pospravljanje. Kot je dejal, je vključevanje potekalo na Lenartovo pobudo: *»Če grem ja na primer na bicikel, bi on takoj bil na biciklu, če vzemem kosilnico, bi on takoj vmes med nogami bil pa rinu [kosilnico].«* Lenart je imel tudi svoje majhno orodje. Kadar je Ambrož delal v gozdu, na primer žagal drva, ga je Lenart prišel opazovat z mamo.

Tudi mama je Lenarta vključevala v svoja opravila, skupaj sta odnašala smeti, zalivala rože, pospravljala posodo iz pomivalnega stroja. Spremljal jo je tudi na vrtu, kjer mu je dala lopatko in grabljice, da se je poleg nje igral. Materi se je dveletni Lenart zdel še premajhen, da bi res lahko pomagal, menila pa je, da od tretjega leta dalje otroku že lahko daš manjše naloge, na primer, naj kaj prinese ali odnese. Tako kot drugi sogovorniki je bila prepričana, da je dobro, da se vključuje v razna domača opravila, saj mu bodo pridobljene veščine in znanje morda prišli prav kasneje v življenju. Pa vendar Lenartova mama resnejšega dela ob njegovi navzočnosti ni opravljala. Tudi Ambrož je bil pri zahtevnejših in nevarnejših opravilih najraje sam, tako na primer pri delu z večjimi kmetijskimi stroji ali pri delu z motorno žago. Lenart se je tudi sicer rad igral zunaj, kjer je imel pesek, pogonjalček, avto, traktor in bager. Rad je tudi opazoval naravo; živali in rastline.

Lenartu so starši torej omogočali, da se je aktivno vključeval v skoraj vsa opravila, ki so jih opravljali sami in za katera je sam pokazal željo, da želi biti vključen. Zaradi njegove starosti je prihajalo tudi do primerov, ko je povzročil škodo, na kar pa so starši gledali z veliko mero prizanesljivosti. Čeprav mama in oče nista pričakovala, da bo Lenart nadaljeval kmetovanje, sta odobravalta njegovo željo po sodelovanju pri raznih opravilih. Vendar pa sta resnejša dela raje opravila sama, kadar Lenarta ni bilo poleg, bodisi zaradi varnosti bodisi zaradi večje učinkovitosti. Oba sta tudi postavila delo na drugo mesto, če se je izkazalo, da se morata posvetiti Lenartu, ter sta glede na Lenartovo starost izbrala igro pred delom, če je bilo to potrebno.

Drugi princip ponazarjam na primeru družine, iz katere sta prihajala triletna dvojč-

ka Mitja in Nace. Dečka sta imela še dva starejša sorojenca, v skupnem gospodinjstvu pa je živela tudi babica. Oče Ivan je pripovedoval, da je njegova družina do leta 1986 živela pretežno od kmetijstva. Ivan je bil najmlajši izmed treh bratov, brata sta bila od njega starejša 14 in deset let. Vključevanja v delo v zgodnjem otroštvu se Ivan ni spominjal. Kot starejši osnovnošolec pa je že pomagal doma na kmetiji, spuščal je na primer telička na pašo, počistil hlev ali napojil živino. Glede vključevanja v delo je dejal, da mu je bilo kot otroku odveč, hkrati pa je bilo zanimivo. V času opravljanja pričujoče raziskave Ivanova družina ni več imela živine, obdelovali so le še majhno njivo, kjer so pridelali zelenjavo za lastno rabo, in imeli nekaj gozda. Ivan svojih otrok neposredno ni vključeval v delo, saj so bili po njegovem mnenju še premajhni. Za najstarejšega sina, ki je imel 13 let, je dejal, da ga bo naslednje leto lahko že resneje vključil v delo. Pri 13 letih ga je ob resnem delu, kot je priprava drv v gozdu, še vedno videl predvsem kot otroka, ki se dela hitro naveliča in torej ne zmore pomagati do končanega dela.

Ivanov odnos lahko povežemo z odnosom do dela v njegovi družini. Tudi Ivanovi starši otrok do dvanajstega ali trinajstega leta niso resno vključevali v delovna opravila. Šele po tej starosti so začeli resneje pomagati. Sicer pa je Ivanova mati dejala: »[Z]meraj so priskočili zraven, da so tudi se zabavali zraven i da so gledali, kaj delamo, da niso bili tam [odrinjeni], kaj bote vi.« Zdi se torej, da sta tako v Ivanovem zgodnjem otroštvu kot v otroštvu njegovih otrok prevladovali opazovanje delovnih opravil ter prisostvovanje ob raznih opravilih in ne aktivno vključevanje vanje. Ivan in njegova žena Špela sta se strinjala, da otroci od majhnega opazujejo in oponašajo, kar počnejo odrasli: »On sam z očmi gleda, kaj ti delaš.« Ivan je otrokom tudi dopuščal, da so uporabljali delovno orodje za igro: »[K]o sem začel uno spomlad z laksarco [koso na nitko] kaj kosit, pol so si dali uno zaščito gori, pa drugi si je del uno čelado za gozdarsko, ko mam za drva, pa so kle po dvorišču telovadli.« Najstarejši sin je pri 13 letih okoli hiše tudi že pokosil travo z rotacijsko kosilnico ali *laksarco*, devetletna hčerka pa je mami pomagala kuhati in pomivati posodo. Hčerka je mami pomagala tudi, ko so sejali na njivi, starejši sin pa je pograbil pokošeno travo. Prav tako sta kratek čas oba čuvala Naceta in Mitjo. Najstarejši sin jima je pogrel tudi mleko, ko je mama še hodila v službo. Hčerka je po navdihu oddaje na TV preizkusila tudi recept za omleto. Kadar je Špela mesila kruh, ji je dala košček, da je tudi deklica spekla svoj kruh.

Zgodnje otroštvo Naceta in Mitje je bilo torej izrazito usmerjeno k opazovanju delovnih opravil v okolici ter njihovemu preigravanju v otroški igri. Njuna igra ni bila izrazito naravnana glede na spol. Igrala sta se tudi, da previjata punčko, ter se igrala z metlami in pometala. Veliko sta se igrala tudi z avtomobilčki, se vozila z motorčki, poganjalčki ali pa so se vsi skupaj žogali. Njuna mama je menila, da ju bolj kot igrače pritegnejo delovni pripomočki: »Oni čejo vse nekaj, samo kaj i mi [počnemo], pa to opazujejo, kaj znam, stroji, sem, tam, motorka /.../ skoz se čejo motat pod nogami.« Lahko bi torej povzeli, da so starši v tej družini prepoznavali, da sta primarna naloga predšolskih otrok opazovanje sveta okoli sebe ter igra. Za kakršno koli resno vključevanje v delovna opravila so predšolske otroke dojemali kot premajhne. Čeprav sta Mitja in Nace želela pomagati v veliko primerih, ki so vključevali delovna opravila, jima je bilo to dopuščeno

le pri majhnih nalogah, na primer, da po jedi pospravita za seboj. Ob štirih sorojencih se otroci veliko učijo drug od drugega. Ivan in Špela sta menila, da se otroci najbolje učijo skozi lastne izkušnje in ne ob razlaganju in pojasnjevanju. Zato sta dopuščala, da si otroci kdaj tudi priprejo prste. Zaradi varnosti pa otrokom vendarle nista dovolila vsega in sta uporabljala tudi besedna pojasnila: »*So pa stvari, ko mu moraš rečt, na primer v kuhni, tam je 'peče, te bo speklo'.*«

Če sta prejšnji dve družini izhajali iz podeželskega okoliša ter bi lahko govorili o določeni družinski nepretrganosti glede odnosa do dela, se je tretja družina, ki jo podrobneje predstavljam, na podeželje priselila iz urbanih središč. Oba Emilova starša, ki je bil star dve leti in pol, sta odraščala v urbanem okolju, vendar pa so se njune vzgojne prakse in odnos do otrok v precejšnji meri stapljali z navadami lokalnih družin v podeželskem vrtcu. Emilovi starši so se iz Ljubljane preselili na podeželje tudi zato, ker se jim je tukajšnje okolje zdelo primernejše za odraščanje njunih otrok. Na domačiji, kjer so živeli v času raziskave, je Emilova mama, Maja, preživljala počitnice v otroštvu, saj od tod prihajajo njeni stari starši. Čeprav je kot otrok sicer živela v glavnem mestu, je del otroštva torej preživljala na babičini kmetiji. Tudi Emilov oče, Matija, je odraščal v blokovskem naselju, hkrati pa veliko časa preživel na kmetiji starih staršev, kjer je imel dostop do traktorja in drugih kmetijskih strojev. Maja in Matija sta Emila izrazito vključevala v najrazličnejša opravila iz sveta odraslih, kar sta počela povsem zavedno. Matija je povedal, da mu je pomembno, da se vključuje v delovna opravila ter da vidi, da je to del vsakdanjega življenja. Maja pa je dodala, da se kot mama želi posvečati svojim otrokom, hkrati pa jih vključevati v svoje delo, kolikor je to mogoče in glede na otrokovo zanimanje.

Za Emilove starše je bilo pomembno, da Emil pri delovnih opravilih sodeluje in je vključen: »*Raj mam, da mi razmetava zraven, k kao pospravljamo, kokr pa, da v bistvu ni vključen.*« Emil je z mamo tako pekel pico, pobiral jabolka v sadovnjaku, pomival in obešal perilo. Poleg tega je z očetom odšel v klet prižgat centralno ogrevanje, naložit drva, kosil je travo in zlagal drva. Čeprav je imel Emil na voljo veliko igrač, so starši menili, da ga igrače ne zanimajo pretirano oziroma da ga bolj pritegnejo dejavnosti, ki jih lahko opravlja skupaj z njimi, četudi gre v resnici za delovna opravila. Po mnenju staršev je zanj to pravzaprav igra. Do vključevanja v delo je prihajalo na Emilovo pobudo, starši pa so ga pri tem spodbujali oziroma so imeli izrazito pozitiven odnos do tega. Emil si je tudi samoiniciativno nalil vodo in zalival rože ali nabiral jabolka in jih stresal iz posode. Tudi pri hranjenju so starši opazili, da je Emil raje jedel, kar je zraslo na vrtu oziroma kar je lahko sam obral. Emil se je spontano naučil tudi šteti do šest in uporabljati računalnik. Skupaj s starši se je tudi igral, na primer zlagal kocke, igral golf ali se igral skrivalnice. Rad je imel kolo, gugalnico, tobogan, peskovnik in trampolin.

Zdi se, da je imel Emil dovolj prostora, da se je lahko zaigral sam, če mu je tako odgovarjalo, hkrati pa so bili starši pozorni, da so se mu posvetili, ko si je to zaželel. Maja je povedala, da se ji zdi pomembno, da ima otrok dovolj prostora za raziskovanje, ne da bi ga odrasli nenehno vodili in usmerjali, četudi to pomeni, da otrok kdaj pade ali se uščipne. Tudi pri oblačenju in hranjenju je Maja izhajala iz Emilove motivacije, hkrati



pa je bila pripravljena, da mu priskoči na pomoč. Odnos Maje in Matije je bil podoben odnosu Ivana in Špele v tem, da sta dopuščala, da se nekaterih stvari otrok nauči le ob lastni izkušnji, čeprav je lahko negativna. Čeprav se je Emil vključeval v delovna opravila, pa so starši menili, da pri tej starosti še nima nobenih odgovornosti in obveznosti, da torej ne obstajajo opravila, ki bi jih moral početi. Pri vključevanju sta izhajala predvsem iz Emilove motivacije za sodelovanje ter upoštevala tudi, da se lahko hitro naveliča in iz dejavnosti samoiniciativno izstopi. Vključenost je zanj odtehtala dodatno delo, ki jima ga je Emil lahko povzročil s tem, ko jima je pomagal.

Matija in Maja sta bila prepričana, da se otrok uči z zgledom in igro, da učenje v zgodnjem otroštvu torej v prvi vrsti poteka spontano z opazovanjem. Ob tem pa sta Emila, kadar je pokazal željo po vključevanju, tudi spodbujala: »Če jest kej delam, pa on pride sam pomagat, ni treba nič reči, on ti pride pomagat in pol ga to pač spodbujaš.« Maja je menila, da je znanje, ki ga otrok pridobi na takšen, samoiniciativen način, tudi tisto, ki je najdragocenejše. Lahko bi torej dejali, da gre za vzgojni pristop, pri katerem lahko delo razumemo kot vzgojno metodo. Vključevanje v delovna opravila ter izhajanje iz otrokove notranje motivacije in pobude sta lahko tudi način za oblikovanje oziroma utrjevanje otrokovega značaja ter se kot taki razumeta kot ključna življenjska popotnica.

Med starši, ki so živeli v istem podeželskem okolišu, lahko zasledimo vsaj dva različna vzgojna pristopa v odnosu do dela in učenja. Na tem mestu pa v razmislek dodajam še razkorak v pristopu do dela in učenja med vrtcem in domačim okoljem, kar prikazuje primer, ko je petletni Matevž z očetom izdeloval lesen koš za smeti. Matevžu je oče dopuščal veliko praktičnega eksperimentiranja, za napake ga ni kaznoval niti ga ni nanje opozarjal, temveč mu je le predlagal, kako bi stvar lahko še izboljšal, ter ga spodbujal k ponovnemu poizkušanju in eksperimentiranju. Interakcija je trajala precej dlje časa, kot kadar so otroci ustvarjali v vrtcu. Pri dejavnostih v vrtcu je bilo namreč vedno manj časa za improvizacijo in eksperimentiranje, saj je kljub odprtemu kurikulumu ritem dejavnosti v vrtcu odmerjala ura. Če otroci nečesa niso naredili prav, jih je vzgojiteljica hitreje popravila in usmerila k želenemu cilju.

Opazimo lahko tudi razkorak, kaj se dojemata za varno oziroma nevarno dejavnost. Matevž je doma vrtal z vrtalnikom na baterije, medtem ko je v vrtcu ob priložnosti dobil v roke kladivo, pa mu ga je vzgojiteljica takoj vzela, češ da je nevarno. Podobno vzgojiteljica otrokom tudi ni dovolila, da bi sami uporabljali izvijač, ko je bilo treba tovarnjaku zamenjati baterije, češ da je to nevarno. Vzgojiteljčina skrb je izhajala predvsem iz strahu, da ne bi prišlo do spora med otroki, kjer bi bilo vključeno orodje, ki naj v vrtec ne bi sodilo. Ob tem je treba razumeti, da je dinamika v vrtcu zagotovo drugačna, saj je skupaj več otrok in manj odraslih, medtem ko interakcije doma navadno potekajo v odnosu en odrasel in en otrok. Prav to lahko razumemo kot enega glavnih razlogov za strožja merila glede varnosti v vrtcu.

Dejavnost, ko je Matevž z očetom izdeloval lesen smetnjak, lahko vidimo tudi kot vajo v potrpežljivosti, saj je Matevž približno 50 minut eksperimentiral z izdelavo smetnjaka in z vrtalnikom na baterije vrtal v les. Oče mu ni ponudil hitre rešitve, temveč ga je na šaljav način spodbujal k eksperimentiranju. Matevž je tako kar nekaj časa porabil,

da je našel vijak prave velikosti in oblike. Pri tem je moral prekratek vijak, ki ga je že pridrtil, tudi odviti in ga zamenjati z večjim. Ugotoviti je moral tudi, kakšen je pravi način, kako držati smetnjak med vrтанjem. Oče, Daniel, je pri tem dejal: »[M]ene so tud tko vzgajali, to je pa morda po mojem vzorcu še, kaj je že tisti pregovor, ne mu dat, ampak mu pokaži, kako se to nardi.« Vidimo lahko, da je na delu neprekinjenost med vzgojnim pristopom, ki ga je bil deležen Matevžev oče, in pristopom, po katerem vzgaja svojega sina.

Danielova mama se je spominjala, da je Daniel kot otrok »delal zmeraj nekaj, pa žeblje nabijal pa s kolesom vozil pa joj, živ je bil«. Oče je Daniela že kmalu začel vključevati v delovna opravila, npr. pospravljanje drv, v srednji šoli pa je že prijel tudi za zahtevnejša dela, npr. uporabljal motorno žago. Mami je pomagal pomivati, nikoli pa ni maral pometati. V predšolskem obdobju je Danielov oče že sodeloval pri pospravljanju drv in pobiranju jabolk: »[T]ake otroške stvari, ko so lahko delali, smo ga kar s sabo vzeli, če smo mi delali.« Stara mama je odobravalna dejstvo, da Daniel nadaljuje družinsko tradicijo in Matevža vključuje v različna opravila: »Men se vidi najhujše, če otroka ne naučiš delat, če nima priučenega dela, je to zelo težko, pa ne, da ga siliš, pa maltretiraš, ampak da te vidi, pa da tist, kar more, lahko nardi, to je čisto v redi.« Daniel je bil praktičen človek in je želel tako vzgojiti tudi sina. Otroštvo naj bi bilo čim bolj sproščeno, pomembno pa se mu je zdelo, da daješ otroku zgled: »S tem da vidi, da je delo zanimivo v bistvu, vsaj tko na en tak način sem bil jaz vzgojen, da vidiš, zadovoljstvo najdeš pol v temu.« Daniel je delo torej razumel kot del življenja ter vir notranjega zadovoljstva.

Predvsem v mestnem okolišu nekatere družine vključevanju otrok v delovna opravila niso pripisovale večje pomembnosti, saj se je staršem zdelo, da sta v otroštvu pomembnejša igra in učenje. Tak primer je bila družina štiriletne Martine. Martinina mama, Jana, je odraščala v središču Ljubljane. Svoje otroštvo je opisala kot brezskrbno. Večino časa je preživela zunaj v igri z vrstniki, v delovna opravila doma pa se ni vključevala: »Pa nič me niso silili, tko precej so me pustili, pač, pridna sem bila v šoli, mami mi je skoz govorila: če boš pridna v šoli, boš lahko marsikaj.« Čeprav so Jani starši očitali, da bi morala Martino in njeno sestro navajati na obveznosti, saj bosta sicer razvajena, sama ni bila prepričana, da je to zares potrebno. Pomembneje ji je bilo, da se njeni otroci razvijejo v »normalnega zdravega človeka« ter »da imajo veselje do učenja«. Menila je, da je učenje angleščine pomembneje kot opravljanje gospodinjskih opravil: »[K]er ji bo to ful pomagalo v življenju /.../ Te smeti bo nekoč sama od sebe prijela pa bo sama mogoče nesla ven, ni to nek presežek.« Jana je poudarjala tudi pomen igre, ki je »itak najpomembnejša«, hkrati pa je pomembno, da mora biti otrokom »kdaj tud dolgčas«.

V predšolskem obdobju naj bi bilo bolj kot učenje samo pomembno, da otrok dobi veselje do učenja in raziskovanja. Poudarila je, da se pri tem otroci razlikujejo v svojih zanimanjih, veliko pa je odvisno tudi od staršev: »Zdej, če boš ti reku otroku, da je itak galerija dolgčas /.../ pol ga ne more zanimat, enostavno ne bo nič vidu v temu. Če mu pa pač pokažeš galerijo na zabaven način, bo pa rad hodil.« Družina je veliko časa preživela skupaj, v obiskovanju knjižnice, kulturnih dogodkov v Ljubljani in skupnih preživljanjih vikendov v naravi.

Kljub temu da se Jani samo vključevanje otrok v delovna opravila ni zdelo bistveno,



sta deklici pospravili za seboj po jedi, pomagali pri pospravljanju stanovanja, obešanju perila ipd. Jana je poudarila, da bi deklici imeli željo, da se vključita tudi v druga opravila, vendar je lažje, če to naredi sama. Predvsem ob vikendih je bil čas, ko so tudi pekli. Peko peciva je Jana navedla kot dejavnost, pri kateri sta deklici radi sodelovali že od drugega leta: »[M]islím, sej je bila packarija, ampak to je pa blo, ne vem, že vrojeno, je pa res, da obe radi delata z rokami.« Ko je mož prinesel komplet orodja, je ta takoj pritegnil pozornost deklic:

*[T]akoj sta ble zraven, kot magnet, takoj vse ven, tko da smo iskal te vijake po celi hiši, k sta pol raznesli /.../ njiju dve res vse zanima, tud od zuni recimo nič ne smeš orodja pustit, ker sta takoj zraven, takoj probat. Ja, se je tudi že to zgodilo, k imamo kaminsko peč pa je [mož] pustil sekiro od zuni, pa sta probale [drva sekati], tko da me je skor kap, tko da zdej gor nad garažo spravljamo.*

Da vzgojne prakse staršev odsevajo tudi stanje v družbi, odraža mnenje Martinine matere, ki je dejala, da »demokratska [vzgoja] pač pobere več živcev, več časa, ampak upam, da se bo nekak obrestovala že zaradi sveta, v katerem živita, k se bosta pol mogle same dve prav odločat«. Kljub temu da se je Jani zdelo pomembno, da deklici v otroštvu pridobita veselje do učenja, ter da sta oba z možem imela univerzitetno izobrazbo, pa ni izključevala možnosti, da se bosta njuni hčerki odločili za poklicno usmeritev: »Kdo pa pravi, da more it takoj študirat, kdo pa pravi, da bosta tedve študirale? Sej to ni tudi vse, bolj mi je važno, da res najde tisto, kar jo veseli delat.« To nakazuje na že omenjeni trend, ko visoko izobraženi starši ob trenutnih ekonomskih okoliščinah za svoje otroke dopuščajo možnost, da bodo imeli nižjo izobrazbo od njih samih, ter se jim zdi pomembneje, da se izučijo za poklic, ki jim bo prinašal prihodek in osebno izpolnitev.

## *Delo in igra z vidika otrok*

Medtem ko odrasli vključevanja predšolskih otrok v opravila niso zares dojemali kot delo ter so menili, da se otroci vendarle tudi tedaj igrajo, so otroci sami sebe jemali precej bolj resno ter ločevali dejavnosti glede na delo in igro. Kadar so sodelovali z odraslimi pri delovnih opravilih, so otroci zase dejali, da delajo. Žana, stara štiri leta in pol, je tako delo na vrtu, na primer sajenje krompirja, izrecno ovrednotila kot delo ter zanikala, da se lahko tudi igramo, ko sadimo krompir. Otroci delajo tudi, ko dajo prat umazano perilo, ko grabijo travo, kuhajo, pečejo palačinke, pečejo piškote, sesajo, zlagajo drva, pospravljajo stanovanje. Vse to so dejavnosti, ki po njihovem mnenju niso spadale v domeno igre. Nekatere dejavnosti so bile bolj dvoumne, tako so na primer igranje nogometa, računalnik in plezanje na drevo nekateri otroci označili za delo. Mia je dejala, da se z računalnikom ne moremo igrati, razen »če je igrača«. Igranje igric na računalniku so nekateri otroci razumeli kot delo. Simona je bila ena izmed otrok, ki je menila, da na računalniku delamo, se ne igramo, nato pa je podrobno opisala računalniško igrico, ki jo je igrala. Razni predmeti, tudi nekatere igrače nakazujejo na preplet igre in dela v imaginariju otrok. Plastični lonček lahko uporabljamo tudi za kuhanje, vendar le v igri. Če bi ga namreč zares uporabili »za kuhat«, »bi se počil«, kot je dejal Jakob.

Otroci so delo pogosto povezovali z odraslostjo. Lina je odgovor na vprašanje, če je že kdaj uporabljala orodje, npr. izvijač, oprla na »svet odraslih« z naslednjim odgovorom: »Ja, a veš, da sem jes enkrat ta pravo kavo pila?« V enem izmed neformalnih pogovorov je Aleš povedal, da »dediju« še ne pomaga delati torte, ko bo velik, pa mu bo pomagal. Ker je še otrok, dedka pri delu le opazuje, »da bom znal, ko bom velik«. Simona je povedala, da je že presajala vrtnico: »Enkrat sem bila sama in sem sama to delala ./../ Ja, ker sem bila že velka, sem to delala.« Zadnji stavek nakazuje predstavo, da je delo domena »odraslih« oziroma »velikih«. S tem ko otroci »delajo«, se jim približajo in tudi sami postanejo »kot oni«.

Percepcija otrok, kdo se igra in kdo dela, ni bila homogena. Ali starši zgolj delajo ali se tudi igrajo? Ali se otroci zgolj igrajo ali tudi delajo? Medtem ko so imeli nekateri sogovorniki zelo jasno oblikovano mnenje glede tega, kdo dela in kdo se igra, so bili drugi pri oblikovanju svojega mnenja bolj nedosledni. Nekateri so ob pregledovanju fotografij opisali, v katera delovna opravila se tudi sami vključujejo, pa vendar so vseeno menili, da starši le delajo, otroci pa se le igrajo. Skoraj vsi otroci iz mestnega vrtca so imeli neposredno izkušnjo, povezano z delom na vrtu, s starši ali starimi starši. Lina, katere družina je imela vrtiček, je povedala: »Na vrtu smo posadili jabolke pa borovnice pa še neki, pa sem jih jes s ta majhno kanglco zalivala ./../ S tavelko ne morem, ker je v njej luknja, pa še težko je.« Primož je povedal, da na počitnicah pri babici grabi travo ter ima svoje lesene grablje: »[P]a kamenčke koplješ ./../ Tudi tako, po travniku s tem [z grabljami].« Jernejev

oče je imel kmetijo. Povedal je, da njegov oče seka drva: »*Tkole prvo nameri, na kakšno stran pade, potem pa tko seka dol.*« Jernej je očetu tudi pomagal zlagati drva, mu pomagal v vinogradu in se vozil z njim v traktorju. Tudi Inja se je strinjala, da otroci lahko tudi delajo: »*Lahko tudi vse še delam, lahko tudi barvamo pa rišemo pa delamo pa tako umazano perilo damo prat.*« Oto pa je povedal, da se njegova mamica tudi igra, na primer nogomet, medtem ko oče cele dneve dela in se »*spluh noče igrat*«. Zase je dejal, da se večinoma igra: »*[J]es lahko samo cele dneve uživam, jem in se igram.*« Čeprav mu je igra ljubša od dela, občasno tudi dela: »*[V]časih delam, da pospravljam okna al vrata /.../ Rad sesam, itak je v naši hiši svinjak.*«

V slovenskem jeziku glagol *delati* uporabljamo tudi v pomenu *nekaj početi*. Na vprašanje, kaj vse delajo doma, so tako nekateri otroci opisovali, kaj delajo, drugi pa, kako se igrajo. Ta dvoumnost v slovenskem jeziku se je pokazala predvsem pri fotografiji peskovnika, saj so sogovorniki dejali, da se otroci v peskovniku *igrajo* tako, da *delajo* »*gradove*«, »*potičke*« in »*hiške*«.

Iz opazovanja v vrtcih je bilo razvidno, da so otroci v svojo igro nenehno vnašali elemente iz širše okolice ter iz sveta odraslih, ki jih je obdajal. V igro so tako pogosto vključevali tudi različne oblike dela. Pravzaprav sta se v otroškem vsakdanu delo in igra najbolj prepletala prav v otroški igri. Blaževa mama je pekla torte in piškote po naročilu in tudi Blaž se je v vrtcu igral, da dela torto. Avtomobilske gume na domačem dvorišču so lahko postale priročen predor, voda, ki je puščala pod umivalnikom v vrtcu, pa je bila povod za igro »*poplave*«. Nace se je igral, da žaga plišaste živali, ki jih je Veronika prevažala v vozičku. Tovrstno igro je prekinila vzgojiteljica Petra z besedami: »*Ne žagamo prijateljev in živali, samo drva.*« Med igranjem s kockami je Eli pripovedovala, da imajo doma dve kravi, bika in ovce. Eli je iz kock naredila hlev, Matevž pa garažo za avto in helikopter. Nejc se je igral z lego konjičkom ter poklical: »*Barbara, glej, nohte si strižem.*« Čez nekaj časa je vzel tovarnjak: »*Barbara, glej, čist mi noht [kolo tovarnjaka].*« In čez nekaj časa ponovno: »*Brusim si roko [s kolesom tovarnjaka].*« Jernej je med risanjem traktorja pripovedoval, da ima njegov oči traktor, kako mu pomaga obirati grozdje, kako se je tudi on peljal na traktorju ter kako se je traktor pokvaril.

Pogosto so otroci svoje nestrinjanje izrazili tudi skozi argumentiranje, ki se je opiralo na odrasli svet. V vrtcu se je Matevž igral z ladjo. Ko sem ga vprašala, če so na ladji otroci, je odvrnil, da je ta ladja samo za odrasle. Ko sem želela nanjo, pa je dejal, da je samo »*za odrasle moške*«, in se nato popravil: »*za moške delavce*«. Kaj komu pritiče glede na spol in kaj ne, so otroci izrazili tudi, ko smo se Nejc, Andrej in jaz igrali s kockami. Naredili smo kmetijo z ogradami. Ko sem z lego punčko skočila čez ograjo, pa mi je Andrej dejal: »*Babe ne skačejo!*« Ko sem kasneje punčko dala v traktor, pa je Nejc rekel: »*Babe ne znajo taktorja vozit.*«

Med dečki v mestnem vrtcu, ki so sedeli za skupno mizo, se je razvil pogovor o tem, kaj bodo, ko bodo veliki: »*Ko bom velik, bom gasilec.*«, »*Jaz pa zdravnik.*«, »*Jaz pa oči.*«, »*Jaz bom gasilec.*«. V domišljjski oziroma simbolni igri se kaže vse, kar otroka obkroža in kar se dogaja, tudi delovni procesi in medčloveški odnosi. Simbolna igra tako vključuje tudi »*sposobnost prehajanja med videnjem sebe in drugih, med čustvi pretvarjanja*

in realnimi čustvi, sposobnost zamišljanja čustev drugih, njihovih želja, pričakovanj« (Marjanovič Umek 2001: 48). Otroci so v domišljijiski igri pogosto menjavali temo ter prehajali iz ene dejavnosti v drugo.

Naslednji primer prikazuje, kako se je skupina otrok igrala, da pečejo čevapčiče. Igro je spodbudil Jakob, ko je prinesel lesene kocke in dejal: »*Jaz sem oči, bom ogenj zakuril.*« Iz analize video posnetka je razvidno, kako se je otroška igra v razponu 15 minut spreminjala. Od peke čevapčičev in igranja piknika so otroci prešli na metanje bomb. Po peki čevapčičev je Blaž dejal: »*Jajčka bomo še spekli,*« nakar je Jakob spremenil tok igre: »*Ne samo jajčka, bombo bomo naredili, čakaj, bombo bom pripravu.*« Dečki so okoli žogice dali vrvico in nekaj časa metali »*bombe*«, dokler ni eden izmed otrok »*umrl od rakete*«. Medtem ko se je Matevž igral z bombami in jih premeščal, je pritekel Blaž in z vrvjo udaril po Matevžu, kot da bi ga zadela bomba. Matevž se je ulegel na tla, Jakob je dejal: »*Umrl je,*« Blaž pa je skočil k njemu in ga vlekel stran za noge, na drugo stran igralnice. Medtem se je tudi Jakob ulegel na tla: »*Zdej bom pa jest bil, bzzz,*« in se delal, da je mrtev, vendar ne dolgo, saj je že v naslednjem trenutku vstal in prihitel pomagat Blažu, ki se je prijel za glavo in dejal: »*Umru je od rakete, ojoj, Jezus!*« Matevž je ležal na tleh, otroci so se zbrali okoli njega, vsak ga je držal za eno roko in nogo, ter ga poskusili dvigniti. Naposled je v dogajanje posegla vzgojiteljica in Matevžu pomagala vstati, nakar so se otroci razveselili »*Živ je, živ!*« in se začeli objemati. Toda igra se tu ne konča, saj je Jakob šel na vse štiri in začel oponašati bika, Blaž ga je tepel z vrvjo, Matevž pa se je postavil pred Jakoba, ki ga je naposled napadel z rogovi. Matevž in Blaž sta stekla stran in se skrila, Jakob, ki se mu je na vseh štirih pridružil še Andrej, pa je tekel za njima. Igro je naposled prekinila vzgojiteljica s pozivom, da je čas, da pospravijo igralnico.

Tovrstno prehajanje v igri je bilo tudi sicer pogosto, kar je bilo razvidno predvsem pri analizi video posnetkov, ki je omogočala natančnejše spremljanje vrtčevskega vrveža. V mestnem vrtcu so se deklice igrale v kotičku kuhinja, kjer se je sočasno odvijalo več dejavnosti. Sara se je igrala, da pripravlja hrano. Živa, Simona in Mila pa so se igrale družino. Občasno se jim je pridružila tudi Vesna. Medtem ko je Sara z glavničkom mešala v posodi, kot da bi stepala, ribala plastično hruško na strgalniku in z zajemalko zajemala navidezno snov iz posode in jo vlivala v drugo posodo ter z nožem rezala plastično zelenjavo, je Živa vprašala Simono, če se lahko igrata »*na dojenčka*«. Vendar pa so imela dekleta kar nekaj težav pri dogovarjanju, katera izmed njih bo dojenček, dokler ni te vloge naposled prevzela Živa in se ulegla v posteljico. Druge deklice so prevzele vloge, da so jo pokrile, uspravale, ji zamenjale pleničko, umile zobke, brale pravljico in jo nahranile. Vendar pa so ves čas potekala pogajanja, kaj bo katera počela in kakšno vlogo v igri bo imela, ko je Mila dejala: »*Jes grem v službo, adijo,*« ji je Simona na primer hitro odgovorila: »*Ne, jes grem v službo, ti greš v šolo!*«

O kaotični naravi igre sta pisala raziskovalca igre Brian Sutton-Smith (1997) in Johan Huizinga (2003), ki menita, da se v igri poigravamo z redom in neredom, kaosom in kozmosom oziroma z mejami dovoljenega. Čeprav zaposleni v vrtcih niso odobravalni, kadar so se fantje igrali, da imajo strelno orožje, so dečki našli načine, da pravila odraslih zaobidejo. Po popoldanskem počitku so si Blaž, Matevž in Rok naredili puške iz kock, ker pa

se tega niso smeli igrati, so se igrali, da so gasilci in gasijo vodo. Skakali so okrog in gasili: »Šššš, šššš.« Ob tem so oponašali gibe, kot bi streljali z mitraljezom. Enemu izmed fantov se je zareklo: »*Dej dol puško!*« Fantje v mestnem vrtcu so si iz kock izdelovali daljnogleda in pištole. Ko so šli otroci telovadit v garderobo, so fantje izdelke iz kock skrbno postavili na okensko polico, eden izmed njih pa mi je dejal, da so izdelke postavili na razstavo.

Kako se je svet odraslih prepletal z domišljjskim svetom otrok, lahko opazujemo ob primeru pusta v mestnem vrtcu. Med maškarami je največ pozornosti otrok pritegnil kostum gasilca, v katerega je bil oblečen Simon. Gasilec Simon je imel čelado, doma narajeno sekiro, gasilski aparat ter pravo cev za zalivanje rož. Takole je Simon opisal svoj kostum: »*Cev mam, da takole priključim [pokaže na gasilski aparat], sekiro mam pa za sekat drevesa al pa če kej na ljudi pade, to odrežem /.../ [čelado imam] zato, ker [jo] morejo met, pa še cev mam še zato, da lohk gasim.*« Simonovi rekviziti so bili med otroki tega dne izjemno popularni in so jih želeli tudi sami preizkusiti. Mila, ki je bila oblečena v muco, si je od Simona izposodila čelado in cev ter me spraševala, kje je treba pogasiti. Čez nekaj časa ji je Lija vzela čelado in cev ter nadaljevala gašenje. Mili to ni bilo všeč, dejala je: »*Ona sploh ni pravi gasilec,*« nato pa je zlezla pod mizo, kjer se je kujala in mrščila čelo.

Kasneje, ko je sledilo pustno rajanje, si je Mila ponovno izposodila sekiro in gasilski aparat, s katerima je plesala in poskakovala. Jan si je medtem izposodil Simonovo gasilsko cev in Mila je želela, da si rekvizite zamenjata. Ker Jan ni privolil, je Mila odšla do Simona in ga poskušala prepričati, naj reče Janu, da vrne gasilsko cev. Simon jo je sprva ignoriral, naposled pa ji je prinesel čelado in nato poskušal vzeti tudi gasilsko cev, ki pa mu je Jan ni želel dati. Simon je odnehal, Mila pa je srepro gledala. Simon je še enkrat neuspešno poskušal dobiti gasilsko cev, nato pa je Mila začela plesati s čelado na glavi in sekiro v roki. Vendar pa Mila ni odnehala, Simonu je vrnila gasilski aparat in mu dejala, naj ga zamenja za cev. Simon je povlekel gasilsko cev, ki pa je Jan še vedno ni želel spustiti. Cev je zagrabila tudi Mila, tako da sta jo Jan in Mila vlekla vsak na svojo stran, nakar je Simon posegel mednju: »*Ne, ko bosta cev strgala.*« Pridružil se je Mili pri vlečenju cevi, a Jan ni popustil. Simon je dal gasilski aparat Dejanu, da bi imel proste roke in lažje vlek cel cev. Skupaj z Milo sta vlekla, a Jan ni popustil. Nato je Dejan nekaj rekel Janu, in ta je končno spustil cev.

Mila si je dala cev na ramo, v roki je imela sekiro, Simon pa je obdržal aparat. Otroci so rajali ob glasbi, naposled je Mila dobila tudi aparat in je bila vidno zadovoljna. Vendar pa njeno zadovoljstvo ni dolgo trajalo. Od nekod se je vzel Svit in želel cev in aparat, ki pa mu ga Mila ni želela dati. Na Svitovo stran sta se postavila tudi Dejan in Simon. Simon je Mili vzel cev in jo dal Svit, nakar sta se Svit in Dejan skupaj igrala s cevjo in gasilskim aparatom. Mila je odšla po pomoč k vzgojiteljici: »*Svit mi je vzel cev,*« vendar se vzgojiteljica ni odzvala. Fantje so se začeli prerivati, Mila pa je odšla še do pomočnice: »*Svit mi je povleku cev.*« Sedaj je imel cev, čelado in aparat Simon. Vendar pa se Mila še kar ni predala, še vedno je imela kladivo. V nekem trenutku se je gasilski aparat znašel na tleh in Mila ga je urno pobrala. Toda kmalu ga je v roke ponovno dobil Jan, ki je sedaj imel tudi cev. Jan je lovil Simona. Simon je vzel Mili tudi sekiro, a ona mu jo je vzela nazaj, Simon pa ji je dal tudi gasilski aparat. Mila je aparat nesla Inji, ki je sedela v kotu. Inja je v

zameno Mili dovolila, da odpre njen kovček. Tako sta sedeli v kotu s sekiro in aparatom ter gledali, kaj je v kovčku. Pomočnica je nato ugasnila glasbo in dejala: »*Pospravite stole za kosilo.*« Mila je sekiro vrnila Simonu, ta pa je vse svoje rekvizite pospravil v garderobo ter s tem prekinil prerekanje med otroki, kdo si bo izposodil gasilske pripomočke.

Igra vlog, prevzetih iz sveta odraslih, je bila tudi sicer pogosta med otroki, odvisna pa je bila tudi od pripomočkov, ki so jih otroci imeli na voljo. V kotičku dom so imeli otroci na voljo metle, postelje, pripomočke za kuhanje in druga gospodinjska opravila. Tu so se deklice tudi česale. Otroci so se pogosto igrali trgovino. Pogoste so bile tudi igre, v katerih so preigravali različne vloge v družini. Razdelili so si vloge očeta, mame, dojenčkov. Dojenčke so nahranili, previli, dali spat in peljali na sprehod. V podeželskem vrtcu so se otroci igrali tudi, da se vozijo z avtom, avtobusom ali vlakom. Na razpolago so imeli prave stožce za označevanje dela na cesti, ki pa so jih v igri uporabljali na najrazličnejše načine. Z njimi so se igrali »*cesto*« ali pa so si jih dali na nogo in se tako spremenili v gusarje. V mestnem vrtcu so se pogosto igrali zdravnike, saj so imeli otroci v vrtcu za igro na voljo pravi inhalator, plastične injekcije, igle, prave zdravniške kape, prazne stekleničke sirupov, stetoskop, termometer, zdravniški kovček in druge pripomočke. Prav so jim prišli tudi ležalniki in odeje, s katerimi so pokrivali »*bolnika*«.

Otroci so v igro vključevali tudi znanje, ki so ga pridobili v vrtcu, kot prikazuje naslednji primer. Ob spoznavanju turizma, domačega kraja in širše okolice je vzgojiteljica otrokom v podeželskem vrtu povedala zgodbico, kako je bližnji kraj dobil ime, ko je skopuški mlinar vili, preoblečeni v starko, zmlel črno moko. Naslednji dan so otroci to zgodbo vnesli v svojo igro v peskovniku. Jakob je stresal mivko s tovornjaka in dejal: »*To ni mivka, to je črno žito. /.../ Ko mam črno žito, ker v [kraju] meljejo črno moko, pa mam črno žito. /.../ Posejemo ga in iz koruze nastanejo denarji.*« Jakob je nato šel s kanglico z mivko k vodi in v kanglici mešal moko, da je nastajalo blato: »*Eee, črno žito je postalo drek, nate dreke, dreke bomo pometli, glej, kake roke mam. /.../ S črnim žitom si bom umil, s črnim žitom si lahko umiješ roke, čiste roke mam.*«

Kot je razvidno iz zgornjega primera, je za razumevanje igre pomembno razumevanje njenega konteksta. Otroci so namreč v igro vpletli zgodbo o tem, kako je bližnji kraj dobil svoje ime, ter nato preigravali meje človeške izkušnje, mogočega in nemogočega. Kot je dejala Helen Schwartzman, dejstva ne govorijo sama zase, temveč jih ustvarja komunikacija (1978: 247). Misel lahko napeljem na Vigotskijevo razumevanje igre, po katerem je igra ključna za kognitivni razvoj. Ustvarjanje imaginarnih položajev namreč vodi v razvoj abstraktne misli, kar naj bi se zgodilo, kadar se v igri med pomeni, objekti in dejanji oblikujejo novi odnosi (Schwartzman 1978: 275). Igra je način, kako vandaliziramo družbeno resničnost (Dell Clark 2003: 124). Otroci v igri pogosto tudi eksperimentirajo ter spreobračajo dejstva. Parodija, karikatura, burleska, posmehovanje ter izzivanje družbenega reda so vse značilnosti igre (Schwartzman 1978: 126).

## *Fotografije, ki so jih posneli otroci, pripovedujejo*

Otroci so v namene raziskave posneli 2651 fotografij. Dva in dvajset otrok iz mestnega vrtca je skupaj posnelo 1342 fotografij. Devet otrok, ki je bilo vključenih v fotografiranje iz podeželskega vrtca, pa 1309 fotografij. Fotografije ponujajo vpogled v perspektive otrok na podlagi pogovorov ob fotografijah, hkrati pa jih lahko analiziramo z estetskega vidika glede na motive na fotografijah. Pogovore ob fotografijah, ki so jih posneli otroci, lahko razumemo kot vpogled v njihovo videnje in razumevanje sveta, ki jih obdaja. Če izhajam iz dejstva, da so otroci fotografirali brez napotkov, kaj naj fotografirajo, lahko trdim, da fotografije predstavljajo tisto, kar se je otrokom zdelo vredno fotografirati. Kot meni antropologinja Cindy Dell Clark, fotografije povedo veliko o zornem kotu, s katerega otroci gledajo svet, ter o njihovem položaju v svetu, ki jih obdaja (Dell Clark 2011: 167). Fotografije, ki so jih posneli otroci, torej predstavljajo pomemben delček v mozaiku, ki v povezavi z drugimi uporabljenimi metodami, predvsem opazovanjem s soudeležbo v vrtcu, sestavlja širšo sliko o življenju otrok.

Vendar pa odnos med tem, kar vidimo in vemo, ni vedno jasen in samoumeven, saj to, kar vidimo na fotografiji, ni nujno tisto, kar naj bi sporočala (Banks 2001). Interpretacije gledalca so namreč že pogojene z njenim/njegovim družbenim stališčem odraslega, raziskovalca, obstranca, z osebno zgodovino in izkušnjami (Orellana 1999: 78). Prav zato fotografiranje pogosto sledi intervju ali pogovor ob fotografijah, kjer naj bi se raziskovalec in udeleženec v raziskavi pogovarjala o različnih razumevanjih podob. Kot plod tovrstnega sodelovanja naj bi določila svoja pogleda in ustvarila most med različnimi izkušnjami resničnosti (Pink 2005; Moličnik 2003). Pomen fotografij namreč vedno soustvarjata tako avtor kot gledalec (Johnson 2008: 84). Otroci seveda ne živijo v vakuumu, temveč so nenehno vpeti v odnose s soljudmi in okoljem (Porter Poole 1994; Toren 1996; Ingold 2007). Otroci pomene vedno ustvarjajo na podlagi intersubjektivne angažiranosti s soljudmi in okoljem (Toren 2011: 38), kar se je odražalo tudi v fotografijah otrok, ko so fotoaparati pogosto uporabljali tudi sorojenci, starši in stari starši, pa tudi v samih pogovorih ob fotografijah.

Fotografije prikazujejo, da so bili otroci iz ruralnega in urbanega okoliša izpostavljeni različnim načinom dela: otroci iz urbanega okoliša predvsem gospodinjiskim opravilom doma, otroci iz ruralnega okoliša pa kmetijskim opravilom zunaj doma. To lahko oprem na dejstvo, da so otroci iz podeželskega vrtca gledano celostno več fotografij posneli zunaj (56 %), mestni otroci pa znotraj (68 %). Fotografije torej nakazujejo, da imajo otroci iz urbanega in ruralnega okoliša izrazito drugačno vsakodnevno izkušnjo. Ta se odraža že v času, ki ga preživijo zunaj oziroma znotraj doma. Poleg tega je opazna v različnih izkušnjah dela in igre. Spomnimo, da so starši otrok iz podeželskega vrtca delo



razumeli kot del vsakdanjika oziroma način, skozi katerega človek najde notranjo izpolnitev. Starši otrok iz mestnega vrtca so nasprotno poudarjali, da je človek lahko notranje izpolnjen le, če neguje »svoj pravi jaz«.

Tovrstne predstave staršev se odražajo tudi na fotografijah otrok. Mestni otroci so namreč posneli občutno več avtoportretov, kar napeljuje na njihovo usmerjenost nase. Prav tako so več fotografij posneli znotraj doma, kar ponovno napeljuje na usmerjenost v notranji svet družine. Otroci iz podeželskega vrtca so nasprotno več fotografij posneli zunaj, kar napeljuje na to, da jim vir užitka predstavlja interakcija z okoljem.

Otroci iz podeželskega vrtca so največ fotografij posneli na domačem dvorišču, najmanj pa med vožnjo v avtu. Otroci iz mestnega vrtca so največ fotografij posneli v bližnji okolici doma. Zanimivo je, da so ti v primerjavi z otroki iz podeželskega vrtca bistveno več fotografij posneli med vožnjo v avtu, čeprav je večina otrok živila v bližnjem okolišu vrtca, medtem ko sta med otroki v podeželskem vrtcu le dva otroka dejansko tudi živila v kraju, kjer je bil vrtec, drugi pa so se vozili iz okoliških vasi. Otroci iz mestnega okoliša so fotografirali tudi vožnjo v trgovino, nakupovalno središče, knjižnico in na popoldanske organizirane dejavnosti. Otroci iz podeželskega okoliša so se ob popoldnevnih pogostejše zadrževali v okolici doma ali pa obiskali sorodnike, lokalni bar ali odšli na sprehod v bližnjo okolico doma.

Na podlagi fotografij lahko sklepam, da okolje, v katerem prebivajo otroci iz podeželskega vrtca, ponuja več alternativ, ki so pritegnile njihovo pozornost pri fotografiranju in verjetno tudi pri udejstvovanju: narava, gibanje zunaj (sprehodi, kolesarjenje, plezanje po drevesih), druženje. Otroci iz mestnega okoliša so več časa preživeli notri, kjer so bile njihove dejavnosti izraziteje osredotočene na igrače in risanke. Med igračami so podeželski otroci fotografirali na primer plastični tovornjak, frizbi, žogo, kolo, džip, fotografirali pa so tudi več vsakdanjih motivov, kot so pokrovček, časopis, prt, slika na steni, radiator, cevi za centralno ogrevanje, vrata itd. Mestni otroci so nasprotno intenzivneje fotografirale svoje igrače in igrala: Spidermana, ninja želve, skiro, kolo, poganjalček, dinozavre, plišaste igrače, vile, igrala na javnem igrišču, svoje risbice, avtomobilčke, kaminončke, konjičke, backa Jona, kužka na baterije, igralni šotor, dojenčka, Nodija, kmetijo, živalski vrt, samoroga, Fifi, lego kocke, igrače iz kinder jajčka, trampolin, gugalnico, puško z lokom, otroško mizico in stol, voziček za punčke, otroški računalnik, grad za konjičke, Barbie hišo, igralno kuhinjo, gol, frizbi itd. Podatki, ki sem jih pridobila z analizo fotografij, se na tem mestu skladajo z intervjuji s starši, kjer je bil prav tako opazen razkorak v odnosu do igrač. Starši iz podeželskega okoliša so namreč igračam pripisovali manjšo vlogo oziroma so poudarjali, da otroci veliko časa preživijo v gibanju ali pa da jih bolj kot igrače pritegne orodje, povezano z delovnimi opravili, ki jih opravljajo starši.

Čeprav so gledano v celoti otroci iz obeh raziskovalnih lokacij posneli relativno malo fotografij predmetov, ki so povezani z delom, pa je njihovo število pri otrocih iz podeželskega vrtca povsem enako fotografijam predmetov, ki so povezani z igro. Delo je torej bolj uravnoteženo z igro kot pri mestnih otrocih, ki so posneli občutno več fotografij, povezanih z igro in igračami. Poleg tega je razvidno, da so bili otroci v dveh vrtcih izpostavljeni različnim načinom dela: mestni otroci predvsem gospodinjiskim opravilom

na domu, podeželski otroci pa poleg teh tudi kmetijskim opravilom zunaj doma (*glej Slika 28*). Ti so posneli občutno več fotografij orodja, delovnih pripomočkov (npr. motika, vile, sesalec za čiščenje avta) in kmetijskih strojev (npr. traktorji, razni priključki). Fotografije otrok iz mestnega vrtca so nasprotno prikazovale predvsem gospodinjske aparate (npr. pečica, štedilnik, pralni stroj, pomivalni stroj), kuhinjske pripomočke za kuhanje in peko (npr. posode, valjar za testo) ter jedilni pribor (npr. krožniki in kozarci, ki so povezani s pripravo hrane ali pomivanjem posode). Te ugotovitve pričajo o tem, da otroci odraščajo v različnih sistemih izkušenj in usmeritve pozornosti, ki ju lahko oprem na habituacijo različnih vrednot in navad.

Izkazalo se je, da so bile med fotografijami, ki so jih posneli otroci, le redke, ki so prikazovale delo. Tudi drugi motivi, ki niso bili povezani z delom, so pogovor lahko napeljali na vključevanje v delovna opravila. Ob fotografijah igrač so nekateri otroci tudi povedali, da jih zvečer sami pospravijo. Klara se je najraje igrala »*s kuhno, k jo imam tako majhno*«. Klara je mami pomagala tudi pri kuhanju, na primer pri pripravi polnjenih paprik: »*Noter sem dala meso.*« Na fotografijah je bilo vidno tudi, kako Klara z mamo obeša perilo: »*Ja, obesla sem cunje /.../ Samo nisem vse, samo svoje rokavičke.*« Dejan je ob fotografijah povedal, da mami pomaga zalivati rože, medtem ko okrasnega grmičevja ne pomaga striči. Ob fotografiji večerje je povedal, da mami pri kuhanju pomaga tako, da meša. Dejan je fotografiral tudi kopalnico (*glej Slika 29*) in ob fotografijah povedal, kako so pospravljali kopalnico, kar je sam poimenoval »*poskus*«, kar nakazuje na prepletanje igre in dela: »*To sem pa slikal poskus /.../ Drugač pa to ni poskus bil, drugače pa smo to pospravljali.*«

Enej in Eva iz ruralnega okoliša sta se na dvorišču, kjer imajo pesek, igrala z motikami. Njuna mama ju ni vključevala v delo, saj je menila, da sta otroka premajhna, in sta jo pri delu zgolj motila. Sta pa imela Eva in Enej možnost v igro vključevati tudi delovne pripomočke in delo preigravati v igri. Iz naslednjega primera je razvidno, kako je Eva v odnosu do Eneja prevzela materin odnos, ko je dejala, da Enej še ne zna delati z motiko, ker je premajhen – čeprav so naslednje fotografije prikazovale tudi Eneja z motiko. V igri se torej Eva in Enej nista zgolj igrala z motiko, temveč sta tudi preizkušala različne družbene vloge, kar nakazuje naslednji zapis pogovora ob fotografijah (*glej Slika 30*):

Eva: »Da, tu smo pa že doma, tu smo slikali, tu smo pa, ko smo kopali.«

Raziskovalka: »Ste kopali?«

Eva: »Zemljo.«

Raziskovalka: »Aha, kaj ste kopali?«

Eva: »Zemljo – vsega.«

Raziskovalka: »To si ti kopala, ti je dala mamica motiko?«

Eva: »Dala nam je, zato ker se midva, midva, pazi, pejt sem Enej, njemu ne moreš dat, ko sploh ne zna.«

Raziskovalka: »Je še premajhen?«

Eva: »Ja.«

Enej: »Nisem.«

Raziskovalka: »Ti pa že znaš z motiko?«

Eva: »Ja.«

Raziskovalka: »Pa kej pomagaš mami na vrtu?«  
Eva: »Ja, malo da.«  
Raziskovalka: »Malo.«  
Eva: »Sam mamika mi ne dovoli.«  
Raziskovalka: »Ti ne dovoli, tu na dvorišču ti dovoli, da z motiko koplješ?«  
Eva: »Ja.«  
/.../  
Eva: »V peskovniku, poglej, kaj sem naredila.«  
Raziskovalka: »Kaj pa je to, to mate pred hišo mivko?«  
Enej: »Ne, to mam peska.«  
Raziskovalka: »Pa se velik s peskom igrata?«  
Enej: »Kamionom.«  
/.../  
Raziskovalka: »Tu pa je tudi Enej z motiko.«  
Eva: »Glej, kaj kopava.«  
Raziskovalka: »Kaj to kopljeta, lukno?«  
Eva: »Ja.«  
Raziskovalka: »Za koga?«  
Enej: »Vavte, vavte.«  
Eva: »Za vauvce.«  
Raziskovalka: »Za avte lukno?«  
Eva: »Za vauvce, za živauc.«  
Raziskovalka: »Pol zna tudi Enej že z motiko.«  
Enej: »Ja.«  
Raziskovalka: »Mhm, super.«  
Enej: »Zemljo kopava.«  
Eva: »Zemljo sva izkopala ven.«  
Enej: »Pesek mam to.«

Zgornji primer tudi lepo prikazuje, kako smo v pogovoru dali pomen dejavnosti, ki so jo prikazovale fotografije – otroka sta kopala luknjo »za živauc«. Eva in Enej sta dejala, da v improviziranem peskovniku »kopljeta zemljo«, čeprav je Eva vmes uporabila tudi izraz »peskovnik« ter me popravila, da to ni »mivka«, temveč »pesek«. Na koncu pa je tudi Enej dejal: »Pesek mam to.«

Eva in Enej sta fotografirala tudi domače živali: psa, kokoši, petelina in krave. Eva je povedala, da imajo dve kravi in bika. Razložila je, da bo ena krava kmalu dobila telička, zato zdaj ne daje mleka ter da jo zato »morajo gledati«. Njuna mati je v ločenem intervjuju povedala, da gredo z otroki skupaj pobrat kokošja jajca, za kakršno koli pomoč pri delu s kravami ali delo na vrtu pa sta otroka še premajhna.

Fotografije, ki so bile povezane z delom, so lahko izvabliale komentarje tudi glede opravil, v katera se otroci niso vključevali. Sven je ob fotografiji kamina povedal, da staršem ne pomaga nositi drv, »zato ker so težke«. Ob fotografiji kuhinjskega pripomočka »za une majhne pice, a veš, ko so tok majhne« pa, da ne pomaga pri njihovi pripravi. Dejal je: »[K] jest se bojim, da se ne bi speku.« Ob fotografiji pralnega stroja je dejal, da ne pomaga pri pranju perila, »k mami ne dovoli«.

Otroci iz podeželskega vrtca so fotografirali pajke, hroščke, mravljišče, metulje, ptice, zajce, mucke, ovce, pujse, bika, krave, kokoši, petelina, piščančke in konje, izmed hišnih živali pa pse in mačke (*glej Sliko 31*). Blaž mi je navdušeno pokazal fotografijo pajka, ki so ga našli med solato. Medtem ko je njegova mama prala solato z domačega vrta, so se tako otroci posvečali pajku. Na Matevževo vprašanje, če ga je ubil, je Blaž odgovoril: »Ne, slikal sem ga.« Podobno rahločutnost do živali je pokazal Jakob ob fotografiji ptice, ob kateri je povedal: »Glej, to sem ptičko slikal. Ampak sem moral malo približat, ko si nisem upal bližje it. Zato sem rajši zoom uporabil [da se ne bi ptica prestrašila].« Pri otrocih iz mestnega vrtca nasprotno ne najdemo domačih živali za vzrejo niti majhnih živali, kot so pajki, metulje, mravlje in polži, so pa fotografirali večji nabor domačih živali: poleg psov in mačk tudi ribe, želvo in papagaja. Eden izmed otrok je fotografiral tudi obisk živalskega vrta. Otroci iz obeh raziskovalnih okolijev so do domačih živali izkazovali ljubeč odnos. V podeželskem okolju so imeli otroci poseben odnos do konjev, ki so se pasli na bližnjem travniku. Pogosto so jih obiskali z vrtcem, pa tudi z družinami, jih božali ali hranili, poznali so tudi njihova imena. Vsi so vedeli, kje so konji: »Če greš tam blizu tovarne.«

Fotografije nakazujejo, da je neposredno okolje otrokom iz obeh okolijev ponujalo različne možnosti za udejstvovanje v svetu, ki jih obdaja. Jakob mi je ob fotografijah rož, vinograda in igrač dejal: »Ej, kmal boš videla nekaj strašnega.« Ko se je na ekranu prikazala fotografija nagačenega risa (*glej Sliko 32*), me je prestrašil: »Buuu!« Jakob je fotografije posnel pri prababici ter me hitro pomiril: »To je samo tak tepih,« ter dodal: »Meni je ta všeč, usta sem mu slikal.« Tako kot Jakobov pradedek je bil tudi Blažev oče lovec. Z mlajšim bratom, Marcelom, sta imela vsak svoj daljnogled, s katerim sta opazovala divje živali, kot sta srnjak in košuta, ko so se približale hiši. »Strašne stvari« so privlačile tudi otroke iz mestnega okoliša, ki pa so v stik z njimi vstopale predvsem preko medijev. Svit je fotografiral risanke, ki jih je gledal pri babici, in povedal, da je že gledal tudi grozljivke. Svit je to, kar je videl na televiziji, tudi prenesel v igro: »To sem bil pa jes pošast. /.../ Pol sem si pa zlomil palce in sem si vzel tko in sem najdel kremplje. /.../ Pol sem ga pa nazaj dal [kremplj], pol sem pa spucal palco, ta veliko uno. Pol sem nazaj šel v to hišo, uno, k je bila razbita, za hec, pol pa sem šel tam potih, ker so bile tam not skrite pošasti.«

S fotografij je razvidno tudi različno dojetje narave. Medtem ko je narava otrokom iz mestnega okoliša predstavljala predvsem polje rekreacije in počitnikovanja, je bila narava otrokom iz podeželskega vrtca bližja ter hkrati bolj dvoumna, lahko tudi nevarna. V njej so živele tudi divje živali, takšne, ki so jih njihovi bližnji lovili. Pa tudi takšne, ki sicer niso bile nevarne, so pa lahko naredile škodo, kot na primer srne na njivah. Ob ogledu Blaževih fotografij vrta, ograjenega z ograjo, je Blaž povedal: »To mam, da ne grejo srne pojest to solato.« Tudi drugi otroci so povedali: »Ja, jo mi mam tud ograjo, da ne grejo srne.«

Med motivi so sicer prevladovali osebe oziroma fotografije, ki so prikazovale družnje, pri tem pa med družnje prištevam fotografije, ki so prikazovale vsaj dve osebi ali je s fotografij razvidno, da so bile posnete osebe na obisku. Otroci iz obeh okolijev so najpogosteje fotografirali sorojence, pa tudi starše, vrstnike in stare starše. Otroci iz pode-

želskega vrtca so fotografirali tudi druge odrasle iz okoliša, kar nakazuje, da so ti otroci imeli več interakcij s sosedi, vaščani in sorodniki. Vse osebe na fotografijah so opisovali domače: »Anin stric«, »Nadina stara mama«, »stric Ivan«. Celo poštar ni bil zgolj poštar, temveč »poštar Martin«. Tudi zgradbe in vrtovi so se nanašali na znane osebe: »Mijin vrt«. Lahko pa so se nanašali tudi na živali. Matevž je tako za hišo na fotografiji dejal, da je Tarzanova, pri tem pa je bil Tarzan pes.

Prav fotografije z motivi oseb so pogosto napeljale na pogovor o tem, kako se otroci vključujejo v delovna opravila. Sara je ob fotografiji babice povedala, da z njo dela palačinke in praženec. Podobno je Vesna povedala, da babici pomaga »pečt štrudl« ter »rožice zalivam pa sadim«. Ob fotografiji mame v kuhinji je Žana povedala, da ji pomaga kuhati, peče palačinke in pomiva posodo. Nika je ob fotografiji mlajše sestrice, dojenčka, pripovedovala, kako jo čuva, medtem ko mama pripravlja vodo za kohanje.

V kontekstu razmerja med fotografijami, ki prikazujejo delo in druženje, so zanimive Linine fotografije, ki prikazujejo, kako je Lina skupaj s starši, bratom in sestro obiskala vrt, ki ga je imela njena družina v bližini doma. Ob fotografijah je povedala: »Tuki je vrt, tuki je pa hiša /.../ Gremo tja peš, ampak jes sn pršla s kolesom /.../ Sam danes, danes, ko smo šli na vrt, oči ni vzel ključev, da bi jes zalivala.« Na vrtu so imeli borovnice, paradiznik, kumare, solato, jagode in rože. Fotografirala je tudi mizo s stoli in nadstreškom, ki jih je naredil njen oče. Ob tem je zanimivo, da je izmed 74 fotografij, ki jih je posnela na vrtu, le na štirih fotografijah razvidno, da nekdo nekaj dela, kar 43 fotografij pa prikazuje osebe oziroma druženje (glej Sliko 33 in 34). Sklepamo lahko, da delo samo ni bilo v središču Linine pozornosti, temveč je obisk vrta predstavljal predvsem čas, ki ga je družina preživela skupaj, kar odražajo tudi Linine fotografije.

Podobno osredotočenost na družabnost predstavljajo fotografije, ki jih je posnela Simona, ko jo je na domu obiskala Vesna, prijateljica iz vrtca. Fotografirala je svojo spalnico, preprogo, luči, vrata, omare, ribico, igrače, Vesno in njune noge. Simona je posnela veliko fotografij igrač, ni pa bilo na fotografijah razvidno, da bi se z Vesno z njimi igrali. Na fotografijah je Vesna jedla bombone, plesala, sedela za mizo in ležala na tleh ter na postelji. Podobno kot pri Lininih fotografijah, ki jih je posnela med družinskim obiskom vrta, Simonine fotografije pričajo, da sta dekleti predvsem uživali v druženju (glej Sliko 35 in 36).

Fotografije, ki so jih posneli otroci, lahko predstavljajo nadgradnjo k razumevanju vključevanja otrok v delovne procese ter prepletanja igre in dela. Fotografije tako predstavljajo medij, ki nam omogoča vpogled v perspektive otrok, njihovo vpetost v okolje in odnose. Toda ob vprašanju, kaj je otroke pritegnilo k fotografiranju, bode v oči spoznanje, da so na prvem mestu motivi oseb in druženja, delo pa je razmeroma redek motiv. V tem oziru nam lahko analiza prijateljstva med otroki osvetli tudi vprašanje odnosa med igro, delom in učenjem. Iz analize etnografskega gradiva je namreč razvidno, da je bila v ospredju interakcij med otroki zagotovo želja po odnosu. Otroci so med seboj sklepali različna zaveznitva in prijateljstva. Odnose so vzpostavljali skozi skupne dejavnosti (tako igro kot delo), skozi skupne lastnosti ter tudi preko predmetov oziroma igrač. Odnosi so lahko bili trajnejši ali pa situacijski, pogosto nasprotujoči si in spreminjajoči se.

Fotografije, ki so jih posneli otroci, pripovedujejo

V nadaljevanju se zato podrobneje posvetim kompleksnemu družabnemu življenju otrok oziroma vprašanju, kako otroci vzpostavljajo, ohranjajo in zavračajo odnose.



*Slika 28: Nejčeva družina je imela deset ovac, Nejc je slikal seno za ovce. (Avtor: Nejc, 17. 6. 2011)*



*Slika 29: Igra med čiščenjem kopalnice. (Avtor: Dejan, 30. 5. 2013)*



*Slika 30: Eva in Enej se v peskovniku igrata z motiko. (Avtor: Eva, 20. 6. 2011)*

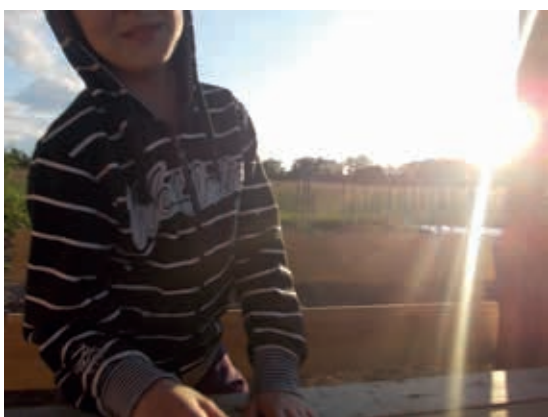


*Slika 31: Družina Eve in Eneja je imela dve kravi, bika, kokoške, petelina in psa. (Avtor: Eva, 20. 6. 2011)*



*Slika 32: Jakobov dedek je lovec, Jakob je ob sliki povedal, da mu je ris všeč in je slikal njegova usta. (Avtor: Jakob, 22. 6. 2011)*





*Slika 33 in 34: Delo in  
druženje na družinskem vrtu.  
(Avtor: Lina, 28. 5. 2013)*



*Slika 35 in 36: Popoldansko druženje in igra dveh prijateljic. (Avtor: Simona, 5. 6. 2013)*



## Družabni svet otrok

Igra otrokom predstavlja vir zadovoljstva. Vzgojiteljica in raziskovalka otroštva Vivian Gussin Paley (1992) je na primeru vrtčevske skupine prikazala, kako se igra in prijateljstvo prepletata ter kako so otroci selektivni pri tem, kdo izmed vrstnikov se lahko vključi v skupno igro in kdo ne. Med opravljanjem raziskave sem tudi sama opažala, da so bili otroci izrazito selektivni pri vzpostavljanju odnosov (glej tudi Schwartzman 1978: 238). Zato bi se pravzaprav morali vprašati: Kdaj, s kom in kako vstopiti ali ne vstopiti v odnos? Kadar otroci niso želeli sodelovati v odnosu, so to najpogosteje izrazili z molkom oziroma ignoriranjem. Odnosi med otroki so se vzpostavljali tudi skozi materialni svet, na podlagi daril, kot so bomboni, medsebojne izmenjave igrač ali povabila k igri oziroma souporabi igral, ki so jih otroci imeli doma (npr. trampolin, džip).

Tudi korekcijska očala so lahko predstavljala medij, okoli katerega se je spletel odnos. Ob prihodu v vrtec je nekega dne Jakob otrokom začel razlagati, da bo dobil očala: *»Samo ne navadna [sončna], [ampak] taka, kot jih ima Eva [korekcijska].«* Povedal je, da si je izbral moder okvir, ker naj bi bila modra barva lepa. Ta informacija je bila pomembna, saj je tudi Eva imela modra očala. Čez nekaj časa so se Jakob, Matevž in Nejc igrali z lego kockami. Jakob si je izbiral samo modre in jih polagal na mizico. Ko je prišla pomočnica, ji je Jakob povedal: *»Veš, da bom jest dubu očala.«* Ko so otroci odšli v svojo sobo, je Jakob prijel Evo za roke: *»Jaz bom tudi dobil taka očala kot ti.«* Ker sta z Evo zaostala za skupino, ji je nato dejal: *»Zdej morava pa tečt.«* Vidimo lahko, da so očala predstavljala za Jakoba spremembo, ki jo je intenzivno doživeljal. Očala, in to ne kakršna koli, temveč modra, so predstavljala tudi temelj, na katerem sta Jakob in Eva zgradila povezovalni odnos.

Tudi vrtčevski obedi so bili ena izmed vsakodnevnih priložnosti, kjer so otroci razvijali medsebojne interakcije. Vendar pa to ne pomeni, da je do interakcij vedno prihajalo. Ob enem izmed obedov so bili otroci za drugimi mizami zelo glasni, medtem ko so Mila, Martina in Sara jedle v tišini, med njimi ni prišlo do nikakršne verbalne ali telesne interakcije. Po drugi strani pa so otroci, pri katerih vzgojiteljice niso odobravalale pogovarjanja med obedom, pogosto uporabljali številne subtilne alternative sporazumevanja, ki so vključevale celotno telo ter temeljile na oponašanju. Jakob je na primer dejal: *»Križ kraž, mešamo,«* in začel mešati svojo kašico, tudi drugi otroci, ki so sedeli za mizo, so začeli mešati vsak svojo kašico. Zdi se, da je prav posnemanje – biti tak kot drugi, imeti nekaj skupnega – v osrčju človekove želje po vzpostavljanju odnosa. Ob tem nimam v mislih oponašanja kot pasivne oblike interakcije, kot nekakšnega nagonskega delovanja. Posnemanje se namreč tu kaže kot aktivna in ustvarjalna oblika vzpostavljanja odnosa.

Otroci so odnose vzpostavljali tudi skozi igro, ustvarjalne dejavnosti, pa tudi skozi skupna delovna opravila (npr. brisanje miz, prenašanje stolov). Vse to bi lahko razumeli kot izražanje intersubjektivnosti, kjer sta jaz in drugi »perceptualno, konceptualno in

praktično uglasena v določeni nalogi« (Duranti 2010: 28). Da otroci lahko sodelujejo v skupni igri ali delu, nenehno komunicirajo svoje namere drugim ter prepoznavajo namere drugih (Schwartzman 1978: 238). Kadar odrasli niso odobraval verbalnega sporazumevanja med otroki, so se ti zatekli tudi k neverbalnemu sporazumevanju. Jakob in Matevž sta si potem, ko ju je vzgojiteljica opomnila, da se med jedjo ne pogovarjamo, izmenično mežikala. Med neverbalno komunikacijo lahko prištejem tudi sinhrono delovanje: Matevž, Nejc, Andrej in Eli so vsi naenkrat dvignili roke v zrak in zakričali: »Huraal!« Nato je eden izmed otrok dejal: »Čičke čačke,« in vsi so začeli z rokami udarjati po mizi. Psiholog Lawrence Sherman je tovrstno obnašanje poimenoval skupinsko veselje (*group glee*), h kateremu je pripisal spontane izlive veselja med otroki, ki se odražajo v nenadnem valu krikov ali smeha, ploskanja, skakanja ali drugih intenzivnih fizičnih dejanjih. Tovrstno obnašanje se lahko pojavi spontano in se hitro razširi med otroki (Sherman 1975: 54; glej tudi Garvey 1977: 26).

Skozi skupna dejanja, sodelovanje in iskanje povezovalnih elementov so otroci vzpostavljali skupno identiteto. Otroci so se tako pogosto igrali igre besed, pri katerih je eden izmed otrok začel igro s stavkom, drugi otroci pa so nadaljevali v istem stilu, tako da so stavek ponovili in ga nekoliko spremenili. Jakob, Nejc in Eli so se med obedom na primer pogovarjali: »*Pojedel bom blato.*«, »*Pojedel bom piščalko [Jakob se dela, da je hrenovka piščalka, potem se dela, kot da mu v ustih igra].*«, »*Pojedel bom dinozavra, am, am.*«, »*Pojedel bom od kače trup.*«. Pogosto je igra besed potekala tudi v obliki vprašanj, kot nakazuje naslednji primer:

Aleš: »Kdo bi šel z mano na bazen?«

Oto, Simon in Jan, ki so sedeli za mizo, so dvignili roke: »Jaz!«

Aleš: »Kdo bi šel z mano na morje?«

Oto: »Kdo bi šel z mano ... [Sledi tišina, ker ne ve, kaj bi rekel.]«

Aleš: »... na karate!«

Oto: »Ne, kdo bi šel z mano v kino?«

Aleš: »Kdo bi šel z mano na karate se tepst?«

Simon: »Kdo bi šel z mano na zmajčka?«

Kadar otroci odnosa niso želeli vzpostaviti, so uporabili ignoriranje, molk ali neposredno zavrnitev. Nejc je z Matevžem, ki je pri kosilu sedel nasproti njega, neuspešno poskušal navezati pogovor z besedami: »*Mi imamo kmetijo,*« čemur je sledila dolga tišina. Tudi igra besed ni vedno naletela na plodna tla. Ko je Jakob med obedom dejal: »*Pojedel bom kačo,*« ga je Blaž zavrnil: »*Nehaj se s hrano igrat, to ni kača, to je kruh!*« ter ga ignoriral.

Psihologinja Catherine Garvey je socialno igro z jezikom razdelila na spontano rmanje in igro besed, igro z domišljijo in nesmisli ter igro s konvencijami glede uporabe govora in diskurza (Garvey 1997: 69). Pri tem se otrok, čeprav v igri manipulira z nesmisli in neresnicami, zaveda razlike med resnico in neresnico (Garvey 1977: 74). Lahko bi dejali, da se v tovrstnih dejavnostih izrazita tudi intersubjektivnost (Trevarthen in Aithen 2001) in skupna intencionalnost (Tomasello idr. 2007). Poigravanje s tem, kar je oziroma ni mogoče, je v socialni igri možno le, kadar se vsi vpleteni zavedajo igrive usmerjenosti

(Garvey 1977: 75). Igra besed se je tako lahko oblikovala tudi skozi izmenjavo, v kateri težko razberemo smisel, kot nakazuje primer, ko sta se Simona in Inja igrali, da se pogovarjata po telefonu. Vesna je sedela za mizo in ustvarjala, ob njej je sedela Simona, Inja pa je sedela na tleh ter začela pogovor: »*In potem je kakala, lulala na glavo.*« Simona je nadaljevala: »*Ja, potem pa je punčka prišla, k je tko gledala, pa je rekla fuj, stara ti koka [smeh] /.../ Potem je živela skupaj do konca dni s kukico [smeh]*«. Inja pa je dodala: »*Pa z bubiko pa drekcom pa luliko.*«

Iz besed, ki sta si jih deklici sprva izmenjevali, težko razberemo smisel. V pogovor sta kmalu vključili telefon, ki ga je Inja dala Simoni, ta pa je dejala: »*A, očka me kliče, takoj bom dala ti nazaj, okej?* [Pritiska na mobilni telefon, potem ga prisloni ob uho.] *Halo, očka. A res? Iii [smeh].*« Simona je telefon vrnila Inji in rekla: »*Očka je reku, da je rodil tazga velkega dojenčka pa se je pokakal mu u hlače pa u metk pa mu je dal še luliko [si z roko pokrije usta in se smeje].*« Inja si je prislonila telefon ob uho in nadaljevala: »*Mami, a je se lulika pokakala na glavo? A se je drekc pokaku na glavo? [Smeh.] A se je lulika pokakala? A se je drekc?*« Deklici sta nadaljevali igro besed, ki se je vrtela okoli kakanja in lulanja, ter se ob tem neizmerno zabavali in glasno smejali. Igra besed je naposled prekinila Simona z besedami: »*To je grda beseda!*« Neposredna verbalna ali telesna zavrnitev (fizični umik) je bila poleg ignoriranja, neodzivnosti in molka tudi sicer pogosta strategija, kadar otroci niso (več) želeli sodelovati v interakcijah oziroma v določenem odnosu.

Psihologinja Susan Goldin-Meadow je na podlagi raziskav z gluho nemimi otroki prikazala, da je »človeška interakcija tista, ki je ključna za jezik, in ne obratno« (Goldin-Meadow 2006: 354). Tudi gluho nemimi otroci in slišiči starši, ki ne poznajo jezika gluho nemih, ki torej nimajo skupnega jezikovnega koda, se lahko naučijo uspešno komunicirati. Prav »naš umsko posredovan in visoko strukturiran način interakcije je tisto, kar nas kot ljudi dela edinstvene« (Goldin-Meadow 2006: 353). Če se podrobneje posvetimo celotni interakciji med vključenimi v igro besed, lahko vidimo, kako se ob tem vzpostavlja odnos. Otroci so na različne načine vzpostavljali odnose; tako z verbalno kot neverbalno komunikacijo, ki bi lahko bila s strani odraslih dojeta kot nezaželena in moteča (npr. zbadanje z vilicami, frcanje, udarjanje, tapkanje). Opazujemo lahko tudi, kako skupno udejstvovanje v dejavnosti, v tem primeru pogovoru in igri, ki vsebuje tudi igro besed ter telesni stik, ustvarja občutek zadovoljstva, saj so otroci v tovrstnih dejavnostih vidno uživali.

Otroci so se s temi opisanimi strategijami vzpostavljanja in odklanjanja odnosov nenehno vadili v intersubjektivnosti in intencionalnosti. Za uspešno vzpostavitev odnosa so morali prepoznavati namene vrstnikov ter se uglasiti v skupni dejavnosti. Fenomenologi in nevroznanstveniki, ki se osredotočajo na zrcalne nevrone, poudarjajo pomen empatičnega razumevanja, ki nam omogoča, da intuitivno in predracionalno razumemo dejanja drugih ljudi, prepoznamo položaj in se odzovemo nanj, bodisi jezikovno bodisi kako drugače (Duranti 2008: 491). Hkrati si sveta, ki nas obdaja, ne razlagamo le kot svet objektov in dejstev, saj mu nenehno pripisujemo pomene in vrednote. Tudi ljudje, ki nas obdajajo, niso le ljudje, temveč »prijatelji«, »sovražniki«, »nadrejeni«, »pomagači«, »tujci« ali »sorodniki« (Duranti 2008: 491). Otroci so se nenehno odločali, ali bodo v odnose

vstopali ali ne. Pogosto so bili odzivi otrok izrazito situacijski, kar nakazuje naslednji primer, ko je Nejc sprva neuspešno poskušal v igro pritegniti vrstnike, ko sem se vpletla tudi sama, pa je prišlo do preobrata:

Nejc: »Jaz sem lev.«

Andrej: »Ne, nisi.«

Nejc: »Lev sem.«

Eli: »Ti si Nejc.«

Nejc oponaša leva.

Raziskovalka: »Kdo pa je to?«

Andrej: »Lev.«

Nejc je klical: »Barbara, kupi leva.«

Raziskovalka: »Kakšne leve pa vse imate?«

Eli: »Priden.«

Nejc: »Jaz sem priden lev.«

Andrej: »Jaz pa poreden.«

Otroci so v želji, da bi vzpostavili odnos, pogosto uporabljali tudi strategije prepričevanja in podkupovanja: »*Pa ti dam bonbončka.*«, »*Če daš zdaj meni, ti bom dal bonbonček.*«, »*Ne bom te pustila na trampolin.*« ipd. Čeprav se je na prvi pogled zdelo, da so te strategije uporabljali, da bi prišli do določenega predmeta (npr. igrače, knjige, gugalnice itd.), menim, da so otroci s tem določenim predmetom želeli vstopiti v odnos z vrstniki, kot nakazuje tudi naslednji primer, ko so se Jernej, Aleš, Oto in Sven igrali v kotičku pri vratih in gledali knjigo. Oto je poskušal vstopiti v odnos (oz. igro) z drugimi dečki. Sprva so vsi dečki skupaj gledali knjigo, nato pa so se Jernej, Aleš in Sven skrili pod mizo, za Oto pa ni bilo več prostora. Oto je vidno jezen odšel stran, za trenutek sedel, nato pa se vrnil in dejal: »*Jest te pa ne bom povabu na moj rojstni dan in tudi ne boš dobil vabila.*« Po teh besedah so fantje prišli izpod mize, nakar jih je Oto povabil: »*Gremo kle, kle je več prostora.*« Toda namesto da bi mu fantje sledili, so knjigo prepustili Otu, sami pa se odšli igrat z lego kockami. Opazno je bilo, da Oto ni dosegel zelenega cilja. Ves nesrečen je neuspešno pri skupnem gledanju knjige poskušal zadržati vsaj Jerneja: »*Jernej, tudi ti lahko gledaš.*«

Toda Oto v svoji želji po vzpostavitvi odnosa z drugimi dečki ni odnehal. Nekoliko kasneje sta se Sven in Jernej igrala s tenis žogico, Oto ju je gledal in jima dejal: »*To pa ni frnikula. Ej, a želita, da vama ne pustim vabila za moj rojstni dan? Pol pa ne bosta prišla.*« Jernej je odvrnil: »*Ja, pa želiva.*«, Sven pa: »*Jest pa tebe ne bom povabu na moj rojstni dan.*« Nato so fantje spontano začeli igro besed in si izmenično zastavljali vprašanja: »*Kdo bi šel z mano na traktor?*«, »*Kdo bi šel z mano na bazen?*«, »*Kdo bi šel z mano v kino?*«, »*Kdo bi šel z mano na moj rojstni dan?*«, »*Kdo bi šel z mano na igrišče?*«, »*Kdo bi šel z mano lovit ribe?*«, »*Kdo bi šel z mano se skrivalnice?*«, »*Kdo bi šel z mano na bazen?*«. Prav skozi igro besed je dečkom ponovno uspelo vzpostaviti skupen odnos ter so se na Svenovo pobudo vsi skupaj odšli igrat skrivalnice.

Prijateljstva in zaveznitva so se spreminjala tudi glede na prisotnost oziroma odsotnost vrstnikov, kar je bilo opazno predvsem med tremi dekletimi. Eva in Eli sta bili dobri prijateljici, medtem ko sta Tejo, ki je bila v vrtcu komaj nekaj mesecev, odločno zavračali.

Otroci so znali biti pri zavračanju odnosov zelo selektivni in neposredni. Nekega dne je Eva prišla oblečena v oblekico, v roki je držala plastično torbico. Iz torbice je vzela šminke in se ličila. Jakob si je ogledoval Evin torbico. Tudi Teja jo je želela pogledati, a ji Eva ni dovolila, zato je Teja začela jokati. Naslednji dan je Eva rekla Teji: »*Jes pa danes nisem prinesla torbice!*« Spet drugič sta se Eli in Eva igrali z dojenčkom v zibelki. Ko se ga je Teja želela dotakniti, sta ji dejali: »*Pusti, ker spi.*« Nato je Teja zaklicala: »*Ne bom ti dala, ker mam Milko, ne bom ti dala!*« Teja je odšla po svojega dojenčka, ga dala v posteljico in se sama igrala: »*Ne boš se ti polulal.*« Ko sta Eva in Eli odšli na drugo stran igralnice, je Teja izkoristila priložnost in dojenčka položila v zibelko, s katero sta se prej igrali Eva in Eli. Med poletnimi počitnicami, ko Eli ni bilo v vrtcu, pa sta se Eva in Teja vendarle igrali skupaj. Teja se je pred kratkim priselila iz osrednje Slovenije. Ko sta se z Evo igrali s telefonom, je v pogovoru po telefonu uporabila narečno besedo »*znaš*« namesto »*veš*«, kar bi prav lahko razumeli kot izraz želje po vključenosti.

Ob neki drugi priložnosti so se Eva, Eli in Enej pogajali glede tega, kdo bo uporabljal fotoaparata. V ozadju pogajanja pa so se seveda skleपालa in kršila tudi zaveznitva ter prijateljstva. Tega dne sta bila Eva in Enej na vrsti, da dobita fotoaparata, vendar pa je Eli poskušala doseči, da bi ga lahko uporabljala tudi ona, ko je Evi rekla: »*Ti boš pa danes meni dovolila aparat.*« Nato pa se je obrnila še k meni: »*Obe bomo [fotografirale], Eva in jest! Mi bo [Eva] dovolila.*« Ko je fotoaparata želel Enej, mu je Eli pojasnila: »*Najprej bo Eva, potem jaz, pol pa ti. Ti boš čisto zadnji, ker si najmanjši.*« Nekaj časa so otroci res fotografirali v omenjenem vrstnem redu. Vendar pa je nato, ko je fotografirala Eli, Eva zahtevala protiuslugo: »*Ti pa meni prstana daj.*« Eli je pred kratkim dobila nov prstan. Eli je res dala Evi prstan v zameno za to, da je lahko fotografirala. Ko sta deklici prenehali fotografirati, pa je Eli rekla Evi: »*Prevelik ti je [prstan],*« in ji ga vzela ter si ga namestila na svoj prst. Vendar pa se zgodba tu še ni končala. Naslednjega dne je bila Eli na vrsti, da dobi fotoaparata, nakar je Evi naznanila: »*Danes mam pa jaz fotoaparata, pa ti ga ne bom dala.*« Nato se je oglasil Enej, če ga bo dala njemu, vendar je Eli zavrnila tudi njega: »*Ne, tebi naj Eva da, ko je tvoja sestra.*« Fotografiranje je bilo tudi sicer pogosto vključeno v procese pogajanja med otroki. Ko je imel fotoaparata Nejc, ga je Andrej poskušal neuspešno pripraviti do tega, da bi šla fotografirat čez ključavnico z naslednjimi ponudbami: »*Pa ti bonbončke prinesem, jih mam doma cel kup. /.../ Pa ti igračke prinesem.*«

Ob eni izmed igralnih epizod v mestnem vrtcu so se Primož, Jernej, Svit in Sven igrali z vrtavkami (*beybladi*). Anže je poskušal neuspešno prepričati katerega izmed otrok, naj tudi njemu posodi vrtavko. Jernej se je zavzel zanj in takole prepričeval Svena, naj vendar tudi Anžetu dajo vrtavko:

*Nobenga nima, Anže, pa dej mu enga. Sej niste moški, kajne, ane da smo moški, ane da smo prjati, a smo prjati? No, pol pa sposodite Anžetu. A Anže pa ni prjatu, al kaj, ja, je moj prjatu. Anže je moj prjatel. Anže, ko bom šel jest še enkrat u trgovino, k mam še denarja ... [ti bom kupil vrtavko].*

Kasneje, ko je tudi Anže vendarle dobil vrtavko, je Jernej dejal: »*Pa premagu te bom, premagu sem te,*« nakar je Anže odgovoril: »*Ne, ti si moj prijatelj.*«

Ko sem otroke povprašala po tem, kdo so njihovi prijatelji, se odgovori niso vedno

skladali z mojimi opažanji glede tega, kateri otroci so se največ igrali skupaj ter bili prijatelji glede na moja merila. Nika in Lina sta se navadno igrali skupaj. Toda ko sem otroke spraševala, kdo so njihovi prijatelji, Line ni bilo v vrtcu in Nika je za najboljšo prijateljico označila Mio. Ob odhodu na kmetijo so si otroci iz mestnega vrtca lahko sami izbrali, s kom bodo v sobi. Predpostavljali bi, da si bodo otroci želeli biti v sobi s tistimi otroci, ki jih imajo za prijatelje. Vendar pa je bilo izmed 11 otrok, ki so odgovarjali na moje vprašanje, kdo je njihov prijatelj, ter bili prisotni ob odločanju, s kom bodo v sobi, le pet otrok v sobi s tistimi otroki, ki so jih imenovali za prijatelje.

Podobno je bilo v podeželskem okolišju, kjer se odgovori otrok, kdo je njihov prijatelj, niso nujno skladali z risbicami, ko so narisali svoje prijatelje. Tako Eva kot Blaž sta med prijatelje prištela drug drugega (Blaž je imenoval Evo in Eneja, Eva pa Eli, Blaža in Matevža). Pri risanju je Eva ponavljala za Blažem, kar je sicer bilo v navadi med prijatelji. Ko je Blaž dejal: *»Jest bom samo fante risu,«* je tudi Eva ponovila: *»Jest bom pa tudi samo fante,«* čeprav je njena prijateljica bila tudi Eli. Naposled je Blaž narisal vseh 12 otrok iz vrtca in tudi vzgojiteljico. Tudi Eva je narisala enako. Ko je Matevž pripovedoval, koga vse je narisal, je Blaž dvigoval roko in mu nakazoval, naj poimenuje tudi njega, nakar je Matevž na glas razmišljal: *»Komu sem vse obljublju,«* vendarle pa Blaža ni omenil.

Lahko bi torej dejali, da so bila prijateljstva med otroki plod nenehnih pogajanj, spreminjajoča se, nestalna in situacijska. Sociolog William Corsaro, ki je raziskoval vrstniške skupine, je ugotavljal, da so za predšolske otroke prijatelji tisti otroci, s katerimi se trenutno igrajo. Ključne povezave so skupna igra, skupna dejavnost, medsebojno deljenje (2003: 69). Pri pet- in šestletnih otrocih je Corsaro že opazal povezovanje v manjše skupine, bolj reflektirano in ozaveščeno prijateljstvo ter delitev po spolu (Corsaro 2003: 72). Tudi sama sem opažala, da so se odnosi oziroma prijateljstva in zavezništva gradila na osnovi tega, kar imamo skupnega, kar nas povezuje. Ob neki priložnosti se je Lija želela pridružiti drugim deklicam pri igri, pa jo je Lina zavrnila: *»Ti pa ne moreš, ker nimaš čopkov.«* Eva in Eli sta se večinoma skupaj igrali. Ko je nekega dne Eva prišla v vrtec, je takoj dejala Eli: *»Jutri bom mela kiklico,«* na kar je Eli odgovorila: *»Jest mam pa danes.«* Eli je imela lase spete v čop, v laseh pa je imela tudi lasno sponko. Eva je nadaljevala: *»Jutri bom mela kiklco, jes mam dve špangici, bom mela in en čopek.«*

Posebno dekleta so prijateljstva med seboj sklepala na podlagi zunanjega videza. Ko sem jih povprašala, zakaj so prijateljice z določenimi otroki, so odgovarjale: *»Se mi je zdela tok lepa in sem od nje prjatlca,«*, *»Zato ker ma čopke.«*, *»Zato k ma tako lepo srajčko.«* Po besedah otrok so prijatelji lahko tudi bratci, sestrice, bratrance, sestrične in domače živali (npr. kužki, ribe). Nekateri otroci so menili, da so tudi igrače njihove prijateljice (omenili so plišaste igrače, punčke, dinozavre, lego kocke). Poleg tega, da so otroci lahko prijatelji z živalmi, so tudi živali med seboj lahko prijateljice, kot sta ugotavljali Živa in Lija: *»Živali so tud lahko /.../ Če, če, če se polžk pa polžk srečata, potem tud lahko postaneta prijatelja.«* ter *»A veš kaj, če se slon pa slon srečata, sta tud prijatelja.«*

Pomembno vlogo je odigrala tudi vzajemnost. Nekega dne je na sprehodu Teja Evi posodila obroč. Kasneje, med barvanjem v igralnici, je Eva Teji rekla: *»Bom ti še obroč vzela, pa ne bom ti svojega dala.«* Eva je s tem prekinila pravilo vzajemnosti, kar je raz-



jezilo Tejo, ki je v odgovor naredila s svinčnikom pikice na Evin list. Eva jo je udarila in nato počekala Tejin list. Nato je Eva rekla, da Teja grdo barva. Pomočnica ju je umirila, češ da Eva ni prijazna do Teje, da obe lepo barvata. Ko je pomočnica odšla, se je vključila Eli: »*Jest lepo barvam*,« Eva pa je nadaljevala: »*Jest tudi, ona [Teja] pa tak grdo barva*.« Teja je odgovorila potih in nerazumljivo. Eli je kazala, kako ona lepo barva, ko ne gre nič čez črto: »*Glej, kako lepo barvam*,« Eva je dodala: »*Jest tudi*.« Ko je Teja odšla domov, je Eva rekla Eli: »*Ej, veš kaj, Enej [njen mlajši bratec] tak grdo riše [kaže, kako gre čez črte]*.« Kot sem že prikazala, je tisto, kar imamo skupnega, lahko povod za zavezništvo in prijateljstvo. Skupne lastnosti otroke povezujejo. Zdi pa se, da jih povezuje tudi izključevanje tretje osebe, ki teh skupnih lastnosti nima. V zgoraj opisanem položaju sta Eva in Eli vzpostavili odnos na podlagi tega, da obe lepo barvata, medtem ko Teja barva grdo. Ko je Teja odšla, pa je njeno vlogo izključenega nadomestil Enej, za katerega sta deklici ugotovili, da tudi grdo barva.

Poleg podobnosti so prijateljstvo po mnenju otrok določale tudi skupne dejavnosti. Po besedah otrok so prijatelji tisti, s katerimi se igramo, telovadimo, spuščamo po toboganu, tečemo, se lovimo ter skupaj sedimo. Med dopoldansko malico je Mia vprašala Živo: »*Zakaj zraven mene sediš?*« Ta je bila trenutek tiho, nato pa je odvrnila: »*Zato ker sva prijateljici*.« Prijatelji po Aleševih besedah »*skupaj sedijo, skupaj berejo, se skupaj lupčkajo*.« Prijatelji so tisti, ki so »*dobri*«, »*prijazni*« in jih »*imamo radi*«. Pri tem je, kot sem že omenila, pomembna vzajemnost: Sven je prijatelj z Jernejem, »*zato ker sem jest tud njegov*.« Kot je dejala Živa, se lahko prijatelji tudi skregajo, »*potem pa rečejo oprost, pa, pa, pa se objamejo, potem pa spet postanejo prjatli*.«

Pri štiriletnih otrocih se je, kot je ugotavljal tudi William Corsaro (2003), že pojavljala delitev po spolu, ki jo je Primož takole opisal: »*Včasih se še z Alešom igram, sam da punce mal men niso všeč, fantje so mi všeč. /.../ Zato ker ženske, Lija mi ni tolk dobra, ker mi neki, neki se mi smeje pa neki, bum, ko padnem jest, se one smejeta*.« Dekleta pa obratno s fanti: »*Vse delamo, lego kocke, sestavljanke*.« Podobno je Žana dejala, da se noče igrati s fanti: »*Zato ker nam nagajajo, ko se igramo mi punce*,« nakar je Mila nadaljevala: »*Mal fantje in mal punce [nagajajo]. Mal se moramo bockat*.« Stanje je bilo nekoliko drugačno v podeželskem vrtcu, kjer je bila skupina za polovico manjša in v kateri so prevladovali dečki. Zato so morda imeli otroci tudi manjšo izbiro pri vzpostavljanju prijateljstev, tako da so se več igrali tudi v mešanih skupinah deklic in dečkov. Razen enega sogovornika so pri naštevanju otrok, s katerimi se najraje igrajo, vsi našteli vsaj enega otroka nasprotnega spola.

Kadar govorimo o prijateljstvu, ne moremo tudi mimo konfliktov. V podeželskem vrtcu je med dečki pogosto prihajalo do konfliktov, kadar so vsi želeli biti prvi. Toda meja med prijateljstvom in spori je bila zelo tanka, kar nakazuje primer, ko sta se Andrej in Matevž strela, medtem ko je pomočnica Jana odšla v kuhinjo. Ko se je Jana vrnila, ji je Andrej rekel: »*Matevž me je*,« Matevž pa je dodal: »*Midva sva se borila*.« Nato sta fanta skupaj sedla za mizo pri vratih in klepetala. Po Williamu Corsaru tudi konflikti »*gradijo socialno organizacijo vrstniške skupine, oblikovanje in krepitev prijateljskih vezi, potrjevanje kulturnih vrednot in razvoj posameznika*« (Corsaro 2003: 162).



Pri razreševanju konfliktnih položajev so otroci pogosto uporabljali ustvarjalne rešitve. Ko je prišlo v igri med Živo in Lijo do prepira, katera izmed njiju bo Stella Winx, je Inja takole rešila težavo: »*A vam neki povem, je mami rodila dvojčici Steli, ti boš Stela [prime Živo za roko] in ti boš Stela [prime Lijo za roko].*« Živa je pokazala na Hano: »*Ti boš pa velika Stela, k si rodila naju [pokaže nase in na Lijo].*« V igro so bila sedaj vključena vsa dekleta kot Stele in spor je bil razrešen. V raziskavi v norveških vrtcih je raziskovalka s področja »childhood studies« Randi Dyblie Nilsen opazovala dinamiko ustvarjanja socialnih odnosov med otroki. Tudi ona je ugotavljala, da ne moremo govoriti o fiksiranih prijateljstvih med posamezniki, temveč o dinamičnih, skupnih načinih sobivanja. Sobivanje lahko zaznamujejo deljenje igračk, deljenje znanja in zanimanja, skupna igra, pogovor, izmenjava skrivnosti, prerekanje, skupno kršenje pravil ali zgolj, kadar otroci skupaj sedijo. Odnosi otrok niso togi, temveč nestalni in spreminjajoči se. V osrčju odnosov pa je zadovoljstvo, ki ga otroci črpajo iz sobivanja in bližine (Nilsen 2005: 123; glej tudi Dell Clark 2011).

Igrače, še posebej tiste, ki so jih otroci prinesli od doma, so prav tako pogosto predstavljale povod za interakcije. Kot je zapisala Catherine Garvey, je ena osnovnih komunikacij majhnih otrok, da »pokažejo domač predmet novemu odraslemu ali pa domačemu odraslemu pokažejo nov predmet« (Garvey 1977: 55). Bistveno pri tem je, da si otroci želijo deliti, pri čemer predmet služi kot nosilec komunikacije, verbalna komunikacija pa je tesno povezana z določenimi dejanji v družbenem položaju, v katerem poteka skupno deljenje. Poleg tega imamo lahko predmete tudi v lasti, kar ima močno čustveno privlačnost. Catherine Garvey, ki je v svojem razmišljanju izhajala iz zahodnih kapitalističnih družb, je imeti v lasti označila za eno najzgodnejših predstav otroka, pri čemer je predmet, ki si ga lasti drug otrok, še toliko zanimivejši (Garvey 1977: 55).

V obeh vrtcih, kjer sem sama opravljala raziskavo, so otroci skozi igrače pogosto razumeli tudi prijateljstvo. Takole so otroci razlagali, zakaj je nekdo njihov(a) prijatelj(ica): »*Pa ma še lego kocke pa kej prnese, kakšne bakugan.*«, »*Zato ker ima igračko /.../ kužka.*«, »*Ona pa joka, če ne prnese [moja] mami končka.*«, »*Zato k ma tistga kužka. Tamlle [pokaže].*«. Kadar je od doma prinesena igračka v interakcijo vključila več otrok, je njen lastnik pogosto poskušal uveljavljati dominantno vlogo nad drugimi, kar je otrokom na nek način omogočalo privilegirani položaj nad drugimi. Tako je Lija, ki je prinesla v vrtec plastični računalnik, ob prepiranju otrok, kdo je naslednji na vrsti, dejala: »*No, kdo je mel zdej prvi? Bom preverla, kdo.*« Nato je vzela računalnik in se delala, da na njem preverja podatke, ter določila, kdo ga dobi naslednji.

Podobno se je pogosto odvijalo s kužkom, ki ga je v vrtec nosila Hana. Položaj, ko se je Hana želela igrati z Žano, Lija pa s Hano, je Hana rešila takole: »*Sej se lahko vsi skupaj. Jest odločam, kdo bo prvi, ker je moj [kužek].*« Otrokom se je kmalu pridružila tudi Lina, nakar je Hana z izštevanke »*am bam, pet podgan*« štela, kdo bo naslednji na vrsti, da se igra s kužkom. Pri izštevanju so otroci nasploh pogosto šteli tako, da so rezultat prikrojili svoji želji, kar je lahko pripeljalo do konfliktnih položajev. Dejan je ob svojem rojstnem dnevu v vrtec prinesel tri palme, s katerimi so okrasili torto. Več otrok se je zbralo okoli Dejana in ga prosilo, da jim da palme. Dejan je štel, kdo bo dobil palme, *am bam, pet*

*podgan*. Vendar pa je izštevanko priredil tako, da je palme dal, komur je sam želel. Kot bomo videli v naslednjem primeru, pa so tovrsten konflikt tokrat dekleta solidarnostno ublažile. Hana je, čeprav bi izštevanka pokazala na Žano, upočasnila štetje, da je prišla na vrsto Lija, ki ji je sama želela dati kužka. Žana tega ni kar sprejela, temveč je dejala: »Si pa nesramna, da veš [ker ni dala kužka njej].« Hana je nato odločila, da bo po Liji na vrsti Žana. Vendar pa je, ko je Lija štela izštevanko, kdo bo naslednji, pokazala na Lino. Deklice so se za trenutek v tišini spogledovale, nato pa je Lija kužka vseeno dala Žani. Lina jo je opomnila: »Lija, mene si preštela.« Žana se je kratek čas igrala s kužkom, nato pa je štela: »Am bam /.../ vija vaja [počaka, tišina] ven, Lina.« Žana je kužka dala Lini, ki je napovedala, da bo ona nato preštela Injo, kar se je tudi zgodilo. Ko je v nadaljevanju Lija Hani prigovarjala, naj bo ona naslednja na vrsti, je bila Hana pripravljena privoliti le, če ji bo Lija v zameno posodila moder lak. Dekleta so stala ob steni in čakala, da pridejo na vrsto, da se bodo igrala s kužkom. Tista, ki je imela kužka, ga je malo peljala na vrvici, a ne dolgo, in že je štela, kdo bo naslednji na vrsti. Zdelo se je, da v ospredju igre pravzaprav nista kuža in igra z njim, temveč dogovarjanje in odločanje, kdo bo naslednji na vrsti. Igra se je zaključila tako, da so se deklice začele prepirati, nakar je Hana vzela kužka in ga pospravila v garderobo: »Ne, zdej pa ne bom dala nikol več nobenmu.«

Prav zgoraj omenjeni Hanin kužek je bil med dekleti izredno popularen. Ni bilo sicer povsem jasno, ali je med deklicami Hana priljubljena, ker ima kužka, ali pa je kužek priljubljen, ker je bil Hanin. Dve deklici sta dejali, da je njuna prijateljica Hana prav zato, ker ima kužka. Ko so otroci fotografirali, je Mila doma naredila tudi fotografijo svoje igrčke kužka, za katerega je dejala, da mu je ime Hana. Tudi Žana je ob fotografiji svojega plišastega medvedka povedala, da mu je ime Hana.

Skupno sedenje za mizo pri obedih lahko prav tako razumemo v okviru vzpostavljanja oziroma zavračanja odnosov ter nenehnega pogajanja glede odnosov. Med opazovanimi obedi v vrtcu so bila med otroki pogosta burna pogajanja glede tega, kdo bo kje sedel. Nekega dne je za kosilo Lija hotela, da s Hano sedita pri oknu. Tudi Klara je prinesla svoj stol, vendar ji Lija ni dovolila, da se jima pridruži: »Ne, to je za Hano.« Hana je napet položaj poskušala razrešiti tako, da je predlagala, da z Lijo sedi danes, s Klaro pa jutri. Vendar pa je Klara začela jokati: »Z njo si štirkokrat, z mano pa samo enkrat.« Ko je prišla Žana, si je Hana premislila, stekla k oknu, kjer sta bila samo dva stola, ter zaklicala: »Žana, hitr!« Žana in Hana sta sedli k oknu, Hana pa je zaklicala: »Klara, jutri!« Klara in Lija sta sedaj ostali sami, vendar pa Lija ni želela sedeti s Klaro. Lija je odšla stran in dejala: »Jest hočem bit sama!« Klara ji je sledila, Lija se je usedla za drugo mizo, Klara pa ji je ponovno sledila. Lija je postala vsa rdeča, skoraj je jokala in se ponovno presedla, Klara pa ji je še kar sledila. Na koncu sta se Klara in Lija skupaj ustalili pri mizi, kjer so sedeli še Svit, Dejan, Lina in Martina.

Ob drugi priložnosti je Lija usmerjala deklice: »Žana, pejt tja, tuki bo pa Hana.« Žana je sedla poleg Lije na tla, vmes pa je pustila prostor za Hano. Čez nekaj trenutkov se je Žana presedla bližje k Liji, ki pa jo je takoj opomnila: »Tukaj bo Hana.« Ko je prišla Hana, ji je Lija zaklicala: »Hana, tuki!« Hana je prisedla. Ko je Lija za trenutek odšla stran, je na njeno mesto hitro sedla Klara. Lija se je razjezila, usedla se je na Klaro in jo

odrivala, vendar se ta ni takoj želela umakniti. Naposled je Klara popustila, na tleh so tako skupaj sedele Klara, Lija, Hana in Žana. Deklicam je bilo očitno pomembno, s kom bodo sedele. Vendar pa njihove želje niso bile vedno medsebojno usklajene, zaradi česar je prihajalo do konfliktnih položajev, prerekanja in pogajanja.

Nekega jutra je po prihodu v vrtec Klara zaklicala: »Hana, tu se sedi [k njej].« Hana si je vzela stol in želela iti drugam, Klara pa ji je rekla: »Hana, a daš ta stol tja, kjer je bil.« Žana in Hana sta se napotili k mizi pri vratih, da bi tam barvali. Vendar pa je Klara prehitela Žano in sedla k Hani. Žana je stala med njima, nato pa sta se Žana in Hana želeli presesti za drugo mizo. Vendar pa je Klara ponovno prehitela Žano ter sedla k Hani. Naposled se je Klara presedla k Mili in Sari, Žana in Hana pa sta sedli k mizi pri vratih.

Spet drugič sta Lija in Hana sedeli za mizo pri vratih, nato pa sta se presedli k drugi mizi. Hana je prostor rezervirala tudi za Žano: »Tu bo pa Žana [na drugi strani].« Lija je rekla Žani: »Žana, dežurna si, predpasnik vzemi,« Žana pa je odvrnila: »Sej vem.« Tudi Simona, ki je sama sedela za drugo mizo, je rekla, da Žana potrebuje predpasnik, Hana pa se je jezno obrnila k njej in ji zabrusila: »Sej že vemo!« Lija je želela Žani zavezati predpasnik, vendar ji ni dovolila: »Ne, Eva mi bo [pomočnica vzgojiteljice].« Vendar pa Lija ni odnehala: »Jest znam še bolj, če ne, pa ne boš zraven Hane sedela.« Žana je vztrajala, da ji bo predpasnik zavezala pomočnica, Lija pa je ponovila: »Okej, pol pa ne boš zraven Hane sedela.« Naposled je Žana prosila mene, da ji zavežem predpasnik, in odšla k Hani ter se z njo dogovorila, da bosta sedeli pri oknu. Ko je Hana odšla z Žano sedet k oknu, se je ponovno oglasila Lija: »Mojca [vzgojiteljica] je rekla, da moramo tuki sedet [za veliko mizo]. Ti si se tega spomnila [jezno reče Evi].« Ko je Žana, ki je bila dežurna, odšla po svojih zadolžitvah, je Lija jezno odrinila Žanin stol. Hana se je presedla za mizo pri vratih in dejala: »Rajši bova tuki sedeli, Žana.« Lija je želela sestiti poleg Hane, vendar jo je vzgojiteljica preusmerila: »Tjale sedet! [za veliko mizo].« Hana in Lija sta odšli k veliki mizi, Hana pa je dejala: »Ja, bo Žana zraven mene sedela.« Naposled se je k Hani usedla Mila, vendar se Hana ni pritožila. Lija pa je jezno rekla Žani: »Ko bom pa jest dežurna, še tebi ne bom dala levčka.« Na določenem jedilnem priboru je bil namreč narisana levček. Otroci so vedno gledali, kakšen pribor bodo dobili, in se razveselili, če so dobili tistega z levčkom. Ker pa so pribor pri kosilu razdeljevali dežurni otroci, so imeli tudi privilegij, da odločajo, kdo bo dobil pribor z levčkom.

Tudi risanje in barvanje sta bili dejavnosti, kjer so se vzpostavljali odnosi skozi skupno udejstvovanje, deljenje in oponašanje. Otroci so se med risanjem pogosto igrali igre besed ter vzpostavljali vzajemen odnos z izbiranjem istih barv pri barvanju. Ko so med risanjem za isto mizo sedeli Jernej, Oto in Sara, sta Jernej in Oto vzpostavila skupen odnos skozi zeleno barvo. Sara, ki je ostajala v stranski vlogi, je uporabljala druge barve, čeprav je poskušala tudi sama vstopiti v odnos skozi zeleno barvo. Poleg selektivnosti med otroki je iz primera ponovno razvidno tudi, kako sta Jernej in Oto v odnos vpletla igro besed. Sprva so za mizo imeli le eno zeleno barvico. Jernej je šel iskat še eno zeleno barvico in jo dal Otu: »Oto, a si zdej vesel, Oto?« Med barvanjem sta se dečka pogovarjala o zmajčku:

Oto: »Ma zaprta usta, vidiš, ko ma tele luknjice.«

Jernej: »Ha, če pa pljune ven zrak, ma pa ogenj, kajne Oto?«  
 Oto: »Ja.«  
 Jernej: »Ja, zmaji bruhajo ogenj, jaz mu bom pa ogenj narisu.«  
 Oto: »Zmaji bruhajo samo ogenj, ane, moj oči je pa reku, da bruhajo vodo.«  
 Jernej: »Če so prijazni, bruhajo vodo.«  
 Oto: »Moj oči je pa reku, da bruhajo vodo.«  
 Jernej: »Povej očiju, da bruhajo ogenj, a prov?«  
 Oto: »Kaj pa, če pozabim?«  
 Jernej: »Dej si dobro zapomni, a prov?«  
 Sara: »Lahko, kot želimo, pobarvamo? [Zmajčka barva z rjavo.]«  
 Oto: »Jaz bom pa celega zelenega.«  
 Tudi Jernej je celega zmajčka pobarval z zeleno.  
 Oto: »Jaz bom tud rožo zeleno.«  
 Sara: »Jaz sem pa rožo modro.«  
 Jernej: »Oto, a si zamenjava? [Zamenjata si zelene barvice.] Jaz sem že končal, Oto.«  
 Oto: »Potem bom mel pa dve zeleni.«

Sara je zmajčkove špice pobarvala z rjavo, potem je premišljevala, s kakšno barvo bi pobarvala preostalega zmajčka, vzela je oranžno barvico, pa si premislila: »*Bom rajši takega,*« in vzela zeleno barvico.

Oto je barval in si popeval: »Zmajček nasmejan ...«  
 Jernej je sedaj zraven risal še druge stvari.  
 Oto in Jernej sta začela igro besed:  
 Jernej: »Mravljica.«  
 Oto: »Mravljica.«  
 Jernej: »Pravljica.«  
 Oto: »Pravljica.«  
 Jernej: »Palica.«  
 Oto: »Palica. Čak, Jernej, poglej to [mu pokaže grimaso].«

Sara je še vedno barvala z zeleno barvico, ki je bila zelo majhna. Pritožila se je, da je težko barvati z majhno barvico in da bi raje veliko. Naposled jo je odšla iskat k drugi mizi. Jernej se je odšel igrat z Vesno in Svenom, obešali so se na lesene drogove. Oto se je podpisal na svojo risbico in dejal: »*Ej, kaj pa vi počnete, no, kaj vi počnete? Kaj pa sploh počnete, a? No, kaj počnete?*« Nato se jim je pridružil.

Lina in Nika sta bili na prvi pogled v vrtcu deklici, ki nista stopali v ospredje. Bili sta tihi in sramežljivi, tudi njuna verbalna komunikacija ni bila tako močna kot pri nekaterih drugih otrocih. Toda kot je razvidno iz analize video prepisa, ko sta deklici risali, za vzpostavitev odnosa niti nista potrebovali veliko besed. Primer skupnega risanja prikazuje, kako se je odnos med deklicama vzpostavil okoli izmenjave barvic in z le malo besedami:

Deklici barvata z roza barvico.  
 Lina vzame rumeno barvico in reče: »Pa še sonček.«  
 Nika pogleda k Lini na risbico, tudi ona vzame rumeno barvico. Obe rišeta z rumeno.

Lina riše z modro, nato jo ponudi Niki, Nika nadaljuje z modro barvico.  
Lina vzame rjavo barvico.  
Nika gleda k Lini; zdi se, da ponavlja za njo, tudi vzame rjavo.  
Lina vzame zeleno, Nika še vedno barva z rjavo.  
Lina vzame oranžno, Nika nadaljuje z zeleno.  
Lina vzame zeleno, Nika je zamišljena, nadaljuje z oranžno barvico, nato pogleda na Linino risbico, nastavi roko in čaka, da ji da Lina zeleno.  
Lina vzame oranžno, Nika vzame zeleno.  
Lina vzame modro barvico, nato tudi Nika vzame modro.  
Lina vzame rumeno, Nika da nazaj modro in vzame rumeno barvico.

Naposled je Lina ugotovila, da Nika ponavlja za njo, vendar je ni motila sama uporaba barv, temveč besedilo, ki ga je Nika prepisala: *»Pa ne za mano ponavljat. Ti bi mogla za svojo mamico napisat, ti za svojo očita pa za svojo mamico pišeš. Ti si zdej za mojga očita napisala.«*

Tovrstno oponašanje lahko razumemo kot način, s katerim otroci vzpostavljajo skupen odnos. Oponašanja, ki je tako pogosto pri majhnih otrocih, ne moremo razumeti zgolj kot oblike reprodukcije ali ponavljanja za drugimi. Da je posnemanje razvojni proces, trdi tudi Tim Ingold. Takole pravi:

[Posnemanje] ni avtomatični pripis kognitivnega aparata (ali navodil za njegovo izgradnjo) od enega človeka k drugemu, temveč gre za to, da v svojih dejanjih sledimo temu, kar počnejo drugi ljudje /.../ Posnemanje je vidik posameznikovega življenja v svetu, ki vključuje ponavljajoče se naloge in vaje, ki jih Whitehouse imenuje delo zorenja [*labour of maturation*]. Skozi delo posnemanja se gradijo nevrološki temelji človeških kompetenc. (Ingold 2001: 130–131)

Že novorojenčki pri oponašanju določajo poglobljena izrazna dejanja drugega in jih ponavljajo z namenom, da nadaljujejo vzpostavljeno komunikacijo (Trevarthen in Aitken 2001: 7). Starejši dojenčki in malčki z oponašanjem izražajo prijateljstvo ali pripadnost ter ju utrjujejo. Z oponašanjem se posamezna oseba identificira kot predmet afekta (prav tam). Oponašanje tako postane vir užitka, ki ga poraja odnos. Prav to se je kazalo v etnografski raziskavi, najbolj izrazito v analizi prijateljstev med otroki. Človeška bitja oponašamo iz preprostega razloga, ker si želimo, da bi bili kot tisti, ki jih oponašamo (Tomasello 2009: xiv). Že dojenčki imajo sposobnost, da z vzajemno uglašeno dinamiko občutij ter oponašanjem dejanj in mimike uravnavajo odnose. »Dojenček lahko oponaša, se odziva na partnerja, ga ignorira ali se ga odločno izogiba« (Trevarthen in Aitken 2001: 14). Kadar posamezniki sodelujejo v skupnih interesih v skupnem svetu, gradijo tudi intersubjektivno razumevanje skupnih pomenov, kar omogoča tudi učenje kulture (Trevarthen in Aitken 2001: 15). Zdi se torej, da z analizo vzpostavljanja in odklanjanja odnosov med otroki lahko dobimo vpogled v procese, kako ljudje hkrati bivamo v svetu ter se bivanja v svetu učimo oziroma se tako tudi učimo kulture.

## Vključevanje v delo kot oblika socialnega učenja

Antropologinja Jean Lave in pedagog Etienne Wenger (1998) sta predstavila koncept »umeščenega učenja« (*situated learning*), razvojna psihologinja Barbara Rogoff pa koncept »vodene soudeležbe« (*guided participation*). Gre za koncepta, ki sta si v svojem bistvu podobna ter izhajata iz Vigotskijevega območja bližnjega razvoja (*zone of proximal development*), po katerem se razvoj posameznika dogaja na podlagi izkušenj in interakcij »med otrokom in drugimi kompetentnejšimi otroki ter odraslimi« (Rogoff idr. 1993: 6). Območje bližnjega razvoja je po Vigotskiju »gonilna sila razvoja pojmov« oziroma »opora in spodbuda za nadaljnji razvoj« (Žist in Oblak 2004: 218). Proces, v katerem prišlek postane polnopravni član skupnosti prakse, poimenujeta Lave in Wenger »legitimna obrobna soudeležba (*legitimate peripheral participation*)« (Lave in Wenger 1998: 29). Lave in Wenger sta sicer svoj koncept razvila širše; ne nanaša se zgolj na otroštvo, temveč na vsako priložnost, kjer poteka učenje. V procesu učenja zato uporabljata termina mojster in vajenec. V tem procesu nastopa otrok kot vajenec, ki sprva sodeluje v svoji skupnosti tako, da opazuje ter prevzema manjše naloge, dokler naposled ne osvoji zahtevnejših. Učenje je umeščeno znotraj družbene prakse. Legitimna obrobna soudeležba torej predstavlja most med razvojem znanja in veščin ter identiteto oziroma kaže na soodvisnost med osebo, dejavnostjo, znanjem in svetom.

Podobno Barbara Rogoff meni, da je najbolj temeljni način učenja soudeležba v družbenih dejavnostih. Pri vodeni soudeležbi se otrokov razvoj razume, kot da se »dogaja skozi aktivno soudeležbo v kulturnih sistemih prakse, v katerih se otroci, skupaj s svojimi skrbniki in drugimi spremljevalci, učijo in širijo svoje veščine, vrednote in znanje skupnosti« (Rogoff idr. 1993: 1). Barbara Rogoff pri tem poudarja, da lahko otroci sami ustvarjajo pomene, če imajo možnost opazovanja odraslih ekonomskih dejavnosti in odraslih družbenih odnosov. Odgovornost za otrokovo učenje je pri tem postavljena na otroka samega. Kadar so te možnosti okrnjene, se pokaže potreba po učiteljih ter specializiranih prizoriščih učenja, ki prevzamejo odgovornost za otrokovo učenje (Rogoff idr. 1993). Tako Jean Lave kot Barbara Rogoff priznavata, da je znanje v procesu učenja vedno odprt proces z neznanim izidom, ter predpostavlja tako kontinuiteto kot spreminjanje (Lave 1998: 67; Rogoff idr. 1993: 6). Poleg tega, da ljudje različno sprejemamo nove informacije, se lahko učenec v procesu učenja tudi upira, napačno razlaga sporočilo ali pa se z izraženim dolgočasjem oddalji od udeležbe v učnem procesu (Dell Clark 2003).

Učenje je v svojem bistvu družabni proces. Ni stvar posameznika, temveč se vedno poraja v sodelovanju med različnimi akterji. V prvih treh letih so prve »možganske kapacitete, ki se razvijajo, /.../ socialne in se razvijajo v odzivnosti na socialne situacije« (Poljanec in Simonič 2008: 243). Čustvena bližina torej bolje stimulira učenje kot

didaktični pristop, otrok pa se že rodi z vrojeno usmerjenostjo k razvijanju socialnih interakcij; večina stvari, ki jih otrok počne, čuti in dojema, se dogaja v odnosu z drugimi (Poljanec in Simonič 2008: 242–243). Če parafraziram, se torej povezava med zadovoljstvom, udobjem in prisotnostjo soljudi lahko vzpostavi v zgodnjem otroštvu tudi v sodelovanju pri delovnih procesih odraslih. Otrokom je pomembno delovati, biti vključeni v skupnost, pripadati in se družiti. Izsledki etnografske raziskave, ki sem jo opravila med predšolskimi otroki, nakazujejo, da to otroci dosegajo tako skozi igro kot tudi skozi delo.

Razvojni psiholog Michael Tomasello poudarja, da so socialno-kognitivne veščine in motivacija za sodelovanje, komunikacijo, socialno učenje in druge oblike skupne intencionalnosti ključni za človeško vrsto. Otroci so okoli prvega leta v številnih (seveda ne vseh) položajih nagnjeni k sodelovanju in pomoči, kar naj bi bilo prirojeno vedenje. Sčasoma začnejo glede na odzive drugih ljudi ter lastno ocenjevanje recipročnosti »ponotranjati kulturno specifične družbene norme glede sodelovanja in udejstvovanja v različnih dejavnostih« (Tomasello 2009: 4). Da otroci pomagajo v določeni dejavnosti, morajo najprej prepoznati namere drugega in imeti nesebični motiv, da bi pomagali. Otroci se učijo kulturnih vrednot in norm skozi interakcije z drugimi oziroma skozi odzive ob interakcijah (Tomasello 2009).

Prva leta otrokovega življenja se povečujejo povezave med nevroni v odvisnosti od interakcij med otrokom in ljudmi ter okoljem. Sinapse, ki so aktivirane, večkrat postanejo stalne, neaktivirane odmrejo po principu »use it or loose it« – če jih ne uporabljamo, odmrejo, bolj kot jih uporabljamo, bolj se razvijajo, povezujejo (Vonta 2008). Človeškemu bitju je kot socialnemu bitju torej od vsega začetka dano, da sodeluje in se povezuje s soljudmi, da aktivno prevzema, predstavlja, eksperimentira z, izmenjuje, sporoča in ponotranja (kulturno) znanje (Porter Poole 1994; Toren 1996; Ingold 2007). Otroci se rodijo v svet, ki je že napolnjen s pomeni in v katerem so pravila igre že postavljena. Vsako človeško bitje torej na novo ustvarja pomene skozi interakcije s svetom, ki ga obdaja, oziroma na podlagi intersubjektivne angažiranosti s soljudmi in okoljem (Toren 2011).

Christina Toren se v svoji teoriji opira na razvojna psihologa Jeana Piageta in Leva Vigotskija, na fenomenologa Maurice Merleau-Pontyja in Edmunda Husserla ter na biologa Humberta Maturana in Francisca Varela (Toren 1999, 2001, 2009). Čeprav smo v procesu nastajanja avtonomni, pa nismo povsem neodvisni avtorji lastnega bitja, saj ne nadziramo okoliščin svojega obstoja (Toren 2002). Gre za proces, v katerem otrok hkrati ustvarja pomene iz okoliščin, ki so jih zanj ustvarili odrasli, ter je hkrati avtonomno bitje, aktivno vključeno v mikrozgodovinski proces lastnega nastajanja (Toren 2002, 2012a, 2012b). Učenje oziroma ustvarjanje pomenov namreč Torenova razume kot »mikrozgodovinski proces, v katerem se miselne sheme ljudi nenehno spreminjajo skozi delovanje« (Toren 2011: 24). Ustvarjanje pomenov poteka skozi čas in se spreminja: »Učenje se ne odvija po vnaprej začrtani liniji, temveč gre za proces, ki spreminja obstoječe koncepte in poraja nove« (Toren 2007: 106). Če torej želimo razumeti ljudi, bi morali razumeti, kako so postali to, kar so (Toren 2011). Ob tem um ni zgolj funkcija možganov ali živčnega sistema, temveč je funkcija celostnega človeka, ki se skozi čas ustvarja v intersubjektivnih odnosih z drugimi ljudmi in okoljem, v katerem živimo (Toren 1999, 2009).



Sodobne teorije socializacije torej poudarjajo, da človekova biološka narava narekuje, da v proces svojega nastajanja vključujemo soljudi ter da se človek takoj po rojstvu začne družbeno udeleževati (Karmiloff-Smith 1995; Trevarthen in Aitken 2001; Toren 2002; Ingold 2007; Tomasello 2009). Otroci preprosto živijo v sedanjem trenutku in se ob tem hočeš nočeš nenehno učijo. In učijo se ves čas, sami od sebe, tudi kadar jih nihče ničesar ne uči. Otroci se lahko učijo zgolj zato, ker so že od vsega začetka vključeni v svet, ki jih obdaja, ter se od samega začetka sporazumevajo s soljudmi (Ingold 2007: 113). Že novorojenček naj bi bil »psihološki subjekt, ki se aktivno vključuje v subjektivne procese, ki se odvijajo v soljudih /.../ novorojenčkov občutek sebstva [*self*] je organiziran tako, da se razvija v interakcijah z drugimi ter skozi lastno prizadevanje in izkušnje« (Trevarthen in Aitken 1997: 654). Antropolog Michael Carrithers poudarja, da »so ljudje na voljo drug drugemu, njihove sposobnosti pa se razvijajo in spreminjajo glede na družbeno okolje. Sposobnost družbenosti je zasidrana v posameznikih, izpolni pa se le v intersubjektivnosti med ljudmi« (Carrithers 1990: 201). Gre torej za preplet biološke in družbene narave človeka:

Odnos med jazom in drugim se prenaša v vsako družbeno prakso in vpliva na angažma. Ta odnos je hkrati biološka danost in zgodovinsko utemeljen predpogoj za upravljanje intersubjektivnosti v komunikaciji. Biološko gledano otroci pridejo na svet genetsko pripravljene, da koordinirajo svoja dejanja z drugimi. Ta genetska sposobnost jim omogoča, da skozi interakcijo pridobivajo kognitivne in afektivne veščine. (Stone idr. 2012: 71)

Ljudje smo družbeni bitja, družbenost pa narekuje, da se odzivamo drug na drugega (Carrithers 1990). Občutka sebstva (*self*) in sebstva-z-drugim (*self-with-other*) se namreč razvijata simultano v medsebojnem odnosu (Rumsey 2003). Kot sem že omenila, etnografske raziskave s področja učenja jezika poudarjajo, da sta sposobnost družbenosti (*sociality*) in intersubjektivnosti ključnega pomena za človeško vrsto, ki sploh omogočata, da se naučimo jezika in kulture. Že Vigotski je menil, da ima otrokovo osvajanje jezika pretežno socialne izvore in nastaja iz otrokove potrebe po komuniciranju z drugimi ljudmi (Žist in Oblak 2004: 221).

Psihološke in nevropsihološke raziskave so se tradicionalno osredotočale na posameznika, na individualni um, zaradi česar se jim ni najbolje posrečilo razumeti čustvenih in intencionalnih procesov (Trevarthen in Aitken 2001). Dualistična teorija o razvoju razmišljajočega uma ter okoljska teorija, ki poudarja vlogo okolja, se ukvarjata z zavestjo in dejanji posameznika. Ti teoriji zagovarjata, da se samozavedanje ter zavedanje drugega pri otrocih oblikujeta kasneje, da dojenčki v prvem obdobju po rojstvu torej ne razlikujejo sebe od drugih (Trevarthen in Aitken 2001). Tudi razvojne stopnje, kot jih je zasnoval psiholog Jean Piaget, so predpostavljale, da v prvi senzomotorični stopnji (od rojstva do dveh let) otrok razvija sprva refleksne ali prirojene gibe, nato pa tudi načrtne. V prvem obdobju naj bi dojenčkovo delovanje torej bilo nezaveščeno in spontano (Piaget 1977; Piaget in Inhelder 1990). Podoben razvoj naj bi potekal v otrokovi igri – od primitivne do simbolne (Piaget 1977; za kritiko Piagetevih razvojnih stopenj v igri glej Schwartzman 1976). Medtem ko je Piaget verjel, da »se otrok razvija iz nedružbenega

bitja v družbeno« (Žist in Oblak 2004: 210), je Vigotski nasprotno menil, da je »človek takoj po rojstvu socialno bitje in zelo hitro oziroma takoj začne vzpostavljati interakcijske odnose s svojim okoljem« (Žist in Oblak 2004: 221).

V sedemdesetih letih 20. stoletja so raziskovalci posneli igrive interakcije med materami in dojenčki v naravnem okolju. Ob analizi video posnetkov so ugotovili, da že nekajmesečni dojenčki sporočajo svoja občutja (*feelings*) in zanimanje za soljudi. Pozorni so postali tudi na sinhronizirano gestikulacijo med materami in dojenčki (Stern 1974; Trevarthen 1977). Struktura možganov in nevrokemija narekujejo, da je novorojenček kritično odvisen od podpore skrbnikov. Sodobne raziskave nakazujejo, da se novorojenčkovi možgani in celostno telo uskladijo na možgane in telo svojega skrbnika, navadno matere (Trevarthen in Aitken 2001). Človek se potemtakem že rodi s prirojeno oziroma primarno intersubjektivnostjo, kar pomeni, da aktivno razume komunikacijske namere odraslih ter se nanje odziva (Trevarthen in Aitken 2001). Teorija prirojene intersubjektivnosti (*innate intersubjectivity theory*), kot jo je poimenoval psiholog Colwyn Trevarthen, poudarja, da ima človek že ob rojstvu prirojeno sposobnost, da povezuje svoje subjektivne izkušnje z izkušnjami drugih ljudi (Trevarthen 2015 [1989]).

Tudi drugi sodobni razvojni psihologi in nevrologi zavzemajo stališče, da je človek biološko zgrajen tako, da je zmožen učenja kulture (Sacks 2006; Gopnik idr. 1999; Gopnik in Seiver 2009; Tomasello 2009) ter da se razlikovanje med sebstvom (*self*) in drugim začne že ob rojstvu ali pa celo še pred njim (Stern 2000). Nevarnosti posploševanja in zanemarjanja medkulturnih razlik se psiholog Daniel Stern izogne s tem, ko trdi, da ima človek prirojeno sposobnost, da se uglasli z namerami drugega, da čuti, kaj drugi namerava. Vendar pa poudarja, da se lahko ta sposobnost v različnih kulturah kaže različno ter jo lahko ljudje različno uporabljamo. Socialna inteligenca se pojavlja že pri majhnih dojenčkih, ki se lahko uglasijo na umska stanja soljudi ter si z intuicijo razlagajo dejanja soljudi. Zmožnost, da razumejo um, otrokom omogoča, da vplivajo na socialni svet, ki jih obkroža, na soljudi in na svoje vedenje (Gopnik in Seiver 2009).

Nova spoznanja (Gopnik 2009; Stern 2000; Trevarthen in Aitken 2001) so pripeljala do preloma z dolgo prevladujočim pogledom, po katerem se človek ne rodi s kognicijo, temveč se ta razvije kasneje. S tem ko so psihološke raziskave podcenjevale zmožnost dojenčkov, da delujejo namerno, ter njihovo sposobnost sodelovanja (Trevarthen 2015 [1989]), so si tudi napačno razlagale proces socializacije ter spregledale, kaj otrok prispeva vanj. Ljudje se že rodimo s prirojeno prosocialnostjo (*sociability*) in intersubjektivnimi sposobnostmi kot delom naravne inteligence (Trevarthen in Aitken 2001). Kognitivno učenje pa poteka na podlagi sodelovanja in oponašanja v odnosu z bolj izkušenim partnerjem (Trevarthen 2015 [1989]).

Podporo tovrstnemu razumevanju najdemo tudi v fenomenologiji, kjer je intersubjektivnost osnovni pogoj za interakcijo, saj je za oblikovanje sebstva (*self*) potrebna fizična prisotnost drugega (Duranti 2010). Kot je ugotavljal že filozof Edmund Husserl, je intersubjektivnost »najbolj temeljna značilnost človekovega obstoja, ki ga sestavljata subjekt in pojem objektivnega sveta« (Duranti 2010: 16), oziroma »najbolj osnovna dimenzija človekove izkušnje in družbenosti« (Duranti 2010: 17). V psihoanalizi in psiho-

logiji se intersubjektivnost razume kot sposobnost vzajemnega razumevanja med ljudmi, vendar antropolog Alessandro Duranti meni, da je Husserl razumel intersubjektivnost precej širše, saj smo v izkustveni svet vedno vpeti kot fizična bitja. Husserlovo razumevanje intersubjektivnosti bolj kot »doseganje razumevanja« nakazuje »menjavanje perspektiv« (*perspective taking*). Intersubjektivnost je po Husserlu torej izvor objektivnosti: obkroža nas praktični svet, v katerega se telesno vključujemo pred teoretičnim razumevanjem tega, kakšni so stvari in ljudje. Ob tem ljudje druge doživljamo kot sebi podobne subjekte, za katere menimo, da imajo podoben odnos do sveta, ki nas obkroža, kot mi sami (Duranti 2010). Intersubjektivnost ni sama po sebi vzajemno razumevanje, temveč je eksistenčno stanje, ki lahko vodi do vzajemnega razumevanja. Pri tem ni nujno, da je drugi fizično prisoten, temveč je dovolj že zavest o njegovem obstoju (Duranti 2010; glej tudi Merleau-Ponty 2006).

Medtem ko psiholog Colwyn Trevarthen poudarja, da se dojenček vse od rojstva udejstvuje v socialnih odnosih ter da se že rodi s sposobnostjo primarne intersubjektivnosti, razvojni psiholog Michael Tomasello raziskuje človeško sposobnost skupne intencionalnosti (*shared intentionality*) – prepoznavanje namer drugega ter sposobnost skupne pozornosti (*joint attention*). Poleg tega, da se ljudje medsebojno sporazumevamo, se tudi »angažiramo v kompleksnih skupnih dejanjih, kot so, da skupaj izdelujemo orodje, pripravljamo obed, postavljamo zavetje, se igramo v partnerski igri, sodelujemo znanstveno itd.« (Tomasello idr. 2005: 675). Skupna intencionalnost (poimenovana tudi »mi-intencionalnost) »se nanaša na skupne interakcije, pri katerih imajo udeleženci skupen cilj (skupno predanost) ter koordinirane vloge pri dejanjih, da dosežejo skupni cilj«, porodi pa se »ob družbeni interakciji posameznikov, ki eden drugega razumejo kot intencionalne agente« (Tomasello idr. 2005: 680). Da lahko sodelujemo pri skupnih dejavnostih, morajo posamezniki torej usmerjati svojo dejavnost k nalogi in drug k drugemu.

Po Michaelu Tomasellu lahko otroci ob kompetentnejšem partnerju dosežejo tovrstno koordinacijo usmerjanja pozornosti na dejavnost in k drugemu med 18. in 24. mesecem (Tomasello idr. 2006). Pri tem naj bi otroci v skupnih dejavnostih sodelovali zaradi sodelovanja samega – »skupna dejavnost je zanje večja nagrada kot instrumentalni cilj« (Tomasello in Carpenter 2007: 123). Zdi se torej, da smo ljudje prilagojeni za poseben tip partnerskih interakcij s skupno intencionalnostjo, ki zahtevajo oblikovanje skupnega cilja. Ko otroci začnejo razumeti, da imajo drugi lahko enake zaznave in namere kot oni sami, se lahko začnejo udejstvovati v vedenju, ki zahteva skupno pozornost (*joint attention behaviour*) (Tomasello idr. 2005: 675; glej tudi Gopnik in Seiver 2009; Tomasello 2009). Skupna pozornost ne pomeni zgolj, »da dva človeka doživljata isto ob istem času, temveč da dva človeka doživljata isto ob istem času in se zavedata, da to počneta skupaj« (Tomasello in Carpenter 2007: 121–122; kurziva v originalu). Skupna intencionalnost naj bi torej zblíževala biologijo in kulturo: »Veščine in motivacija po skupni intencionalnosti so neposreden odsev biološke adaptacije, ki otrokom omogoča, da sodelujejo v kulturnih praksah, ki jih obdajajo« (Tomasello in Carpenter 2007: 124). Otrok naj bi bil zmožen socialnega učenja ter prevzemanja in uporabe jezikovnih simbolov, le če

razume druge ljudi kot intencionalne agente (*intentional agents*). /.../ Učenje in uporaba simbolov namreč narekuje razumevanje, da lahko partner prostovoljno usmerja dejanja in pozornost k zunanjim entitetam. Materialni in simbolni artefakti, skupaj s kompleksnimi družbenimi institucijami, so na pomemben način intencionalno konstruirani. (Tomasello idr. 2005: 675)

Otroci pri vzpostavljanju in odklanjanju odnosov nenehno berejo perspektive drugega ter prepoznavajo njegove namere. Najbolj klasičen primer so bile spontano vzpostavljene sinhronizirane igre besed, pogosto pa so se odnosi vzpostavljali in odklanjali onkraj besed, skozi neverbalno sporazumevanje in telo samo. Če teorija uma obravnava »posameznikovo zavedanje in razumevanje lastnih mentalnih stanj in mentalnih stanj drugih ljudi« (Marjanovič Umek 2010: 397), gre Michael Tomasello še nekoliko dlje. Skupna intencionalnost oziroma sposobnost sodelovanja z drugimi v skupnih dejavnostih s skupnimi cilji in namerami naj bi bila tista, zaradi katere je človeška kognicija enkratna (Tomasello idr. 2005: 675). Že Vigotski je menil, da »moč človekove kognicije ni v moči posameznih možganov, temveč v človeški sposobnosti, da se učimo v odnosih z drugimi ljudmi in ob njihovih artefaktih ter sodelujemo z drugimi v skupnih dejavnostih« (Tomasello in Carpenter 2007: 121). Človek se že rodi s prirojeno intersubjektivnostjo (Trevarthen in Aitken 2001), ki dojenčku omogoča, da aktivno razume komunikacijske namere odraslih ter se nanje odziva (Trevarthen in Aitken 2001: 5) ter povezuje svoje subjektivne izkušnje z izkušnjami drugih ljudi (Trevarthen 2015 [1989]: 37).

Dojenček v prvem letu vstopa v družbene interakcije na različne načine. Postopno v odnosu s kompetentnejšimi partnerji razvija veščine skupne intencionalnosti, in sicer vzporedno z jezikovno komunikacijo in pogovornimi veščinami (Tomasello idr. 2005: 661; 681). Sposobnost skupne intencionalnosti naj bi se razvila v prvih 14 mesecih po rojstvu, ko pride do prepleta razumevanja namer soljudi ter motivacije za deljenje čustev, izkušenj in dejanj s soljudmi (Tomasello idr. 2005: 675). Do razumevanja prepričanj soljudi naj bi prišlo še nekoliko kasneje, in sicer okoli četrtega leta (Tomasello idr. 2005: 675). David Lancy meni, da otroci prevzemajo vrednote staršev ter »zamenjujejo željo po posnemanju in pomoči za vnemo po izražanju potreb in preferenc« (Lancy 2012b).

Vsekakor gre za preplet otrokove želje po vključevanju in socialnem učenju ter vzgojnih praks in vrednot staršev. Otroci so v tem procesu hkrati subjekti in objekti. Na podlagi analize zbranega etnografskega gradiva lahko ponazorimo, da gre za srečanje dveh silnic. Socializacijo lahko razumemo kot proces, ki poteka simultano od spodaj navzgor (s strani otroka) in od zgoraj navzdol (s strani skrbnikov in življenjskih okoliščin, v katerih živijo otroci) skozi odnose in interakcije. Prav skupna intencionalnost nam lahko pojasni, od kod želja otrok po vključevanju v vse, kar se dogaja, tudi delovna opravila, ki se začne kazati prav med prvim in drugim letom. Prav zato, ker so otroci družbena bitja, je »čustveno zadovoljstvo medsebojnega deljenja in tega, da nekaj počnejo skupaj, tako močno« (Corsaro 2003: ix). To je še posebej izrazito, kadar gre za vrstniške skupine brez vmešavanja in nadzora odraslih. Otroci namreč »želiyo imeti nadzor nad svojimi življenji ter si ta občutek deliti med seboj. Na takšen način eden drugega učijo, kako biti

družbeni (*social*)« (prav tam). Otroci tako na najrazličnejše načine vključujejo verbalno in neverbalno komunikacijo za oblikovanje skupnih dejavnosti (Tomasello 2009: 72).

Kot pravi Michael Tomasello, naj bi bilo prav to, kako »ljudje sodelujemo v skupnih dejavnostih, generator kulture« (2009: 99). Kadar torej predšolski otroci sodelujejo pri delovnih opravilih, v ospredju ni vprašanje dela ali igre, temveč človekovega bistva, njegove družbenosti. Delo je torej lahko le še eden izmed načinov, kako otroci vstopajo v odnose, jih vzpostavljajo, ohranjajo ali odklanjajo, kar jim predstavlja vir zadovoljstva. Delo se v tem pogledu ne razlikuje od igre. Poleg že omenjenega vidika, da skozi otroke vzpostavljajo odnose, je po sociologu Thomasu Henricksu (2015) pri obeh prisotna tudi človekova zmožnost ustvarjanja in izumljanja. Tako delo kot igra predstavljata način, kako ljudje spreminjamo življenjske okoliščine. S tem ko ljudje manipulirajo z okoljem, pa odkrivajo in spreminjajo tudi sebe. Henricks (2015) skozi odkrivanje in spreminjanje tako delo kot igro opre na rituale in skupnost (*communitas*).

## Sklep

Dihotomijo med igro in delom lahko razumemo kot plod ideologije delovne etike, ki se je porodila z industrijsko revolucijo in kapitalistično ekonomijo. Iz te delitve izvirajo številne predstave, ki jih imamo o igri kot nasprotju dela: da je igra notranje motivirana in zabavna; da je usmerjena k poti in ne k cilju; da vedenje v igri ni instrumentalno; da pravila ne prihajajo od zunaj ter da so igralci aktivno udeleženi v svoji dejavnosti. Tako igro pogosto definiramo kot nekaj, kar prinaša ugodje, je prostovoljno, povezano s prijatelji, se pogosto odvija zunaj ter kot tako predstavlja nedelo (Sutton-Smith 1997: 188–190). V monografiji sem obravnavala predvsem vsakodnevno delo, ki se odvija v krogu družine in vrtčevske skupine, torej delo, ki je organski del vsakdanjega življenja in ki deluje izven tržnega gospodarstva, ter s tem poskušala preseči dihotomijo med igro in delom.

Odnos do dela in igre lahko analiziramo na makro- in mikroravni. Na mikroravni bi lahko govorili o vzgojnih praksah, vsakodnevnih izkušnjah, navadah in prepričanjih ljudi ter o tem, kako otroci ustvarjajo pomene skozi vključevanje v družbene odnose in interakcije. Na makroravni pa o zgodovinskih in družbenoekonomskih okoliščinah, v katere je mikroraven vpeta. Mikroraven nam osvetli razumevanje z vidika vsakodnevnega življenja, makroraven pa doda historično dimenzijo in razumevanje širših družbenih struktur. Tako lahko opazujemo spreminjanje in kontinuiteto kot dve plati istega procesa. Opazovanje tega procesa nam pojasnjuje, kako ljudje ustvarjamo pomene ter ideje, ki smo jih sami ustvarili, dojemamo kot nekaj, kar obstaja izven nas oziroma kot nekaj samoumevnega (Toren 2007). V tem kontekstu lahko delo razumemo kot dejavnost, ki ima na makroravni hkrati močan socializacijski naboj ter potencialno lahko deluje kot instrument discipliniranja ljudi, na mikroravni pa predstavlja dejavnost, skozi katero potekajo družbene interakcije, in način, kako otroci intersubjektivno ustvarjajo pomene o sebi, družbenih odnosih in o svetu, v katerem živijo.

Odnos do dela, igre in učenja se je spreminjal skozi čas, spreminja se tudi med različnimi kulturnimi okolji in družbenimi razredi. Gorazd Makarovič je zapisal, da na dojetje dela vplivajo »različni odnosi in vrednotenja delovnih dejavnosti«, ki so »izraz družbenih sestav, kulturnih značilnosti oziroma odnosov do različnih delovnih dejavnosti« (Makarovič 2002: 64). Kot se je izkazalo na podlagi terenske raziskave, o strogi dihotomiji med igro in delom v otroštvu na Slovenskem ne moremo govoriti. Sogovornik Vitan je na primer dejal, da se mu šestletni Jakob rad pridruži pri delu v delavnici: »[Jakob] ima rad, da je on z mano, da ustvarja,« kar nakazuje na prepletanje druženja, igre in dela kot ustvarjalnega procesa.

Vse od razsvetljenstva dalje je v slovenskem prostoru delo veljalo za pomembno vzgojno metodo. Pedagoški priročniki so grajali brezdelje in lenobo ter povzdigovali delo. Ideja o delu kot vzgojnem je v danem času koristila predvsem državi in porajajoči se

kapitalistični produkciji ter služila kot sredstvo discipliniranja. Slovenski etnologi so se navadno posvečali otroški igri (Tomažič 1999) in ugotavljali, da se je ideja, da je igra otrokova potreba, pri nas uveljavila v prvi polovici 20. stoletja. Toda ob igri je vse do druge svetovne vojne pomembno vlogo igralo tudi delo kot vzgojna metoda (Stupanova 1932).

Vlogo dela kot vzgojne metode sem v monografiji oprla tudi na družbeno-ekonomske razmere oziroma na preživetveni vzorec med kmečkimi in delavskimi sloji vse do druge svetovne vojne. Življenjske razmere v kmečkem gospodarstvu so narekovele, da so se za preživetje morali v delo vključevati vsi družinski člani, tudi otroci (pri tem so družino lahko sestavljali tudi neporočeni sorojenci, drugi sorodniki, dekle in hlapci). Tradicionalna kmečka družina je tako predstavljala »skupnost dela, stanovanja, življenja in vzgoje« (Jeraj 1933: 67). Koliko so otroci dejansko delali, kaj in kako, je bilo odvisno od različnih dejavnikov – od števila članov v družini, možnosti varstva, ekonomskega položaja družine do spola otrok. Podobno je veljalo za otroke iz delavskih družin, čeprav so navadno imeli več prostega časa. Seveda pa se je odnos do dela izrazito razlikoval glede na družbeni socialni sloj, kar je na primeru murskosoboških družin lepo prikazal Borut Brumen (1995).

Kmečki otroci so bili sicer tudi v obdobju po drugi svetovni vojni vpeljeni v delo v zgodnji mladosti, vendar pa so njihove obveznosti postale ohlapnejše tudi ob modernizaciji kmetijstva (Kneževič Hočevar 2013: 113). Dela s področja slovenske etnologije prikazujejo, da sta se predvsem v kmečkem gospodarstvu ter v kmečkih družinah delo in družabnost nenehno prepletala (Makarovič 1979; Poljak Istenič 2013). Poleg večjih del, pri katerih so si v preteklosti medsebojno pomagali, pa so tudi delovna opravila, ki niso narekovala pomoči, kot je na primer žganjekuha, predstavljala priložnost za družabnost, pripovedovanje zgodb, skupinsko petje ali igranje kart (Poljak Istenič 2013: 9), medtem ko so nekatera dela, kot je na primer ličkanje koruze, ljudje imeli bolj za družabni dogodek kot delo (Poljak Istenič 2013: 51). Skozi delo, medsebojno pomoč in recipročnost so se oblikovali odnosi med sosedi, sorodniki in botri (Makarovič 1979: 71; Poljak Istenič 2013: 37–38; glej tudi Kneževič Hočevar in Černič Istenič 2010). Tudi Mojca Ramšak je ugotavljala, da se delo in druženje v kmečki družini pogosto kažeta kot »dva obraza ene in iste aktivnosti« (Ramšak 1999: 104; glej tudi Samuelsson 2008: 92). To je bilo najbolj izrazito v obdobju pred mehanizacijo kmetijstva, ko je bilo treba večja dela opraviti na roke (Poljak Istenič 2013).

Konceptualizacije dela in igre so se skozi čas spreminjale glede na družbeno-ekonomske in politične okoliščine. Idejo, da otrok ne bi smel delati, temveč se zgolj igrati, zasledimo šele v petdesetih letih 20. stoletja, ko je povojna oblast obsodila izkoriščevalsko delo otrok (Kuret 1959). Če je obdobje do druge svetovne vojne zaznamovalo delo kot pomembna družbena vrednota tako v kontekstu preživetvenega vzorca kot sredstva discipliniranja v ideji dela kot vzgojnega, sta v obdobju socialistične Jugoslavije po drugi svetovni vojni šolanje in učenje postala primarni nalogi otrok, kar pa ponovno lahko navežemo na modernizacijo in industrializacijo ter izgradnjo socialistične prihodnosti, v kateri je država potrebovala kvalificirane kadre. Toda čeprav je bilo v Jugoslaviji šolanje postavljeno kot prva prioriteta otrok, je delu še vedno pripadlo pomembno družbeno



mesto, tudi v otroštvu. Delo je ostalo pomembna družbena vrlina predvsem v kontekstu družbenokoristnega dela in navajanju otrok na samoupravljanje, ki naj bi ga nasledili v odrasli dobi (Čerin idr. 1983). Družbeno koristno delo ter produktivno zapolnjen prosti čas otrok v obliki raznih interesnih dejavnosti, od katerih so mnoge predstavljale oblike dela (pionirske hranilnice, pionirske zadruga, tehnično-modelarski krožki, delovne brigade), sta se šele v devetdesetih umaknila v ozadje.

Z vstopom v tržno ekonomijo v devetdesetih letih 20. stoletja se delovna etika preobrazila skozi menedžerski diskurz in podjetniško kulturo ter vzpostavi nov ideal delovanja posameznikov. V tem kontekstu se je delo v otroštvu intenzivneje začelo pomikati v ozadje, kar lahko povežemo z vstopom v potrošniško družbo, kjer se otroci socializirajo predvsem v potrošnike, razkorak med produkcijo in potrošnjo pa se povečuje. V tem obdobju je v želji po odmiku od togega in kolektivistično usmerjenega sistema, kot smo ga poznali v socialistični Jugoslaviji, prišlo tudi do demokratizacije vrtcev. Delo je tako iz *Kurikuluma za vrtce*, ki je nastal konec devetdesetih let, povsem izvzeto. Kakršna koli dejavnost, ki naj bi jo otrok *moral* storiti, je označena kot negativna, v ospredje pa sta postavljena svoboda izbire ter upoštevanje otrokove individualnosti. Pa vendarle se je delo v vrtcih, predvsem v obliki dežurstva, obdržalo. Zdi se, da je vključevanje v delovna opravila v vrtcu dandanes odvisno predvsem od osebnega pristopa vzgojiteljic. Sogovornice, vključene v raziskavo, so delo vendarle dojemale kot vzgojno. Sicer pa je med zaposlenimi v vrtcu splošno sprejeto prepričanje, naj bi se otrok v predšolskem obdobju predvsem igral. Tako naj bi tudi vse dejavnosti, od učenja do vključevanja v delovna opravila, potekale skozi igro in naj bi jih otrok kot igro tudi dojemal. V imaginariju sogovornic, zaposlenih v vrtcih, se torej delo, igra in učenje v predšolskem obdobju prepletajo.

Raziskava je pokazala, da sta učenje skozi opazovanje in vključevanje v delovna opravila v domačem okolju na raziskovalnih lokacijah še prisotna. Čeprav nihče izmed sodelujočih v raziskavi ni živel od kmetovanja, so bile družine iz podeželskega okoliša vsaj deloma samooskrbne. Otroci iz mestnega okoliša so večinoma živeli v družinskih hišah z manjšimi dvorišči z zelenico in okrasnim drevjem. Pri vzgojnih praksah lahko zasledimo nekatere posebnosti, ki izhajajo iz tradicije iz nedavne zgodovine. Ideja o delu kot vzgojni metodi je bila namreč prisotna na obeh raziskovanih lokacijah in določene ideje o delu, igri in učenju se prenašajo iz roda v rod, a se hkrati ob določenih zunanjih ali osebnih okoliščinah tudi spreminjajo. Prikazala sem, da so se otroci v kmečkem gospodarstvu na Slovenskem (deloma pa tudi med delavskimi sloji) vse do druge svetovne vojne od malih nog vključevali v delovna opravila. Zunanja okoliščina, ob kateri se je spremenil odnos do dela in učenja otrok, je na primer mehanizacija kmetijstva po drugi svetovni vojni, skupaj z državno ideologijo, ki je učenje postavila pred delo otrok.

Medtem ko na odnos do dela, njegovo spreminjanje in ohranjanje vplivajo različni dejavniki na makroravni, pa lahko trdim, da tudi na mikroravni na ta proces vplivajo različne osebne okoliščine. Generacija starih staršev otrok iz podeželskega okolja je še živela v kmečkem gospodarstvu, kjer je bilo delo osrednja vrednota. Čeprav za naslednjo generacijo, generacijo staršev, delo v otroštvu ni bilo več nuja, se je večina sogovornikov v otroštvu še vedno vključevala v različna delovna opravila. Ker to izkušnjo vrednotijo

pozitivno, tudi sami uporabljajo podobne vzgojne prakse pri svojih otrocih. Pri tem ni opaziti izrazite razlike med starši glede na njihovo stopnjo izobrazbe, družbeni sloj ali glede na urbano in ruralno okolje. Razumevanje dela kot vzgojne metode je prisotno tudi med starši iz urbanega okoliša. V ospredju je prav osebna izkušnja staršev iz otroštva. Le tisti starši iz raziskave, ki se kot otroci niso vključevali v delovna opravila ali pa so se morali, pa so do tega razvili negativen odnos, svojih otrok niso vključevali v delovna opravila ter dela niso dojemali kot vzgojne metode.

Opazimo lahko torej določeno kontinuiteto. Hkrati pa lahko govorimo o spremembah, saj se vključevanje v delovne procese med generacijo današnjih staršev in njihovih otrok močno razlikuje v podrobnostih. Vprašamo se lahko: V katera delovna opravila se otroci vključujejo, kako pogosto in pod kakšnimi pogoji? Otroci iz mestnega in podeželskega vrtca so obkroženi z različnimi delovnimi opravili – otroci iz mestnega vrtca so se srečevali predvsem z gospodinjskimi opravili doma, otroci iz podeželskega vrtca pa poleg teh tudi s kmetijskimi opravili zunaj doma. Vključevanje v delovna opravila v raziskanem okolju ni bilo nujno potrebno in se ni dojemalo kot pomoč. Ob vprašanju, zakaj so starši otroke vključevali v delovna opravila, so ti na prvem mestu poudarjali, da se otroci sami želijo vključevati. Predvsem v podeželskem vrtcu je bila izpostavljena delavnost kot vrlina oziroma privzganje delovnih navad, pa tudi vidik dela kot del življenja ter vir notranjega zadovoljstva. Poleg tega naj bi si otrok tako zapolnil čas, se zamotil, medtem ko starši opravljajo določeno delo, gradil pozitivno samopodobo ter imel občutek bližine, saj je to tudi čas, ki ga družina preživi skupaj.

V starševskem odnosu do otrok se kažeta tudi trenutno nevhvaležna družbenoekonomsko ozračje in negotovost glede prihodnosti. Starši menijo, da je koristno, če se otrok z zgledom staršev nekaj nauči, ne glede na to, ali bo to kasneje v življenju potreboval ali ne. Zdi se, da starši delo razumejo predvsem kot šolo za življenje; kot vzgojno metodo oziroma orodje, s pomočjo katerega bodo otroci nekoč postali samostojni in sposobni skrbeti sami zase. Ob tem naj še enkrat poudarim, da se je le ena družina, ki je sodelovala v raziskavi, resneje ukvarjala s kmetijstvom. Drugim staršem iz podeželskega vrtca pa je kmetovanje predstavljalo »podedovani« način življenja delne samopreskrbe ob rednih službah. Podoben odnos do dela je bilo zaznati tudi pri nekaterih starših iz vrtca na obrobju Ljubljane. Vendar pa so ti bolj kot delavnost poudarjali pomembnost tega, da se bo otrok v življenju znašel ter da bo znal izhajati iz sebe ter poskrbeti zase, kar lahko navežemo na podjetniško delovno etiko. Zaznamo lahko torej, da otroci iz ruralnega in urbanega okoliša odraščajo v različnih sistemih izkušenj in usmeritve pozornosti, ki ju lahko opremo na habituacijo različnih vrednot in navad.

V nekaterih družinah delo ostaja ločeno glede na spol – otroci se z očetmi in materami vključujejo v različna delovna opravila. Spet v drugih družinah otroci tudi z očetmi pečejo in kuhajo. Širokemu spektru vključevanja otrok v delovna opravila navkljub vsi starši poudarjajo, da otroci v predšolskem obdobju (razen opravljenih, kot je pospravljanje igrač) v resnici nimajo delovnih obveznosti ter se v delo vključujejo glede na svojo željo. Prav s tem dejstvom lahko povežemo tudi, kako odrasli pravzaprav razumejo delo. Starši kot igro razumejo vse, kar otroci počnejo na lastno pobudo in iz česar lahko tudi na lastno

pobudo izstopijo. Takoj ko dejavnost otrok preseže to polje svobodne izbire, postane obveznost, ki jo »morajo« storiti, in torej ni več igra, temveč delo.

Starši na vključevanje otrok v delovna opravila gledajo z veliko mero prizanesljivosti. Pomembneje jim je, da otroci sodelujejo, kot da bi bilo delo dobro opravljeno, kar lahko navežemo na delo kot vzgojno metodo. V ospredju torej ni otrok kot proizvajalec, temveč otrok, ki ga z vključevanjem v proizvajanje duhovno in značajsko oblikujemo. Pri tem gre za odnos, ki je značilen prav za predšolsko obdobje. Tako vzgojitelji kot starši menijo, da se predšolski otroci, tudi kadar se vključujejo v delovna opravila, v resnici igrajo, ter zato njihovega dela ne obravnavajo kot resno delo. Razmišljanje, da je razločevanje med delom in igro lastno odraslim, medtem ko otroci ne poznajo tovrstnega razločevanja, najdemo tudi v psihologiji in pedagogiki: »Če gledamo otroke pred vstopom v šolo, opazimo, da se niti ne igrajo niti ne delajo, temveč da so preprosto dejavni: doživljajo stvari in se učijo. So v interakciji s svetom, ga raziskujejo in se učijo« (Labinowicz 1989: 194). Otroci se namreč učijo na presenetljivo veliko načinov, razloček med delom in igro pa se zabriše v večini dejavnosti (Labinowicz 1989: 194). Čeprav dejavnosti otrok, kadar jih opazujemo z vidika odraslega, res dajejo takšen vtis, pa me je v raziskavi zanimalo tudi, kako otroci sami dojemajo igro in delo.

Izkazalo se je, da štiri- do petletni otroci že ločujejo med igro in delom. Kadar sodelujejo v delovnih opravilih, zase rečejo, da delajo. Tovrstne dejavnosti dojemajo tudi kot način, s katerim se približajo svetu odraslih, kar lahko ponovno povežemo s specifičnim pogledom otroka v predšolskem obdobju. Otroci se vključujejo v delovna opravila, se igrajo, da delajo, in elemente dela vnašajo v igro. Če izsledke etnografske raziskave povežemo s fotografijami, ki so jih posneli otroci, vidimo, da je delo precej redek motiv. Najpogostejši motiv pa so prav osebe in druženje. Če vse to povežemo še s spoznanji o tem, kako otroci razumejo prijateljstvo, ter skozi analizo situacij spoznavamo strategije vzpostavljanja in odklanjanja odnosov v vrtčevskih skupinah, lahko sklepamo, da v predšolskem obdobju za otroke v resnici ni v ospredju vprašanje igre ali dela, temveč vprašanje odnosov, občutka pripadnosti, druženja in identitete. Zdi se torej, da so lahko skupne dejavnosti, tudi delo, tisti dejavnik, ki družino ali vrtčevsko skupino povezuje v občutku pripadnosti in bližine skozi skupno udejstvovanje, kar otrokom samo po sebi nudi zadovoljstvo. Čeprav štiri- do petletni otroci že ločujejo med igro in delom, pa delo, igra, učenje in druženje tudi z vidika otrok dejansko prehajajo eno v drugo.

Človek se rodi s prirojeno intersubjektivnostjo (Trevarthen in Aitken 2001), ki že novorojenčku omogoča, da aktivno razume komunikacijske namere soljudi ter se nanje odziva. Sposobnost, da se uglasimo z drugimi, nam omogoča kognitivni in čustveni razvoj ter da se naučimo jezika in kulture. Že ko se otrok rodi, išče odnos oziroma družbo soljudi, saj se človeški možgani razvijajo prav v odnosu. Otrok organsko potrebuje soljudi (sorojence, vrstnike, odrasle) in se v odnosu z njimi sam po sebi vključuje v socialno učenje. Odnos pa nikdar ni enosmeren, temveč v njem vedno vplivamo drug na drugega. Socializacije torej ne moremo razumeti zgolj enostransko – da ena stran vpliva na drugo, da na primer odrasli vplivajo na otroke –, temveč proces vedno poteka vzajemno. Tudi otroci vplivajo na odrasle in spreminjajo njihovo obnašanje, razmišljanje, čutenje. Otroci

se nagonsko socializira, ker želi pripadati – v prvi vrsti skrbnikom, nato vrstniškimi skupinam, širši skupnosti itd. Dojenček postopno v odnosu s kompetentnejšimi partnerji razvija veščine skupne intencionalnosti (Tomasello idr. 2005: 661, 681). Gre za sposobnost, ki omogoča, da ljudje sodelujemo v skupnih dejavnostih. Otroci želijo sodelovati pri skupnih nalogah ter skozi dejanja, ki jih opravljamo skupaj, postati del skupnosti.

V raziskavi sem nakazala tudi, kako otroci med skupnimi dejavnostmi, na primer risanjem, delujejo sinhronizirano, pri čemer je oponašanje eden najpomembnejših načinov, s katerim gradijo odnos. Otroci torej ustvarjajo pomene o svetu, ki jih obdaja, in o medčloveških odnosih skozi skupne dejavnosti. Mednje bi lahko prišteli tako igro kot delo. V tem pogledu sta igra in delo dve plati iste medalje. Pri obeh je po Henricksu (2015) prisotna človekova zmožnost ustvarjanja in izumljanja; oba tudi predstavljata način, kako ljudje spreminjamo in osmišljamo življenjske okoliščine. Tako delo kot igro lahko razumemo kot način bivanja, ki človeku omogoča, da raziskuje zmožnosti človeške izkušnje. Psiholog Mihaly Csikszentmihalyi (Csikszentmihalyi in Bennett 1971; Csikszentmihalyi 2008) je razvil koncept zanosa (*flow*), ki ponazarja stanje zavesti, ko doživljamo notranje zadovoljstvo, kadar se popolnoma stopimo z dejavnostjo, ki jo opravljamo, ki bi jo prav tako lahko oprli na dejavnosti, ki vključujejo delo in igro.

S tem ko sem primerjala poglede otrok in odraslih, sem nakazala, da je vprašanje, ali otroci delajo ali se igrajo, stvar percepcije, ki pa ni ustaljena, temveč spremenljiva. Prav enako bi lahko dejali za delo in igro, ki se lahko prepletata in ne nujno izključujeta. Čeprav delo potencialno lahko predstavlja pomemben način, kako se otroci učijo, vzpostavljajo odnose ter ustvarjajo pomene o sebi in o svetu, v katerem živijo, pa seveda to ni samoumevno. Na podlagi terenskega dela ugotavljam, da delo v otroštvu lahko odigra podobno vlogo kot igra, pri čemer mora biti zadoščeno nekaterim pogojem. Najprej se mora delo sploh odvijati v prisotnosti otrok. Dalje morajo starši prepoznati otrokovo notranjo motivacijo po vključevanju ter mu omogočiti, da se vključi v opravilo. Na vključevanje torej gledajo pozitivno, si za to vzamejo čas ter jim je pomembnejše, da je otrok vključen, kot da bi bilo delo dobro opravljeno. Pri tem pomembno vlogo odigra otrokova notranja motivacija po vključevanju v delo, ki je v resnici osredotočena na socialne interakcije, in ne delo kot tako ali prepričanja odraslih, ki delu pripisujejo določene pomene oziroma ga dojemajo kot vzgojnega. Tretji pogoj, ki se lahko dogaja vzporedno z drugim pogojem ali ločeno od njega, pa je, da starši otroku omogočijo, da delo preigrava v svoji igri; starši otroku npr. dopustijo, da v igri uporablja delovne pripomočke in orodje.

Poudarila bi tudi četrto dimenzijo, ki vpliva na interakcije in proces učenja – in sicer čas. Otroci in starši velik del dneva preživijo v vzporednih svetovih: otroci v vrtcu in odrasli v službah. Če primerjamo raziskana okoliša, so otroci iz podeželskega vrtca več časa preživeli s starši, ki so opravljali tudi več delovnih opravil zunaj doma na vsakodnevni osnovi. Starši iz mestnega vrtca so bili nekoliko dlje časa v službah, otroci so pogosteje obiskovali popoldanske dejavnosti, že samo življenjsko okolje oziroma življenjski stil pa je narekoval manj vsakodnevnih delovnih opravil v okolici doma. Seveda pa so otroci tako kot pri drugih strategijah vstopanja v odnos oziroma odklanjanja odnosa, ki sem jih

opisala (od igre, risanja, igre besed do različnega sinhroniziranega skupnega udejstvovanja), izrazito selektivni ter se situacijsko odločajo, ali bodo sodelovali ali ne.

Otroci pri vzpostavljanju in odklanjanju odnosov nenehno berejo perspektive drugega ter prepoznavajo njegove namere. Otrok vstopa v ta proces iz notranje težnje po odnosih, po učenju, ki mu ga omogočajo odnosi. Kot ugotavlja Michael Tomasello, so otroci okoli prvega leta v številnih (seveda ne vseh) položajih nagnjeni k sodelovanju in pomoči. Tovrstno vedenje naj bi bilo prirojeno. Sčasoma začnejo glede na odzive drugih ljudi ter lastno ocenjevanje recipročnosti ponotranjati kulturno specifične družbene norme za sodelovanje in udejstvovanje v različnih dejavnostih (Tomasello 2009: 4). Nekje od tretjega leta otroci postanejo selektivnejši pri interakcijah, komu bodo pomagali, v katere dejavnosti se bodo vključili (Tomasello 2009: 43). Tako tudi na primeru dela: otroci sčasoma postanejo selektivnejši pri vključevanju, če delo nima življenjskega naboja, upade zanimanje za vključevanje vanj. Kot je bilo razvidno tudi v etnografski raziskavi na primeru starejših sorojencev, so osnovnošolski otroci že večji pogajanja o delovnih obveznostih doma. Kot pričajo etnografske raziskave iz različnih delov sveta, pa skupnosti, ki so osredinjene na delo, gradijo ravno na zgodnjem vključevanju v delo in ga postopno nadgrajujejo (Lancy 1996, 2018; Bolin 2006; Gaskins 2008; Chick 2010).

Na primeru vključevanja v delo vidimo, da socializacija poteka večsmerno. Gre za preplet prepričanj in praks skrbnikov (vzgojnih pristopov, motivov in prepričanj, na podlagi katerih otroku postavljajo smernice in okvir delovanja), samega življenjskega okolja (kakšne možnosti ponuja okolje) ter tega, kako otrok sam gradi razumevanje sveta skozi odnose s soljudmi in svojim okoljem (otrok je tisti, ki ustvarja pomene; otrok je notranje motiviran, da se aktivno vključuje v proces učenja). Pri tem ne gre za to, da bi otrok zgolj oponašal in ponotranjal družbene vzorce, temveč da sam aktivno gradi pomene in razumevanje sveta v družbenem okviru, v katerem biva.

V monografiji sem se posvečala predvsem delu, ki je potrebno za osnovno delovne gospodinske enote in vrtčevske skupine (gospodinska opravila, kmečka opravila za potrebe družine in druga delovna opravila v vsakdanjem življenju). V kulturnem okolju, v katerem sem opravila raziskavo, se delo še vedno razume kot nekaj, kar je organsko vključeno v življenje: je »način življenja, obremenjen s smislom in vrednotami« (Gorz 1985: 144); je »način biti v zvezi z drugimi in s svetom« (Gorz 1985: 145). In čeprav otroci sami ločujejo med igro in delom kot dvema ločenima dejavnostma, je zanje njuna bistvena funkcija v raziskovanem kulturnem okolju pravzaprav enaka – tako delo kot igra lahko predstavljata način, kako otroci vzpostavljajo odnose, ustvarjajo pomene o sebi in o svetu, osmišljajo svoje bivanje, raziskujejo zmožnosti človeške izkušnje, odkrivajo, ustvarjajo in izumljajo ter uživajo v skupnem udejstvovanju.

## *Viri in literatura*

AINSWORTH, MARY

1967 *Infancy in Uganda, infant care and the growth of love*. Baltimore: The John Hopkins Press.

ALBER, ERDMUTE

2013 The transfer of belonging: theories on child fostering in West Africa reviewed. V: *Child fostering in West Africa: New perspectives on theory and practices*. Erdmute Alber idr., ur. Leiden: Brill, 79–107.

AMIT, VERED

2003 Epilogue: Children's places. V: *Children's places: Cross-cultural perspectives*. Karen Fog Olwig in Eva Gulløv, ur. London in New York: Routledge, 236–246.

ANŽIČ, IVICA

1980 Otroške igre na Prulah. V: *Etnologija danes: prispevki k raziskovanju načina življenja*. *Problemi* 18 (197): 35–43.

ARIÈS, PHILIPPE

1991 *Otrok in družinsko življenje v starem režimu*. Ljubljana: ŠKUC: Znanstveni inštitut Filozofske fakultete.

AUFSEESER, DENA, MICHAEL BOURDILLON, RICHARD CAROTHERS IN OLIVI LECOUFLE

2018 Children's work and children's well-being: Implications for policy. *Development policy review* 36: 241–261.

BABIČ, SAŠA

2015 *Beseda ni konj: estetska struktura slovenskih folklornih obrazcev*. Ljubljana: Založba ZRC (Ethnologica Dissertations; 6).

BAHOVEC, EVA D., KSENIJA BREGAR IDR.

1999 *Kurikulum za vrtce*. Dostopno na: [http://www.mizs.gov.si/fileadmin/mizs.gov.si/pageuploads/podrocje/vrtci/pdf/vrtci\\_kur.pdf](http://www.mizs.gov.si/fileadmin/mizs.gov.si/pageuploads/podrocje/vrtci/pdf/vrtci_kur.pdf) (11. 1. 2021).

BAHTIN, MIHAIL M. IN VALENTIN N. VOLOŠINOV

2005 [1929] Marksizem in filozofija jezika. Osnovni problemi sociološke metode v znanosti o jeziku. V: *Marksizmi in jezikoslovje: Bahtin/Vološinov, Stalin, Williams*. Lev Centrih idr., ur. Ljubljana: Zbirka Oktobra, 21–75.

BALKOVEC-DEBEVEC, MARJETKA

2012 Obleka v otroštvu. V: *Zgodovina otroštva*. Aida Škoro Babič idr., ur. Ljubljana: Zveza zgodovinskih društev Slovenije (Zbirka zgodovinskega časopisa; 45), 103–117.

BASKAR, BOJAN

1991 *Pisava in šola v tradicionalnih družbah*. Doktorska disertacija. Ljubljana: [B. Baskar].

BATISTIČ ZOREC, MARCELA

2000 Razvojna psihologija na prelomu tisočletja – samokritična psihologija. *Psihološka obzorja* 9 (2): 65–80.

BATISTIČ ZOREC, MARCELA IN ANDREJA HOČEVAR

2012 Planning and evaluating educational work in Slovene preschools. *CEPS Journal* 2 (2): 125–144.

BENEDICT, RUTH

2008 [1938] Continuities and discontinuities in cultural conditioning. V: *Anthropology and child development: A cross-cultural reader*. Robert A. LeVine in Rebecca S. New, ur. Malden: Blackwell Publishing, 42–48.

BERARDI, FRANCO – BIFO

2013 *Duša na delu*. Ljubljana: Maska.

2015 *And: Phenomenology of the End*. Semiotext(e).

BITI, OZREN

2020 Narratives about work in Croatian celebrity culture. *Traditiones* 49 (3): 163–184.

BLAŽIČ, MILENA

2013 Podoba otroka pri Pohlinu. V: *Novi pogledi na filološko delo Marka Pohlina in njegov čas: ob 80-letnici prof. dr. Martine Orožen in 85-letnici akad. prof. dr. Jožeta Toporišiča*. Irena Orel, ur. Ljubljana: Filozofska fakulteta, Oddelek za slovenistiko, 294–304.

BOAS, FRANZ

2008 [1912] Plasticity in child development. V: *Anthropology and child development: A cross-cultural reader*. Robert A. LeVine in Rebecca S. New, ur. Malden: Blackwell Publishing, 18–21.

BOCK, JOHN

2002 Learning, life history and productivity: Children's lives in the Okavango Delta, Botswana. *Human nature* 13 (2): 161–197.

BOLIN, INGE

2006 *Growing up in a culture of respect: Child rearing in Highland Peru*. Austin: University of Texas Press.

BONNET, DORIS

2012 The absence of the child in ethnology: A non-existent problem? *AnthropoChildren* 1. Dostopno na: <http://popups.ulg.ac.be/2034-8517/index.php?id=931&file=1&pid=916> (11. 1. 2021).

BONIN, ZDENKA

2012 Skrb za najdenčke in sirote v Kopru od 16. stoletja do konca prve svetovne vojne. V: *Zgodovina otroštva*. Aida Škoro Babić idr., ur. Ljubljana: Zveza zgodovinskih društev Slovenije (Zbirka zgodovinskega časopisa; 45), 204–216.



BOURDIEU, PIERRE

1997 *Outline of a theory of practice*. Cambridge: Cambridge University Press.

BOURDILLON, MICHAEL

2012 Reflections: Values, rights and research. V: *African children at work: Working and learning in growing up for life*. Gerd Spittler in Michael Bourdillon, ur. Berlin: Lit Verlag, 332–348.

BOURDILLON, MICHAEL IN GERD SPITTLER

2012 Introduction. V: *African children at work: Working and learning in growing up for life*. Gerd Spittler in Michael Bourdillon, ur. Berlin: Lit Verlag, 1–22.

BOWLBY, JOHN

1982 *Attachment and loss. Vol. 1: Attachment*. New York: Basic Books.

BRIE, MICHAEL

2017 For an alliance of liberal socialists and libertarian commonists: Nancy Fraser and Kar Polanyi – A possible dialogue. V: *Karl Polanyi in dialogue: A socialist thinker of our times*. Michael Brie, ur. London: Black Rose Books, 7–64.

BRIGGS, JEAN

1970 *Never in anger: Portrait of an Eskimo family*. Cambridge in London: Harvard University Press.

1979 *Aspects of Inuit value socialization*. Ottawa: National Museum of Man, Mercury Series.

1991 Expecting the unexpected: Canadian Inuit training for an experimental lifestyle. *Ethos* 19 (3): 259–287.

1998 *Inuit morality play: The emotional education of a three-year-old*. New Haven, CT: Yale University Press.

2008 Autonomy and aggression in the three-year-old: the Utku Eskimo Case. V: *Anthropology and child development: A cross-cultural reader*. Robert A. LeVine in Rebecca S. New, ur. Malden: Blackwell Publishing, 187–189.

BRUMEN, BORUT

1995 *Na robu zgodovine in spomina. Urbana kultura Murske Sobote med letoma 1919 in 1941*. Murska Sobota: Pomurska založba.

2000 *Sv. Peter in njegovi časi. Socialni spomini, časi in identitete v istrski vasi Sv. Peter*. Ljubljana: Založba/\*cf.

BURCAR, LILIJANA

2007 *Novi val nedolžnosti v otroški literaturi: Kaj sporočata Harry Potter in Lyra Srebrousta?* Ljubljana: Založba Sophia.

2012 Vztrajanje na nedolžnosti otroštva – neokonservativizem in družbenospolna ideologija v globalno tržni mladinski književnosti. *Časopis za kritiko znanosti* 39 (249): 149–164.

CARRITHERS, MICHAEL

1990 Why humans have cultures. *Man* 25 (2): 189–206.

CERGOL PARADIŽ, ANA

- 2012 »V oteti deci je zaloga za našo močno in silno državo« – skrb za zaščito otrok v prvi Jugoslaviji. V: *Zgodovina otroštva*. Aida Škoro Babič idr., ur. Ljubljana: Zveza zgodovinskih društev Slovenije (Zbirka zgodovinskega časopisa; 45), 266–277.

CEVC, TONE

- 1979 Otroške živalske igrače – »buše«. *Traditiones* 5–6: 69–78.

CHICK, GARRY

- 2010 Work, play, and learning. V: *The anthropology of learning in childhood*. David Lancy, John Bock in Suzanne Gaskins, ur. Lanham: Altamira Press, 119–143.

CHRISTENSEN, PIA IN ALAN PROUT

- 2011 Anthropological and sociological perspectives on the study of children. V: *Researching children's experience*. Sheila Greene in Diane Hogan, ur. London, Thousand Oaks in New Delhi: SAGE, 42–60.

CLARK, CINDY DELL

- 1995 *Flights of fancy, leaps of faith: Children's myths in contemporary America*. Chicago in London: The University Chicago Press.
- 2003 *In sickness and in play*. New Brunswick, New Jersey in London: Rutgers University Press.
- 2011 *In a younger voice: Doing child-centered qualitative research*. Oxford in New York: Oxford University Press.

COLE, MICHAEL IN JOHN GAY

- 1971 *The cultural context of learning and thinking: An exploration in experimental anthropology*. London: The Basic Books.

CORSARO, WILLIAM A.

- 1997 *The sociology of childhood*. Thousand Oaks, London, Ned Delhi: Pine Forge Press.
- 2003 *We're friends, right? Inside kids' culture*. Washington: Joseph Henry Press.

CORSARO, WILLIAM A. IN THOMAS A. RIZZO

- 2008 *Discussion and friendship in Italian peer culture*. V: *Anthropology and child development: A cross-cultural reader*. Robert A. LeVine in Rebecca S. New, ur. Malden: Blackwell Publishing, 227–243.

CSIKSZENTMIHALYI, MIHALY

- 2008 *Flow: The psychology of optimal experience*. New York: Harper Perennial.

CSIKSZENTMIHALYI, MIHALY IN STITH BENNETT

- 1971 An exploratory model of play. *American anthropologist* 73 (1): 45–58.

CSIKSZENTMIHALYI, MIHALY IN EUGENE ROCHBERG-HALTON

- 1981 *The meaning of things: Domestic symbols and the self*. Cambridge in New York: Cambridge University Press.

CUNNINGHAM, HUGH

- 1995 *Children and childhood in Western society since 1500*. London in New York: Longman.

- CVETKO, IGOR  
2004 *Trara, pesem pelja: slovenska otroška glasbila, zvočila in zvočne igrače*. Ljubljana: Mladinska knjiga.
- ČERIN, ANČKA IDR.  
1983 *Pionirska organizacija v Sloveniji 1942–1982*. Ljubljana: ZPMS.
- DARWIN, CHARLES  
1951 [1871] *Izvor človeka*. Ljubljana: Slovenski knjižni zavod.
- DESTOVNIK, IRENA  
2002 *Moč šibkih: Ženske v času kmečkega gospodarjenja*. Celovec: Založba Drava.
- DOBERŠEK, KAREL  
1929 *Vpliv socialnih razmer na razvoj otroka na Prevaljah*. Ljubljana: Slovenska šolska matica.
- DURANTI, ALESSANDRO  
2008 Further reflections on reading other minds. *Anthropological quarterly* 81 (2): 483–494.  
2010 Husserl, intersubjectivity and anthropology. *Anthropological theory* 10 (1–2): 16–35.
- DURRENBERGER, PAUL E. IN NICOLA TANNENBAUM  
2002 Chayanov and theory in economic anthropology. V: *Theory in economic anthropology*. Jean Ensminger, ur. Plymouth: Altamira Press, 137–153.
- ERDEI, ILDIKO  
2004 “The happy child” As an icon of socialist transformation: Yugoslavia’s pioneer organization. V: *Ideologies and national identities: The case of twentieth-century Southeastern Europe*. John Lampe in Mark Mazower, ur. Budapest: Central European University Press, 154 – 179.
- EVANS, GILLIAN  
2006 *Educational failure and working class white children in Britain*. New York: Palgrave Macmillan.
- FASULO, ALESSANDRA, HEATHER LOYD IN VINCENZO PADIGLIONE  
2007 Children’s socialization into cleaning practices: a cross-cultural perspective. *Discourse & society* 18 (1): 11–33.
- FEDERICI, SILIVA  
2012 *Revolution at point zero: Housework, reproduction, and feminist struggle*. Oakland: PM Press.
- FERLEŽ, JERNEJA  
2005 Igre in igrače v Mariboru med obema vojnama. *Folkloristik* 1: 28–32.
- FIKFAK, JURIJ, JOŽE PRINČIČ IN JEFFREY DAVID TURK, UR.  
2008 *Biti direktor v času socializma*. Ljubljana: Založba ZRC.
- FIRTH, RAYMOND  
1936 *We, the Tikopia*. New York: American Book.

FLERE, PAVEL

1991 Narodne šole se dele v otroška zabavišča, osnovne šole. V: *Predšolske ustanove na Slovenskem 1834–1945*. Slavica Pavlič. Ljubljana: Zavod Republike Slovenije za šolstvo in šport, 131–139.

FORTES, MEYER

1949 *The web of kinship among the Tallensi*. London: Oxford University Press.

1970 [1938] Social and psychological aspects of education in Taleland. V: *From child to adult: Studies in the anthropology of education*. John Middleton, ur. Austin in London: University of Texas Press, 14–74.

FOUCAULT, MICHEL

1984 *Nadzorovanje in kaznovanje*. Ljubljana: Delavska enotnost.

FOURIER, CHARLES

1980 *Civilizacija i novi socijetarni svijet*. Zagreb: Školska knjiga.

FRASER, NANCY

2017 A triple movement? Parsing the politics of crisis after Polanyi. V: *Karl Polanyi in dialogue: A socialist thinker of our times*. Michael Brie, ur. London: Black Rose Books, 65–78.

FRÖBEL, FRIDERICH

B.n.l. Froebel web. Dostopno na: <http://www.froebelweb.org/> (11. 1. 2021).

GARRETT, PAUL B. IN PATRICIA BAQUEDANO-LOPEZ

2002 Lanugage socialization: reproduction and continuity, transformation and change. *Annual review of anthropology* 31: 339–361.

GARVEY, CATHERINE

1977 *Play*. London: Open Books.

GASKINS, SUZANNE

2003 From corn to cash: Change and continuity within Mayan families. *Ethos* 31 (2): 248–273.

2008 [2000] Children's daily lives among the Yucatan Maya. V: *Anthropology and child development: A Cross-cultural reader*. Robert A. LeVine in Rebecca S. New, ur. Malden: Blackwell Publishing, 280–288.

2013 Open attention as a cultural tool for observational learning. *Predstavitev na konferenci Learning in and out of school: Education across the globe*. University of Notre Dame, 22.–23. maj, 2012. Dostopno na: <https://kellogg.nd.edu/learning/Gaskins.pdf> (14. 5. 2016).

GASKINS, SUZANNE IN RUTH PARADISE

2010 Learning through observation in daily life. V: *The anthropology of learning in childhood*. David Lancy, John Bock and Suzanne Gaskins, ur. Lanham: Altamira Press, 85–118.

GASKINS, SUZANNE IDR.

1992 Theoretical and methodological perspectives in the interpretive study of children. V: *Interpretive approaches to children's socialization*. William Corsaro in Peggy J. Miller, ur. San Francisco: Jossey-Bass, 5–23.

## GODINA, MAJA

- 1991 Stanovanjska kultura mariborskih industrijskih delavcev v obdobju med obema vojnama. *Časopis za zgodovino in narodopisje* 62/27 (1): 88–94.
- 1992 *Iz mariborskih predmestij: O življenju in kulturi mariborskih delavcev v letih 1919 do 1941*. Maribor: Založba Obzorja.

## GODINA, VESNA V.

- 1995 Antropologija pred antropologijo 'Razsvetljenska antropologija' 18. stoletja. *Glasnik Slovenskega etnološkega društva* 35 (2–3): 25–40.

## GOLDIN-MEADOW, SUSAN

- 2006 Meeting other minds through gesture: how children use their hands to reinvent language and distribute cognition. V: *Roots of human sociality. Culture, cognition and interaction*. Nicholas J. Enfield in Stephen C. Levinson, ur. Oxford in New York: Berg, 353–374.

## GOMIRŠEK, TANJA

- 2012 Skrbništvo mladoletnih v jugovzhodnem delu Goriških brd v 1. polovici 19. stoletja – pravni vidik in realnost. V: *Zgodovina otroštva*. Aida Škoro Babič idr., ur. Ljubljana: Zveza zgodovinskih društev Slovenije (Zbirka zgodovinskega časopisa; 45), 243–255.

## GOODMAN, MARY E.

- 1957 Values, attitudes, and social concepts of Japanese and American children. *American anthropologist* 59 (6): 979–999.

## GOPNIK, ALISON

- 2009 *The philosophical baby: what children's minds tell us about truth, love and the meaning of life*. London: The Bodley Head.

## GOPNIK, ALISON IDR.

- 1999 *How babies think: the science of childhood*. London: Weidenfeld & Nicolson.

## GOPNIK, ALISON IN ELIZABETH SEIVER

- 2009 Reading minds: How infants come to understand others. *Zero to three* 30 (2): 28–32.

## GORZ, ANDRÉ

- 1985 Za izhod iz kapitalizma. V: *Boj proti delu*. Tonči Kuzmanič in Slavko Gaber, ur. Ljubljana: Univerzitetna konferenca ZSMS, 135–168.

## GORZ, ANDRÉ

- 1999 *Reclaiming work: Beyond the wage-based society*. Cambridge: Polity.

## GRASSENI, CRISTINA

- 2007 Introduction. V: *Skilled visions: Between apprenticeship and standards*. Cristina Grasseni, ur. New York in Oxford: Berghahn Books, 1–19.

## GREIG, ANNE IN JAYNE TAYLOR

- 1999 *Doing research with children*. London: SAGE.

GREENE, SHEILA IN MALCOLM HILL

- 2011 Researching children's experience: methods and methodological issues. V: *Researching children's experience*. Sheila Greene in Diane Hogan, ur. London: SAGE, 1–21.

GUSSIN PALEY, VIVIAN

- 1992 *You can't say you can't play*. Cambridge, Massachusettes, London: Harvard University Press.

HABINC, MATEJA

- 1996 Nezakonski otroci. *Glasnik Slovenskega etnološkega društva* 36 (2–3): 44–46.

HABJANIČ, OSKAR

- 2012 Življenjska doba otrok v 1. polovici 19. st. na Spodnjem Štajerskem: Analiza smrtnosti v Mariboru, Lovrencu na Pohorju in v Lobnici v letih 1833–1847. V: *Zgodovina otroštva*. Aida Škoro Babič idr., ur. Ljubljana: Zveza zgodovinskih društev Slovenije (Zbirka zgodovinskega časopisa; 45), 477–490.

HAMAYON, ROBERTE

- 2012 *Why we play? An Anthropological Study*. Chicago: Hau Books.

HARDMAN, CHARLOTTE

- 2001 [1973] Can there be an anthropology of children? *Childhood* 8 (4): 501–517.

HARKNESS, SARA IN CHARLES SUPER

- 1983 The cultural construction of child development: A framework for the socialization of affect. *Ethos* 11 (4): 18–23.
- 2008 Why African children are so hard to test? V: *Anthropology and child development: A cross-cultural reader*. Robert A. LeVine in Rebecca S. New, ur. Blackwell Publishing. Malden, 182–186.

HARKNESS, SARA, CHARLES M. SUPER IDR.

- 2010 Children's learning. V: *The anthropology of learning in childhood*. David Lancy idr., ur. Lanham: Altamira Press, 65–84.

HARRIS, OLIVIA

- 2007 What makes people work? V: *Questions of anthropology*. Rita Astuti idr., ur. Berg: Oxford, New York, 137–165.

HENRICKS, THOMAS S.

- 2009 Orderly and disorderly play: A comparison. *American journal of play* 2 (1): 12–40.
- 2015 *Play and the human condition*. Urbana, Chicago in Springfield: University of Illinois Press.

HOGAN, DIANE

- 2011 Researching 'the child' in developmental psychology. V: *Researching children's experience*. Greene Sheila in Diane Hogan, ur. London: SAGE, 22–41.

HOLMES, ROBYN M.

- 1998 *Fieldwork with children*. Thousand Oaks, London in New Delhi: SAGE.

HORVAT, LUDVIK IN LIDIJA MAGAJNA

- 1989 *Razvojna psihologija*. Ljubljana: DZS.

HUDALES, JOŽE

1997 *Od zibeli do groba*. Ljubljana: Društvo za preučevanje zgodovine, literature in antropologije; Velenje: Kulturni center Ivana Napotnika.

HUDALES, JOŽE, UR.

2015 *Šenčur in Šenčurjani okrog leta 1960: antropološko-sociološko gradivo ameriškega antropologa Joela M. Halperna iz leta 1961/1962*. Ljubljana: Znanstvena založba Filozofske fakultete (Zbirka AE gradiva; 5).

HUIZINGA, JOHAN

2009 *Homo ludens: A study of the play element in culture*. London: Routledge.

HUNGERLAND, BEATRICE, MANFRED LIEBEL IDR., UR.

2007 *Working to be someone. Child focused research and practice with working children*. London: Jessica Kingsley Publishers.

HUZJAN, VANJA

2010 »Kako vzgojim svojo deco?« Primarna socializacija deklic na primeru vzgojnega priročnika Milice Stupan (1932). *Šolska kronika* 19 (1): 29–60.

2020 *Gmotna kultura otrok v Ljubljani in okolici od začetka 20. stoletja do druge svetovne vojne: Imel sem lepo otroštvo. Tudi zato, ker sem si ga sam naredil*. Doktorska disertacija. Ljubljana: [V. Huzjan].

INGOLD, TIM

2001 From the transmission of representations to the education of attention. V: *The debated mind: Evolutionary psychology versus ethnography*. Harvey Whitehouse, ur. Oxford, New York: Berg, 113–153.

2007 The social child. V: *Human development in the twenty-first century. A dynamic systems approach to the life sciences*. Alan Fogel idr., ur. Cambridge: Cambridge University Press, 112–118.

JAHODA, GUSTAV IN IOAN M. LEWIS

2015 [1989] *Acquiring culture: Cross cultural studies in child development*. New York: Psychology Press.

JAMES, ALLISON IN ALAN PROUT, UR.

1990a *Constructing and reconstructing childhood*. London: Falmer Press.

1990b A new paradigm for the sociology of childhood? Provenance, premise and problems. V: *Constructing and reconstructing childhood*. Allison James in Alan Prout, ur. London, New York: The Falmer Press, 7–32.

JAUNIG, SENTA

2012 Delajmo za našo deco! V: *Zgodovina otroštva*. Aida Škoro Babić idr., ur. Ljubljana: Zveza zgodovinskih društev Slovenije (Zbirka zgodovinskega časopisa; 45), 463–476.

JERAJ, JOSIP

1930 *Duševna podoba mladosti*. Ljubljana: Slovenska šolska matica.

1933 *Naša vas: Oris vede o vasi*. Ljubljana: Slovenska šolska matica.



JERAJ, MATEJA

- 2012 Otroci socializma (Skrb za otroke v Sloveniji po drugi svetovni vojni). V: *Zgodovina otroštva*. Aida Škoro Babič idr., ur. Ljubljana: Zveza zgodovinskih društev Slovenije (Zbirka zgodovinskega časopisa; 45), 624–638.

JURANČIČ, JOSIP

- 1930 *Iz šole za narod*. Ljubljana: Slovenska šolska matica.  
1991 Življenje predšolskega otroka v predšolski dobi. V: *Predšolske ustanove na Slovenskem 1834–1945*. Slavica Pavlič. Ljubljana: Zavod Republike Slovenije za šolstvo in šport, 146–150.

KAARBY, GUNNI

- 1989 Children's conceptions of their own play. *International Journal of Early Childhood* 21(2): 49–54.

KARMILOFF-SMITH, ANNETTE

- 1995 Annotation: The extraordinary cognitive journey from foetus to infancy. *Journal of child psychology and psychiatry* 36 (8): 1293–1313.

KATZ, CINDY

- 2012 Work and play: Economic restructuring and children's everyday learning in rural Sudan. V: *African children at work: Working and learning in growing up for life*. Gerd Spittler in Michael Bourdillon, ur. Berlin: Lit Verlag, 226–248.

KAUTSKY, KARL

- 1952 [1899] *Agrarno vprašanje: Pregled tendenc v modernem kmetijstvu in agrarna politika socialne demokracije*. Ljubljana: Cankarjeva založba.

KEBER, KATARINA

- 2012 Socialno-zdravstveni položaj rudarskih otrok premogovnika Leše pri Prevaljah v 19. in začetku 20. stoletja. V: Škoro Babič, Aida idr. (ur.), *Zgodovina otroštva*. Ljubljana: Zveza zgodovinskih društev Slovenije (Zbirka zgodovinskega časopisa; 45), 450–462.

KERMAVNAR, MARIJA

- 2008 *Vrtec ima rojstni dan*. Ljubljana: Vrtec Ciciban.

KIKELJ, URŠA

- 2011 *Ljubljanska otroška igrišča*. Diplomsko delo. Ljubljana: [U. Kikelj].

KING, NANCY R.

- 1979 Play: The kindergartners' perspective. *The Elementary School Journal* 80 (2): 80–87.

KNEŽEVIČ HOČEVAR, DUŠKA

- 2013 *Etnografija medgeneracijskih odnosov: Dom in delo na kmetijah skozi življenjske pripovedi*. Ljubljana: Založba ZRC SAZU.

KNEŽEVIČ HOČEVAR, DUŠKA IN MAJDA ČERNIČ ISTENIČ

- 2010 *Dom in delo na kmetijah: Raziskava odnosov med generacijami in spoloma*. Ljubljana: Založba ZRC SAZU.

- KOCH, MANFRED  
2013 *Lenoba: težavna disciplina*. Ljubljana: Študentska izložba.
- KOMULAINEN, SIRKKA  
2007 The ambiguity of the child's 'voice' in social research. *Childhood* 14 (1): 11–28.
- KONVENCIJA  
1989 *Konvencija o otrokovih pravicah*. Dostopno na: <https://www.gov.si/assets/ministrstva/MZZ/Dokumenti/multilateralal/clovekove-pravice/porocila-SLO-po-instrumentih-o-clovekovih-pravicah/73241a9c65/Konvencija-o-otrokovih-pravicah.pdf> (11. 1. 2021).
- KOPCZYŃSKA-JAWORSKA, BRONISŁAWA  
1991 Education of worker's children. *Etnološka stičišča* 3. Ljubljana: Znanstveni inštitut Filozofske fakultete Univerze v Ljubljani, 23–29.
- KOSOVEL, IVAN  
1990 *Vzgoja proti izobraževanju*. Ljubljana: Slovensko društvo raziskovalcev šolskega polja.
- KOZOROG, MIHA  
2018 The ecosystem ideal and local neoliberalism of the young entrepreneur. The millennials' entrepreneurial environment in Slovenia. *Etnološka tribina* 48 (41): 259–280.
- KÖHLER, IRIS  
2012 Learning and children's work in a pottery-making environment in Northern Côte d'Ivoire. V: *African children at work: Working and learning in growing up for life*. Gerd Spittler in Michael Bourdillon, ur. Berlin: Lit Verlag, 113–141.
- KREMENŠEK, SLAVKO  
1970 *Ljubljansko naselje Zelena Jama kot etnološki problem*. Ljubljana: SAZU.
- KRESAL, FRANCE  
1998 *Zgodovina socialne in gospodarske politike v Sloveniji od liberalizma do druge svetovne vojne*. Zbirka ekonomska knjižica. Ljubljana: Cankarjeva založba.
- KROFLIČ, ROBI  
2001 Temeljne predpostavke, načela in cilji kurikula za vrtce. V: *Otrok v vrtcu: Priročnik h kurikulu za vrtce*. Ljubica Marjanovič Umek, ur. Ljubljana: Založba Obzorja, 9–24.
- KULICK, DON IN BAMBI B. SCHIEFFELIN  
2004 Language socialization. V: *A companion to linguistic anthropology*. Alessandro Duranti, ur. Malden: Blackwell, 347–368.
- KUNAVER, JELKA  
1966 Poljanska dolina ob Kolpi: Primer gospodarsko nerazvite pokrajine. *Geografski vestnik* 38: 95–121.
- KURET, NIKO  
1942 *Veselja dom: Igre in razvedrila v družini*. Ljubljana: Konzorcij 'Slovenca'.  
1959 *Igra in igrača v predšolski in šolski dobi*. Maribor: Obzorja.

1979 Igra odraslih in otroška igra. V: *Etnološka topografija slovenskega etničnega ozemlja. Vprašalnice, 9.zvezek*. Ljubljana: Raziskovalna skupnost Slovenije, 119–125.

KUSSEROW, ADRIE

2004 *American individualisms: Child rearing and social class in three neighborhoods. Series on culture, mind, and society*. New York: Palgrave Macmillan.

LABINOWICZ, ED

1989 *Izvirni Piaget: Mišljenje, učenje, poučevanje*. Ljubljana: DZS.

LALLEMAND, SUZANNE

2013 Adoption, fosterage and marriage. V: *Child fostering in West Africa: New perspectives on theory and practices*. Erdmute Alber idr., ur. Leiden: Brill, 61–78.

LANCY, DAVID

1996 *Playing on the mother-ground: Cultural routines for children's development*. New York: Guilford.

2008 *The anthropology of childhood: Cherubs, chattel, changelings*. Cambridge in New York: Cambridge University Press.

2010a Learning from nobody: The limited role of teaching in folk models of children's development. *Childhood in the past* 3: 79–106. Dostopno na: [http://www.usu.edu/anthro/davidlancyspages/RW\\_Powerpoints/Learning%20from%20Nobody-1.pdf](http://www.usu.edu/anthro/davidlancyspages/RW_Powerpoints/Learning%20from%20Nobody-1.pdf) (11. 1. 2021).

2010b Children's learning in new settings. V: *The anthropology of learning in childhood*. David Lancy idr., ur. Lanham: Altamira Press, 443–464.

2012a Unmasking children's agency. *AnthropoChildren* 2. Dostopno na: <http://popups.ulg.ac.be/2034-8517/index.php?id=1253> (11. 1. 2021).

2012b The chore curriculum. V: *African children at work: Working and learning in growing up for life*. Gerd Spittler in Michael Bourdillon, ur. Berlin: Lit Verlag, 23–56.

2016 Teaching: Natural or cultural? V: *Evolutionary perspectives on education and child development*. Dan Burch in Dave Geary, ur. Heidelberg: Springer. Dostopno na: [http://www.academia.edu/15365409/Teaching\\_Natural\\_or\\_Cultural](http://www.academia.edu/15365409/Teaching_Natural_or_Cultural) (8. 12. 2015).

2018 *Anthropological perspectives on children as helpers, workers, artisans, and laborers*. Palgrave Macmillan: New York.

LAREAU, ANNETTE

2003 *Unequal childhoods: Class, race and family life*. Berkeley and Los Angeles: University of California Press.

LAVE, JEAN IN ÉTIENNE WENGER

1998 *Situated learning: Legitimate peripheral participation*. Cambridge: Cambridge University Press.

LEONARD, MADELEINE

2004 Children's views on children's right to work. Reflections from Belfast. *Childhood* 11 (1): 45–61.

LEVINE, ROBERT A.

- 2005 *Child care and culture: lessons from Africa*. Cambridge, New York: Cambridge University.
- 2007 Ethnographic studies of childhood: A historical overview. *American anthropologist* 109 (2): 247–260.

LEVINE, ROBERT A. IN KARIN NORMAN

- 2001 The infant's acquisition of culture: Early attachment re-examined in anthropological perspective. V: *The psychology of cultural experience*. Carmella C. Moore in Matthews F. Holly, ur. Cambridge: Cambridge University Press, 83–104.

LEVINE, ROBERT A. IN REBECCA S. NEW

- 2008a Introduction. Discovering diversity in childhood: Early works. V: *Anthropology and child development: A cross-cultural reader*. Robert A. Levine in Rebecca S. New, ur. Malden: Blackwell Publishing, 11–17.
- 2008b Introduction. Early childhood: Language acquisition, socialization and enculturation. *Anthropology and child development: A cross-cultural reader*. Robert A. Levine in Rebecca S. New, ur. Malden: Blackwell Publishing, 160–164.
- 2008c Introduction. Middle and later childhood: Work, play, participation, and learning. V: *Anthropology and child development: A cross-cultural reader*. Robert A. Levine in Rebecca S. New, ur. Malden: Blackwell Publishing, 247–250.
- 2008d Introduction. V: *Anthropology and child development: A cross-cultural reader*. Robert A. Levine in Rebecca S. New, ur. Malden: Blackwell Publishing, 1–7.

LEVINE, ROBERT A., SUZANNE DIXON, IDR.

- 2008 [1994] The comparative study of parenting. V: *Anthropology and child development: A cross-cultural reader*. Robert A. Levine in Rebecca S. New, ur. Malden: Blackwell Publishing, 55–65.

MAKAROVIČ, GORAZD

- 1995 *Slovenci in čas: Odnos do časa kot okvir in sestavina vsakdanjega življenja*. Ljubljana: Krtina.
- 2002 O vsebinah sintagme "žensko delo". *Etnolog* 12 (63): 63–80.

MAKAROVIČ, MARIJA

- 1978 *Kmečko gospodarstvo na Slovenskem*. Ljubljana: Mladinska knjiga.
- 1979 *Medsebojna pomoč na vasi na Slovenskem*. Ljubljana: Gorenje Muta.
- 1985 *Predgrad in Predgrajci: Narodopisna podoba belokranjske vasi*. Ljubljana: Kresija.
- 1994 Kultura na vasi in njena vloga v razvoju podeželja. *Glasnik Slovenskega etnološkega društva* 34 (4): 23–26.

MALINOWSKI, BRONISLAW

- 1957 [1927] *The sexual life of savages in North-Western Melanesia: an ethnographic account of courtship, marriage, and family life among the natives of the Trobriand islands, British New Guinea*. London: Routledge in Kegan Paul.
- 2008 Childhood in the Trobriand Islands, Melanesia. V: *Anthropology and child development: A cross-cultural reader*. Robert A. Levine in Rebecca S. New, ur. Malden: Blackwell Publishing, 28–33.

MARJANOVIČ UMEK, LJUBICA

- 2001 Psihologija predšolskega otroka. V: *Otrok v vrtcu: Priročnik h kurikulu za vrtce*. Ljubica Marjanovič Umek, ur. Maribor: Založba Obzorja, 27–54.
- 2010 Pojmovanje otroka v sociokulturni teoriji Vigotskega, Spremnja študija. V: *Mišljenje in govor*. Lev. S. Vigotski. Ljubljana: Pedagoška fakulteta, 373–400.

MARX, KARL

- 1950 Mezdno delo in kapital. V: *Izbrana dela*. Maks Veselko, ur. Cankarjeva založba: Ljubljana.

MEAD, MARGARET

- 1953 [1928] *Coming of age in Samoa: A psychological study of primitive youth for western civilisation*. New York: Random House.

MERLEAU-PONTY, MAURICE

- 2006 *Fenomenologija zaznave*. Ljubljana: Študentska založba.

MIDDLETON, JOHN

- 1970 [1921] Preface. V: *From child to adult: Studies in the anthropology of education*. John Middleton, ur. Austin in London: University of Texas Press.

MILLEI, ZSUZSA

- 2013 Memory and kindergarten teachers' work: children's needs before the needs of the socialist state. *Globalisation, societies and education* 11 (2): 170–193.
- 2014 The cultural politics of 'childhood' and 'nation': Space, mobility and a global world. *Global studies of childhood* 4 (3): 137–142.

MIZEN, PHIL

- 2011 A little 'light work'? Children's images of their labour. *Visual studies* 20 (2): 124–139.

MLAKAR ADAMIČ, JANA

- 1991 Bivalna kultura industrijskega proletariata – kolonije v Zasavskih revirjih. *Časopis za zgodovino in narodopisje* 62/27 (1): 102–108.

MOČNIK, TEJA

- 2007 *Otroške krajine med fikcijo in realnostjo*. Diplomsko delo. Ljubljana: [T. Močnik].
- 2016 *Predadolescenti iz Reteč: Antropološka raziskava o inkulturaciji*. Doktorska disertacija. Ljubljana: [T. Močnik].

MOČNIK, TEJA IN BARBARA TURK NISKAČ

- 2012 Čas iger in čas dela: podobe otroštva, kot jih je za preteklo stoletje izrisala slovenska etnologija. V: Škoro Babič, Aida idr. (ur.), *Zgodovina otroštva*. Ljubljana: Zveza zgodovinskih društev Slovenije (Zbirka zgodovinskega časopisa; 45), 163–173.

MOD (MEDNARODNA ORGANIZACIJA DELA)

- b.n.l. *What is child labour*. Dostopno na: <http://ilo.org/ipecc/facts/lang--en/index.htm> (11. 1. 2021).

## MOLIČNIK, VESNA

- 1998 *Analiza konstrukcije realnosti s pomočjo vizualne produkcije*. Diplomsko delo. Ljubljana: [V. Moličnik].
- 2003 Antropologija in vizualno – simbolni prostor kulture. *Glasnik slovenskega etnološkega društva* 43 (3–4): 6–11.

## MONTGOMERY, HEATHER

- 2001 *Modern Babylon? Prostituting children in Thailand*. New York: Berghahn Books.
- 2003 Childhood in time and place. V: *Understanding childhood: An interdisciplinary approach*. Martin Woodhead in Heather Montgomery, ur. Chichester: Wiley in The Open University, 45–83.
- 2009 *An introduction to childhood: Anthropological perspectives on children's lives*. West Sussex: Wiley Blackwell.

## MORROW, VIRGINIA

- 1996 Rethinking childhood dependency: Children's contributions to the domestic economy. *The sociological review* 44 (1): 58–77.

## MÖDERNDORFER, VINKO

- 1938 *Slovenska vas na Dolenjskem*. Ljubljana: Merkur.

## MURŠIČ, RAJKO

- 2000 *Trate vaše in naše mladosti: zgodba o mladinskem in rock klubu*. Ceršak: Subkulturni azil.
- 2011 *Metodologija preučevanja načinov življenja: Temelji raziskovalnega dela v etnologiji ter socialni in kulturni antropologiji*. Ljubljana: Filozofska fakulteta.

## NATERER, ANDREJ

- 2007 *Bomži, cestni otroci iz ukrajinske Makejevke*. Maribor: Subkulturni azil, Zavod za umetniško produkcijo in založništvo Maribor.
- 2010 *Antropološka analiza subkulture cestnih otrok*. Doktorska disertacija. Ljubljana: [A. Naterer].

## NEW, REBECCA S.

- 2008 [1994] Child's play in Italian perspective. V: *Anthropology and child development: A cross-cultural reader*. Robert A. LeVine in Rebecca S. New, ur. Malden: Blackwell Publishing, 213–226.

## NIEWENHUIJS, OLGA

- 1996 Paradox of child labor and anthropology. *Annual review of anthropology* 25: 237–251.
- 2003 Growing up between places of work and non-places of childhood: the uneasy relationship. V: *Children's places: Cross-cultural perspectives*. Karen Fog Olwig in Eva Gulløv, ur. London in New York: Routledge, 99–118.

## NILSEN, RANDI DYBLIE

- 2005 Searching for analytical concepts in research process: Learning from children. *International journal of social research methodology* 8 (2): 117–135.

- OCHS, ELINOR IN CAROLINA IZQUIERDO  
2009 Responsibility in childhood: Three developmental trajectories. *Ethos* 37 (4): 391–413.
- OCHS, ELINOR IN BAMBI SCHIEFFELIN  
1984 Language acquisition and socialization: three developmental stories and their implications. V: *Culture theory: Essays on mind, self and emotion*. Richard A. Shweder in Robert A. LeVine, ur. Cambridge: Cambridge University Press, 276–322.
- ODER, KARLA  
1991 Oris načina življenja v industrijskih naseljih Mežiške doline v obdobju kapitalizma. *Časopis za zgodovino in narodopisje* 62/27 (1): 134–145.  
2015 *Mati fabrika, mesto in dom*. Ljubljana: Slovensko etnološko društvo.
- ORELLANA, MARJORIE FAULSTICH  
2001 The work kids do: Mexican and Central American immigrant children's contributions to households and schools in California. *Harvard educational review* 71 (3): 366–389.
- OZVALD, KAROL  
1930 *Duševna rast otroka in mladostnika*. Ljubljana: Slovenska šolska matica.
- PAULIČ, ANJA  
2012 Oris podobe otrok v času reformacije s primeri iz besedil Primoža Trubarja. V: *Zgodovina otroštva*. Aida Škoro Babić idr., ur. Ljubljana: Zveza zgodovinskih društev Slovenije (Zbirka zgodovinskega časopisa; 45), 42–52.
- PAVLIČ, SLAVICA  
1991 *Predšolske ustanove na Slovenskem 1834–1945*. Ljubljana: Zavod Republike Slovenije za šolstvo in šport.
- PEDIČEK, FRANC  
1994 *Edukacija danes: Poglavlja za pedagoško antropologijo*. Maribor: Založba Obzorja.
- PETEK, TONE  
1991 Preučevanje delavske kulture v Mariboru. *Časopis za zgodovino in narodopisje* 62/27 (1): 153–158.
- PETROVIČ, TANJA  
2016 Industrijsko delo v socializmu: od izkušnje do dediščine. *Glasnik Slovenskega etnološkega društva* 56 (3–4): 31–40.
- PETRU, DUŠICA  
1980 Vzgoja otrok v trnovskem naselju Murgle. *Problemi* 18 (4): 27–34.
- PEZELJ, ANDREJ  
2016 *Umetnost in disciplina: Zgodovina urjenja umetnikov, tkalcev in beračev v klasični dobi*. Ljubljana: Založba/\*cf.
- PIAGET, JEAN  
1977 *Psihologija inteligencije*. Beograd: Nolit.



- PIAGET, JEAN IN BÄRBEL INHELDER  
2000 [1969] *The psychology of the child*. New York: Basic Books.
- POLAK, BARBARA  
2012 Peasants in the making: Bamana children at work. V: *African children at work: Working and learning in growing up for life*. Gerd Spittler in Michael Bourdillon, ur. Berlin: Lit Verlag, 87–112.
- POLJAK ISTENIČ, SAŠA  
2013 *Tradicija v sodobnosti*. Ljubljana: Založba ZRC (Ethnologica Dissertationes; 4).
- POLJANEC, ANDREJA IN BARBARA SIMONIČ  
2008 Starševstvo za tretje tisočletje v luči teorije navezanosti. *Socialno delo* 47 (3–6): 241–248.
- POLANYI, KARL  
2008 [1944] *Velika preobrazba: Politični in ekonomski viri našega časa*. Ljubljana: Založba/\*cf.
- POLLOCK, LINDA  
2001 Parent-child relations. V: *Family life in early modern times, 1500-1789*. Marzio Barbagli in David I. Kertzer, ur. New Haven: Yale University Press, 191–220.
- PORTER POOLE, FITZ JOHNA  
1994 Socialization, enculturation and the development of personal identity. V: *Companion encyclopedia of anthropology*. Tim Ingold, ur. London, New York: Routledge, 831–860.
- PRINČIČ, JOŽE  
2012 Od kolektivno-razredne do omejene individualne (samo) odgovornosti in solidarnosti (1945–1954). V: *Pomislj na jutri: O zgodovini (samo) odgovornosti*. Andrej Studen, ur. Ljubljana: Inštitut za novejšo zgodovino, 189–207.
- PUHAR, ALENKA  
2004 [1982] *Prvotno besedilo življenja*. Ljubljana: Studia humanitatis.
- PUŠNIK, MARUŠA  
2010 Flirting with television in socialism: Proletarian morality and the lust for abundance. V: *Remembering utopia: The culture of everyday life in socialist Yugoslavia*. Breda Luthar in Maruša Pušnik, ur. Washington: New Academia Publishing, 227–258.
- RAMŠAK, MOJCA  
1999 *Raziskave življenjskih zgodb v etnologiji – na primeru Koroških Slovencev*. Doktorska disertacija. Ljubljana: [M. Ramšak].  
2003 *Portret glasov: raziskave življenjskih zgodb v etnologiji - na primeru koroških Slovencev*. Ljubljana: Društvo za proučevanje zgodovine, antropologije in književnosti.  
2007 Etnološko preučevanje otrok v slovenski etnologiji in folkloristiki. *Etnolog* 17/68: 31–41.

RAUM, OTTO

- 1970 [1938] Education among the Chaga. V: *From child to adult: Studies in the anthropology of education*. John Middleton, ur. Austin in London: University of Texas Press, 91–108.

RAVNIK, MOJCA

- 1976a Družinsko sorodstvene zveze. V: *Etnološka topografija slovenskega etničnega ozemlja. Vprašalnica, 6. zvezek*. Ljubljana: Raziskovalna skupnost Slovenije, 13–85.
- 1976b Vzgoja. V: *Etnološka topografija slovenskega etničnega ozemlja. Vprašalnica, 6. zvezek*. Ljubljana: Raziskovalna skupnost Slovenije, 87–105.
- 1981 *Galjevica*. Ljubljana: Partizanska knjiga.
- 1996 *Bratje, sestre, strniči, zermani: družina in sorodstvo v vaseh v slovenski Istri*. Ljubljana: Znanstvenoraziskovalni center Slovenske akademije znanosti in umetnosti; Koper: Lipa.

READ, MARGARET H.

- 1960 *Children of their fathers: Growing up among the Ngoni of Nyasaland*. New Have: Yale University Press.
- 1938 The moral code of the Ngoni and their former military state. The moral code and the community. *Africa: Journal of the international African institute* 11 (1): 1–24.

RIBARIČ, MATEJA

- 2014 *Učilnica v naravi: Šolski vrt včeraj, danes, jutri*. Ljubljana: Slovenski šolski muzej.

ROGERS, WENDY STAINTON

- 2003 What is a child? V: *Understanding childhood: An interdisciplinary approach*. Martin Woodhead in Heather Montgomery, ur. Chichester: Wiley in The Open University, 1–43.

ROGOFF, BARBARA IDR.

- 1993 *Guided participation in cultural activity by toddlers and caregivers. Monographs of the society for research in child development* 58 (8): 1–174.

ROUSSEAU, JEAN JACQUES

- 1997 [1762] *Emil ali o vzgoji*. Novo mesto: Pedagoška obzorja.

ROŽMAN, IRENA

- 2004 *Peč se je podrta: Kultura rojstva na slovenskem podeželju*. Ljubljana: Slovensko etnološko društvo.

RUMSEY, ALAN

- 2003 Language desire and the ontogenesis of intersubjectivity. *Language and communication* 23 (2): 169–187.

SACKS, OLIVER

- 2006 The mind's eye: What the blind see. V: *Empire of the senses: The sensual culture reader*. David Howes, ur. Berg: Oxford, New York, 21–24.

SAHLINS, MARSHALL

- 2013 *Kaj sorodstvo je – in kaj ne*. Ljubljana: Studia humanitatis.

SAKSIDA, IZTOK

1986 *Sola, učitelj, mati, otrok*. Ljubljana: Delavska enotnost.

SAMUELSSON, TOBIAS

2008 *Children's work in Sweden: A part of childhood, a path to adulthood*. Linköping Studies in Arts and Science št. 442. Linköping: Department of Child Studies, Linköping University. Dostopno na: <http://liu.diva-portal.org/smash/get/diva2:1741/FULLTEXT01.pdf> (11. 1. 2021).

SCHEPER-HUGHES, NANCY IN CAROLYN SARGENT, UR.

1998 *Small wars: The cultural politics of childhood*. Berkeley: University of California Press.

SCHIEFFELIN, BAMBI B. IN ELINOR OCHS, UR.

1992 *Language socialization across cultures*. Cambridge: Cambridge University Press.

SCHWARTZMAN, HELEN

1976 The anthropological study of children's play. *Annual review of anthropology* 5: 289–328.

1978 *Transformations: The anthropology of children's play*. New York: Plenum Press.

2001 Children and anthropology: A century of studies. V: *Children and anthropology: Perspectives for the 21st Century*. Helen Schwartzman, ur. Westport: Bergin in Garvey, 15–37.

SELIŠNIK, IRENA

2012 Vrtci - med starorežimsko vzgojo in novimi pedagoškimi prijemi. V: *Zgodovina otroštva*. Aida Škoro Babić idr., ur. Ljubljana: Zveza zgodovinskih društev Slovenije (Zbirka zgodovinskega časopisa; 45), 349–357.

SEREINIG, URSULA

2003 *Križ kraž kralj Matjaž: Otroške pesmi, igre in igrče na južnem Koroškem*. Celovec: Slovenski narodopisni inštitut in društvo Urban Jarnik.

SHERMAN, LAWRENCE W.

1975 An ecological study of glee in small groups of preschool children. *Child Development* 46 (1): 53–61.

SIEDER, REINHARD

1998 *Socialna zgodovina družine*. Ljubljana: Studia Humanitatis.

SKUBIC ERMENC, KLARA

2015 The role of comparative pedagogy in comparative educational research. V: *Comparative sciences: Interdisciplinary approaches*. A. W. Wiseman in N. Popov, ur. Bingley: Emerald Group Publishing Limited (International perspectives on education and society; 26), 37–56.

SOK, JASNA

2003 *Družina skozi življenjsko zgodbo: pričevalnost gradiva s Kozjanskega*. Magistrsko delo. Ljubljana: [J. Sok].

SOLBERG, ANNE

- 1997 Negotiating childhood: Changing constructions of age for Norwegian children. V: *Constructing and reconstructing childhood*. Allison James in Alan Prout, ur. London: Routledge, 126–144.

SPITTLER, GERD

- 2008 *Founders of the anthropology of work: German social scientists of the 19th and early 20th centuries and the first ethnographers*. Berlin: Lit Verlag.
- 2010 Beginnings of the anthropology of work: nineteenth-century social scientists and their influence on ethnography. V: *Work in a modern society: The German historical experience in comparative perspective*. Jürgen Kocka, ur. New York: Berghahn Books, 37–53.
- 2012 Children's work in a family economy: A case study and theoretical discussion. V: *African children at work: Working and learning in growing up for life*. Gerd Spittler in Michael Bourdillon, ur. Berlin: Lit Verlag, 57–85.

SPYROU, SPYROS

- 2011 The limits of children's voices: From authenticity to critical, reflexive representation. *Childhood* 18 (2): 151–165.

STANONIK, MARIJA

- 1984 Otroška slovstvena folklor. *Traditiones* 10–12 (1): 85–93.
- 1992–1993 Otroštvo med igro in delom. *Žirovski občasnik* 13–14 (19–20): 105–140.
- 1995 Slovstvena folklor v očeh današnjih mladoletnikov: analiza nalog s tekmovanja za Cankarjevo priznanje za leto 1993. V: *Zborovanje slavistov, Celje 1993*. France Novak idr., ur. Ljubljana: Zavod Republike Slovenije za šolstvo in šport. (Zbornik Slavističnega društva Slovenije; 4), 107–123.

STARC, GREGOR

- 2010 Sportsmen of Yugoslavia, unite: Worker's sport between leisure and work. V: *Remembering utopia: The culture of everyday life in socialist Yugoslavia*. Breda Luthar in Maruša Pušnik, ur. Washington: New Academia Publishing, 259–288.

STARIHA, GORAZD

- 2012 Izkoriščanje otrok in njih pravna (ne)zaščita v 19. stoletju. V: *Zgodovina otroštva*. Aida Škoro Babič idr., ur. Ljubljana: Zveza zgodovinskih društev Slovenije (Zbirka zgodovinskega časopisa; 45), 231–242.

STERN, DANIEL N.

- 1974 Mother and infant at play: The dyadic interaction involving facial, vocal and gaze behaviours. V: *The effect of the infant on its caregiver*. Michael Lewis in Leonard A. Rosenblum, ur. New York: Wiley, 187–213.
- 2000 *The interpersonal world of the infant: A view from psychoanalysis and developmental psychology*. New York: Basic Books.

STONE, LYNDIA IDR.

- 2012 The relational habitus: Intersubjective processes in learning settings. *Human development* 55: 65–91.

STUDEN, ANDREJ

- 2012 Človek mora delati za svojo srečo! Pretekla razpravljanja o delu s poudarkom na drugi polovici 18. in prvi polovici 19. stoletja. V: *Pomislj na jutri: O zgodovini (samo) odgovornosti*. Andrej Studen, ur. Ljubljana: Inštitut za novejšo zgodovino, 9–36.

STUPANOVA, MILICA

- 1932 *Kako vzgojim svojo deco: Za kmečke, meščanske in proletarske matere*. Maribor: Ljudska tiskarna.

SUTTON-SMITH, BRIAN

- 1997 *The ambiguity of play*. London: Harvard University Press.  
2008 Play theory: A personal journey and new thoughts. *American journal of play* 1 (1): 80–123.

ŠKRLJ POČKAJ, SONJA

- 2012 Matične knjige in zapisniki duš kot vir preučevanja otroštva v 19. stoletju. V: *Zgodovina otroštva*. Aida Škoro Babič idr., ur. Ljubljana: Zveza zgodovinskih društev Slovenije (Zbirka zgodovinskega časopisa; 45), 118–132.

ŠVAB, ALENKA

- 2001 *Družina: Od modernosti k postmodernosti*. Ljubljana: Znanstveno in publicistično središče.

TELBAN, BORUT

- 2007 Otroške igre v novogvinejski skupnosti. *Etnolog* 17/68: 87–107.

THEIS, JOACHIM

- 2001 Participatory research with children in Vietnam. V: *Children and anthropology: Perspectives for the 21st century*. Helen Schwartzman, ur. Westport: Bergin in Garvey, 99–109.

TOMASELLO, MICHAEL

- 2009 *Why we cooperate*. Cambridge: The MIT Press.

TOMASELLO, MICHAEL IDR.

- 2005 Understanding and sharing intentions: The origins of cultural cognition. *Behavioral and brain sciences* 28: 675–735.  
2006 Cooperative activities in young children and chimpanzees. *Child development* 77 (3): 640–663.

TOMASELLO, MICHAEL IN MALINDA CARPENTER

- 2007 Shared intentionality. *Developmental science* 10 (1): 121–125.

TOMAŽIČ, TANJA

- 1979 *Otroške igračke*. Ljubljana: Slovenski etnografski muzej.  
1990a Ko si otrok, je vedno in povsod lepo: o življenju otrok v Beli Krajini pred drugo svet. vojno: zapiski etnologinje. *Rodna gruda: revija za Slovence po svetu* 7: 33.  
1990b O življenju otrok in mladine, o njihovi vzgoji in vlogi v družbi. V: *Etnološki mladinski raziskovalni tabor Stari trg ob Kolpi 1989*. Andrej Dular, ur. Ljubljana: ZOTKS, 51–60.

1999 *Igrače: zbirka Slovenskega etnografskega muzeja*. Ljubljana: Slovenski etnografski muzej.

TOMAŽIČ, TATJANA IN JERNEJA FERLEŽ

2004 Otroško igrišče. V: *Slovenski etnološki leksikon*. Angelos Baš, ur. Ljubljana: Mladinska knjiga, 397.

TOREN, CHRISTINA

1993 Making history: the significance of childhood cognition for a comparative anthropology of mind. *Man* 28 (3): 461–478.

1996 Socialization. V: *Encyclopedia of social and cultural anthropology*. Alan Barnard in Jonathat Spencer, ur. London in New York: Routledge, 512–514.

1999 Why children should be central to anthropological research. *Etnofoor* 12 (1): 27–38.

2001 The child in mind. V: *The debated mind: Evolutionary psychology versus ethnography*. Harvey Whitehouse, ur. Oxford, New York: Berg, 155–179.

2002 Comparison and ontogeny. V: *Anthropology, by comparison*. Andre Gingrich in Richard G. Fox, ur. London and New York: Routledge, 187–203.

2007 An anthropology of human development: what difference does it make? V: *Human development in the twenty-first century. A dynamic systems approach to the life sciences*. Alan Fogel idr., ur. Cambridge: University Press, 104–111.

2009 Intersubjectivity as epistemology. *Social analysis* 53 (2): 130–146.

2011 The stuff of imagination: What we can learn from Fijian children's ideas about their lives as adults. *Social analysis* 55 (1): 23–47.

2012a Imagining the world that warrants our imagination: The revelation of ontogeny. *Cambridge university* 30 (1): 64–79.

2012b Anthropology and psychology. V: *The SAGE handbook of social anthropology*. Richard Fardon idr., ur. London: SAGE, 24–35.

2012c Learning as a microhistorical process. V: *The Routledge international handbook of learning*. Jarvis Peter in Mary Watts, ur. New York: Routledge, 402–410.

TREVARTHEN, COLWYN

1977 Descriptive analyses of infant communication behavior. *Studies in mother – infant interaction: The Loch Lomond symposium*. London: Academic Press, 227–270.

2015 [1989] Universal co-operative motives: How infants begin to know the language and culture of their parents. V: *Acquiring culture: Cross cultural studies in child development*. Jahoda Gustav in Ioan M. Lewis, ur. New York: Psychology Press, 37–90.

TREVARTHEN, COLWYN IN KENNETH J. AITKEN

1997 Self/other organization in human psychological development. *Development and psychopathology* 9: 653–677

2001 Infant intersubjectivity: Research, theory and clinical applications. *Journal of child psychology and psychiatry* 42 (1): 3–48.

TUDGE, JONATHAN IN DIANE HOGAN

2011 An ecological approach to observations of children's everyday lives. V: *Researching children's experience*. Sheila Greene in Diane Hogan, ur. London: SAGE, 102–122.

TURK NISKAČ, BARBARA

- 2013 Naravna in kulturna dediščina skozi perspektive otrok. *Traditiones* 42 (2): 127–147.
- 2015 Otroci in otroštvo v etnologiji in antropologiji. *Glasnik Slovenskega etnološkega društva* 55 (1–2): 32–40.
- 2016 *Med igro in delom: Etnografska raziskava učenja*. Doktorska disertacija. Ljubljana: [B. Turk Niskač].

VENCAJZ, SLAVICA

- 1991 Otroški vrtci. V: *Predšolske ustanove na Slovenskem 1834–1945*. Slavica Pavlič. Ljubljana: Zavod Republike Slovenije za šolstvo in šport, 184–186.

VIGOTSKI, LEV S.

- 2010 *Mišljenje in govor*. Ljubljana: Pedagoška fakulteta.

VILFAN, SERGIJ

- 1996 [1961] *Pravna zgodovina Slovencev*. Ljubljana: Slovenska matica.

VODOPIVEC, NINA

- 2012 Samoodgovornost – paradigma sodobne modernizacije: izziv ali grožnja. V: *Pomislil na jutri: o zgodovini (samo)odgovornosti*. Andrej Studen, ur. Ljubljana: Inštitut za novejšo zgodovino, 232–245.
- 2018 Vizije prihodnosti in družbene spremembe v Sloveniji: podjetništvo, socialno podjetništvo in družbeno eksperimentiranje. *Glasnik Slovenskega etnološkega društva* 58 (3–4): 39–50.
- 2020 Our factory: textile workers' memories and experiences in Slovenia. *Narodna umjetnost: hrvatski časopis za etnologiju i folkloristiku* 57 (1): 51–70.

VOGLAR, DUŠAN IDR., UR.

- 1995 Predšolska vzgoja. *Enciklopedija Slovenije*, 9. zvezek. Ljubljana: Mladinska knjiga, 270–271.

VOLARIČ, ARIANA

- 1995 Človek, kultura in civilizacija. *Etnolog* 5 (56): 241–253.

VONTA, TATJANA

- 2008 *Razvoj pedagoških idej in organizirane predšolske vzgoje*. Študijska gradiva, zvezek 36. Koper: Univerza na Primorskem, Pedagoška fakulteta.

ZAJC CIZELJ, IVANKA

- 2012 Pionirska organizacija – otroštvo med igro in dolžnostjo. V: *Zgodovina otroštva*. Aida Škoro Babić idr., ur. Ljubljana: Zveza zgodovinskih društev Slovenije (Zbirka zgodovinskega časopisa; 45), 639–650.

ZARGER, REBECCA T.

- 2010 Learning the environment. V: *The anthropology of learning in childhood*. David Lancy, John Bock in Suzanne Gaskins, ur. Lanham: Altamira Press, 341–370.

ZELIZER, VIVIANA

- 1985 *Pricing the priceless child: The changing social value of children*. New Jersey: Princeton University Press.
- 2002 Kids and commerce. *Childhood* 9 (4): 375–396.



ZUBOFF, SHOSHANA

2019 *The age of surveillance capitalism: The fight for a human future at the new frontier of power*. New York: Public Affairs.

ZPMS: ZVEZA PRIJATELJEV MLADINE SLOVENIJE

2013 *60 let za dobrobit otrok: 1953 – 2013. Zbornik ob jubileju Zveze prijateljev mladine Slovenije*. Majda Štruc idr., ur. Ljubljana: Zveza prijateljev mladine Slovenije.

ŽAGAR, JANJA

1997 *Vrata kroga: o rojstvu in zgodnjem otroštvu na Slovenskem*. Ljubljana, Slovenski etnografski muzej.

ŽIST, DAMJANA IN IRENA OBLAK

2004 Razvojna teorija Leva Semjanoviča Vigotskega. *Socialna pedagogika* 8 (2): 197–226.

WAKE, STANILAND

1878 *The evolution of morality*. London: Trübner and Co.

WALLMAN, SANDRA

1979 Introduction. V: *Social anthropology of work*. Sandra Wallman, ur. London: Academic Press, 1–24.

WEBER, MAX

1988 *Protestantska etika in duh kapitalizma*. Ljubljana: ŠKUC.

WEEKS, KATHI

2011 *The problem with work: feminism, Marxism, antiwork politics and postwork imaginaries*. London: Duke University Press.

WENGER, MARTHA

2008 Children's work, play and relationships among the Giriama of Kenya . V: *Anthropology and child development: A cross-cultural reader*. Robert A. LeVine in Rebecca S. New, ur. Malden: Blackwell Publishing, 289–306.

WHITING, BEATRICE B. IN JOHN M. WHITING

1963 *Children of six cultures: A psycho-cultural analysis*. Cambridge: Harvard University Press.

WOODHEAD, MARTIN

2003 The child in development. V: *Understanding childhood: An interdisciplinary approach*. Martin Woodhead in Heather Montgomery, ur. Chichester: Wiley in The Open University, 85–133.

# *Playing at Work, Working at Play: Toward an Anthropology of Childhood*

Under the influence of capitalist ethics, work and play, work and leisure, and work and family life are often perceived as opposing each other. Although play is often understood as an intrinsically motivated process in which the experience itself is the end product, work is understood as goal-oriented and confined to the adult world. However, ethnographic studies suggest that it is often difficult to disentangle work, play, and learning in children's daily lives because children's work within the family environment in domestic economies is often tied to socialization and learning new skills.

Therefore, work in childhood can be understood simultaneously as a strong socializing agent, a potential meaningful occupation for children, and a disciplining instrument. I am particularly interested in the meaning that is ascribed to work and how work is conceptualized in early childhood, focusing mainly on daily family working tasks ranging from small agricultural tasks to household chores, as well as daily chores performed at preschools. This volume draws on an ethnographic study that observed work and play in Slovenia from the perspectives of parents, preschool educators, and preschool children themselves. In this way, I examined how work, play, and learning in early childhood interrelate.

The ethnographic study was conducted in 2010, 2011, and 2013 at two public preschools. The first preschool is located in a rural area ninety kilometers outside the capital Ljubljana. The second preschool is located on the outskirts of the capital. None of the families in the rural setting made their living from farming. Nevertheless, they all maintained vegetable gardens, orchards, and vineyards, and/or raised domestic animals for personal use. Most families in the urban setting lived in middle-class detached homes with small yards comprised of small vegetable gardens, lawns, and decorative plants. In Slovenia, children can attend preschool from the age of eleven months to six years. A total of six preschool teachers, thirty-five parents (twenty-seven mothers and eight fathers), three grandmothers, and thirty-eight children two to six years old (eighteen girls and twenty boys) participated in this study.

In addition to participant observation in preschools, I also filmed 660 minutes of daily occurrences at both preschools. I conducted semi-structured interviews with parents, grandparents, and educators. This also included informal visits to homes and informal conversations in the rural setting. I also employed participatory photography and photo elicitation interviews with parents, educators, and children age three and over. Parents and educators were asked to take pictures of the children's daily lives, and the children were asked to only take pictures of that which they themselves found interesting. Among the children in the urban setting, I also used vignettes showing children

at work and play to gain better insight into the children's understanding of work and play. In 2019, the study was complemented by an analysis of back issues of the children's magazine *Pionirski list* (later renamed *PIL*) and "socially useful work" in communist Yugoslavia in order to broaden the understanding of the changing conceptualizations of work and play in the childhood of primary school children and their families.

Public preschools in Slovenia follow the National Curriculum for Preschools, which focuses on play and active learning. Although the curriculum does not elaborate on the role of work in the educational process, it is common for preschools to assign two children daily duties such as helping distribute cutlery for meals, clean the tables, and so on. Conversations with educators revealed that they attribute educational value to children's participation in these tasks.

By focusing on the educational value of work, it is possible to observe how social valuation of work as an educational tool has changed over time. The notion of educational work in Slovenia can be traced back to the pedagogy of the Enlightenment period. Up until the Second World War, it played an important role in disciplining people to work as orchestrated by state structures and as a means of survival in the family economy of an agricultural society. The concept of "socially useful work" demonstrates how after the Second World War the communist state transformed educational work in accordance with the requirements of modernization and industrialization and permeated it with its dominant ideology. It seems that, after the dissolution of Yugoslavia, work as such lost its socializing and disciplining appeal and its reproductive agency. Children's work is no longer necessary for the survival of the household unit, and social structures are no longer dependent on disciplining children through work.

Nevertheless, the data I collected in an ethnographic study of two preschools, preschool children, and their families seem to show that, within the organization of everyday family life as well as preschool education, the concept of educational work persists. The majority of interlocutors in the study believed that through participating in work children would obtain skills, knowledge, and work ethics that they might use as adults, particularly independence and responsibility. Some parents also believed that participating in work gives children a sense of pride and importance and was therefore beneficial to their self-esteem. In addition, some contemporary child-rearing experts, special education teachers, and psychologists in Slovenia also promote the participation of children in daily chores at home, enabling children to develop a work ethic, which will come in handy at school and later in adult life.

There is a specific understanding of educational work at play here, which not only points to the intermediary contribution to the workload within the family, but also to shaping children's personalities in a culturally desirable way. Slovenian distinguishes between *izobraževanje* 'education' and *vzgoja* 'upbringing' (corresponding to *Erziehung* in German, *vospitanie* in Russian, and *odgoj* in Croatian). The term *vzgoja* implies an adult's general intentional as well as unintentional guidance of children: in their moral, personal, social, aesthetic, physical, and spiritual development (Skubic Ermenc 2015). Thus, the concept of educational work implies that the participation of children in work

is not oriented toward production and economic contribution, as is inherent in the capitalist understanding of work. Instead, this concept assumes that participation in work promotes children's personal, social, aesthetic, physical, and spiritual progress. This in turn should ideally complement the economic contribution in adulthood; therefore the aspect of socialization and discipline undoubtedly comes into play here. At the same time, from the children's point of view this kind of work can either be a meaningful occupation in daily life or a cause of frustration and struggle in the children's network of relationships.

This volume also seeks to answer the following question: if children do not have to work, why do they participate in work? Parents often emphasized that the children want to participate in the work the parents are doing; they initiate their own participation, and they also stop on their own. Drawing on the analysis of how children initiate, maintain, and cease social interactions, this volume suggests that preschool children's motivation to participate in meaningful work in the scope of the family and/or preschool could be explained in the same terms as their motivation to participate in play and other daily activities.

In a family setting, children participated in work when adults performing work in their presence recognized their desire to participate and enabled their participation and/or let them incorporate work into their play by allowing them to use working tools. Another important condition that needed to be fulfilled in order for the child to be allowed to participate in work was time. Obviously, parents worked more efficiently without the children's participation. Including them in their work demanded considerable patience and indulgence on the part of the parents. Why would parents do this? Parents considered it more important that children participate in work than that the work get done properly and effectively.

All parents, however, noted that there are situations and certain types of work they prefer to do alone, when the children are not present, either for safety reasons or because it is faster and more efficient. Furthermore, parents not only let the children participate in the work they do, but also encourage them with small rewards and, more commonly, with praise. Thus, a close examination of interactions between children and adults during work within the scope of the family and preschool reveals that the socialization process simultaneously unfolds in two directions. Contemporary theories emphasize that socialization is a two-way process in which children are simultaneously subjects and objects. This study points to an interplay between children's motivation to participate in and learn through social interactions and childrearing practices. Another factor is also the lifestyle linked to the living environment. The study presented here suggests that there is a difference between the urban and rural settings, one that manifested itself in a difference in kinds of daily work as well as in how work was perceived among parents.

Within the notion of educational work, adults did not view children's participation in work as a real contribution. Even when children participated in adult work, the parents stated that they actually just played. On the other hand, children at the age of four themselves already distinguished between work and play activities and took their

contribution more seriously than the adults did. When they participated in daily work, they thought of themselves as working, not playing. Still, the boundaries between work and play appeared fluid in children's everyday lives, and work and play were often intertwined.

I examined children's participation in work in the context of other children's activities related to social interactions, pointing to the human capacity for socializing. Ethnographic studies demonstrate that societies in which the family represents an economic unit build upon children's early eagerness to participate to slowly increase parents' expectations about children's work and gradually assign children more work obligations. The study presented here demonstrates that preschool children did not focus on the question of work or play, but on socializing. Work was a means for the children to initiate or maintain social interactions. Both play and work in that sense represented the human ability to do, create, and experiment; to manipulate the environment and make sense of oneself and the surrounding world. Therefore, play and work may represent complementary aspects of human existence and children's intersubjective meaning-making.



Dr. Barbara Turk Niskač, etnologinja in kulturna antropologinja, je podoktorska raziskovalka na ZRC SAZU v Inštitutu za slovensko narodopisje, kjer raziskuje, kako se v otroštvu spreminja konceptualizacija dela, igre in prostega časa glede na različne družbeno-ekonomske okoliščine. Njeno raziskovalno področje obsega raziskovanje otroštva, vprašanj socializacije, izobraževanja, dela in družinskega življenja; v raziskavah se poleg klasičnih etnografskih metod poslužuje tudi participativnih vizualnih metod. Na področju antropologije otroštva se je izpopolnjevala kot Fulbrightova študentka na Univerzi Rutgers v ZDA.

*Raziskava otroškega dela in igre je standardom sodobne etnografske metodologije in teorije sledila tudi z upoštevanjem dejstva, da imajo otroci zmožnost delovanja, ki ni navaden podaljšek, izraz ali odsev volje odraslih, saj dejavno posegajo v procese učenja, igre in dela, jih sodefinirajo in pomembno vplivajo na izid vseh teh interakcij s starši, vzgojitelji in institucionalnim okoljem nasploh. Po tej poti se knjiga kreativno vključuje v redefinirano antropologijo otrok in otroštva.*

Iz recenzije prof. dr. Bojana Baskarja

*Monografija predstavlja izvirno znanstveno delo, ki na kreativen način obravnava družbeno razumevanje otroštva v povezavi z igro in delom. Avtorico zanimajo družbena razumevanja otroštva, kulturna vrednotenja igre, dela ter učenja v različnih zgodovinskih in geografskih okoljih. Osredotoča se na oblike dela v otroštvu, ki prehajajo strogo dihotomijo med delom in igro. V tem pogledu se oba kažeta kot inherentna človeškemu bitju; kot način skozi katerega potekajo družbene interakcije in skozi katerega otroci intersubjektivno ustvarjajo pomene o sebi, o družbenih odnosih in o svetu, v katerem živijo.*

Iz recenzije dr. Nine Vodopivec

ISSN 2232-3090 20 €



9 78 961 05 0515 0

<http://zalozba.zrc-sazu.si>