

dr. Sonja Rutar, Univerza na Primorskem, Pedagoška fakulteta; Pedagoški inštitut, RRCPI Korak za korakom

POMEMBNE RAZLIKE MED AKTIVNOSTJO OTROK, PARTICIPACIJO S POSREDNIKOM IN PARTICIPACIJO BREZ POSREDNIKA V VZGOJI

UVOD

Ob podpisu Konvencije o otrokovih pravicah se država obveže uresničevati določila konvencije, sprejemati ustrezno zakonodajo in poročati o izpolnjevanju obvez. Zagovor tretjega in četrtega poročila Republike Slovenije o izvajanju Konvencije o otrokovih pravicah OZN je bil pred Odborom za otrokove pravice dne, 6. junija 2013, v Ženevi. Za poročanje o uresničevanju otrokovih pravic Organizaciji združenih narodov je zadolženo Ministrstvo za delo, družino, socialne zadeve in enake možnosti v sodelovanju z Ministrstvom za izobraževanje, znanost in šport. Vlada Republike Slovenije je dne, 10. oktobra 2013, na svoji seji sprejela posodobitev Programa za otroke in mladino 2006–2016 (POM), in sicer za obdobje 2013–2016. Kot je zapisano na uradni spletni strani Ministrstva za delo, družino, socialne zadeve in enake možnosti, je področje participacije otrok in mladine v postopkih, ki pomembno vplivajo na kakovost njihovega življenja in delovanja opredeljeno povsem na novo, »*saj sodelovanje otrok in mladine v procesih in odločitvah, ki se nanašajo nanje, ni bilo izvedeno v zadostni meri*« (posodobljen Program za otroke in mladino za večjo kakovost življenja otrok v Sloveniji, 2013).

Formalno je v slovenski zakonodaji večina pozornosti namenjena zaščiti in oskrbi otrok, vendar je bila tudi pred prenovo POM-a že uzakonjena participacija otrok na mnogih področjih družbenega življenja. Predvsem v sodnih postopkih, v katerih se določajo družinska razmerja. Pomemben vpliv na spremembe zakonodaje, ki določa življenje otrok v slovenskem prostoru, imajo pobude učencev v otroškem parlamentu, ki ga Zveza prijateljev mladine Slovenije v sodelovanju s slovenskimi osnovnimi šolami organizira že od leta 1990. Neposredne pobude otrok so prispevale k vzpostavitvi TOM telefona, priprave Zakona o zaščiti in preprečevanju nasilja v družinah, boljše varnosti otrok v prometu (Kalčina, 2013), priprave in izvedbe uspešnega projekta Zagovornik – glas otroka pri Varuhu človekovih pravic RS od leta 2007 (Jenkole, 2012).

Velika priložnost za participacijo otrok v šolah se kaže v razrednih, šolskih skupnostih, dijaški organizaciji. Slovenija pa je po zadnjih podatkih edina država v Evropi, ki ima eksplicitno uzakonjeno sodelovanje otrok

s posebnimi potrebami pri pripravi njihovega individualiziranega programa (Zakon o usmerjanju otrok s posebnimi potrebami (ZUOPP-1), 2011), v 36. členu zakona. Že v etičnem kodeksu za vrtce, ki ga je pripravila Sekcija za predšolsko pedagogiko pri Zvezi društev pedagoških delavcev Slovenije, avtorji katerega so bili Marjeta Domicelj, Jožica Ferjančič in Zoran Pavlovič (1996) pa je zapisano, da:

»Spoštujemo in upoštevamo otrokov pogled na svet, njegovo razumevanje stvari, dogodkov in položajev ter čustveno odzivanje nanje in ne zavračamo otrokovega mišljenja in čustvovanja kot neustreznega ali nepravilnega.«

Formalno pravne podlage in možnosti za participacijo otrok v vzgoji in v drugih oblikah družbenega življenja v Sloveniji obstajajo. V prispevku pa želimo izpostaviti, da je formalno pravna podlaga sicer pomembno, vendar teoretsko še nezadostno izhodišče uresničevanja participacije otrok v vzgoji. V praksi se interpretacija participacije otrok lahko manifestira v aktivnosti otrok, za katero je značilna participacija s posrednikom, ki predstavlja prehodno stanje med vzgojo kot transmisijo obstoječih znanj in resnično participacijo.

Pedagoški proces participacije s posrednikom ima »otroka v mislih« in temelji na normativnih ter ekspertnih razlagah otrokovih potreb in zmožnosti. Vendar to še ni participacija, v kateri ima otrok neposredno možnost vplivanja na proces vzgoje, torej učenja (načrtovanje, izvedbo in spremljanje učenja) in sožitja v sodelovanju z drugimi, v skupnosti.

KAJ VSEBUJE POJEM PARTICIPACIJE OTROK?

Izhodišče participacije otrok v vzgoji so otrokove pravice. Konvencija o otrokovih pravicah v 12. členu opredeljuje, da:

»Države pogodbenice jamčijo otroku, ki je sposoben izoblikovati lastna mnenja, pravico do svobodnega izražanja le-teh v vseh zadevah v zvezi z njim, o tehtnosti izraženih mnenj pa se presoja v skladu z otrokovo starostjo in zrelostjo... V ta namen ima otrok

še posebej možnost zaslišanja v kateremkoli sodnem ali upravnem postopku v zvezi z njim, bodisi neposredno bodisi preko zastopnika ali ustreznega organa, na način, ki je v skladu s procesnimi pravili notranje zakonodaje.«

Na področju vzgoje in izobraževanja je bilo že v *Beli knjigi o vzgoji in izobraževanju* leta 1995 zapisano načelo organizacije in izvedbe vzgoje in izobraževanja, in sicer »vzgoja in participacija v demokratičnih procesih«.

Pojem participacije otrok v vzgoji tako lahko opredelimo kot možnost svobodnega izražanja mnenj in stališč (Konvencija o otrokovih pravicah 1989), ki vsebuje tudi otrokovo možnost izbire in odločanja (Wood, 2005). Poudariti je potrebno, da vzpostavljanje priložnosti za otrokovo izražanje še ne implicira tudi poslušanja in slišanja otrok ter njihovih pobud. Participacija se zgodi takrat, ko otrok izraža pobude, ki so slišane in vključene v odločitve (Rutar, 2013). Na tem mestu ne bi želeli problematizirati koncepta izbire, vendar je kljub vsemu potrebno opozoriti, da je lahko tudi izbira otrok skrbno regulirana, celo samoregulirana v kontekstu zaželenega, kajti otrok si stalno prizadeva za pozitivno priznanje okolja, svojih vrstnikov, vzgojiteljev in učiteljev. Proste in nevtralne izbire ni, kar ugotavlja tudi Renata Salecl (2010). Tudi izbira se dogaja v določenem prostoru in času in v kontekstu pogosto neartikuliranih, pa vendarle obstoječih pričakovanj, ki posredno regulirajo izbire posameznika in skupin.

Popolnoma novo dimenzijo pojmu participacije, ki naj bi vseboval svobodno izražanje mnenj, stališč, izbiro, odločanje, soodločanje, deljenje moči ter zagotavljanje vpliva, pa daje dodatna opredelitev, ki bi jo želeli izpostaviti kot ključno za razvoj otrokove identitete v vzgoji in izobraževanju.

Pojem participacije v vzgoji in izobraževanju mora vsebovati tudi priložnost za otrokovo prispevanje in priložnost za biti del nečesa (*to be part of - angl.*); priložnost, da je otrok del skupnosti in ima možnost prispevati k skupnemu dobremu. S to vsebino pojma se spremeni perspektiva razmišljanja.

Svobodno izražanje lahko predpostavlja zgolj zahtevo, ugovor ali destruktivno kritiko obstoječega. Biti del nečesa in prispevati pa predvideva tudi konstruktivne pobude in prispevek pri nečem, del česar smo (ali bi želeli biti). S tem se vzpostavlja inkluzivna skupnost, kultura in demokracija, v kateri je cenjen in slišan prispevek ter glas vsakega posameznika in vseh skupin. Otrokov prispevek je lahko v funkciji reprodukcije, reformacije ali transformacije znanja

in odnosov v vzgoji in celotni družbi. Ravno slednje lahko prispeva k socialno pravičnejši družbi zaradi uvida v različne perspektive življenja in odnosov različnih otrok, njihovih zgodb ter različnih interpretacij njihovega življenja. Zato lahko participacijo v vzgoji opredelimo kot priložnost za izražanje mnenj, stališč, kot možnost izbire, odločanja, soodločanja, deljenja moči, vpliva ter prispevanja v najrazličnejših vzgojno-izobraževalnih interakcijah z vrstniki in odraslimi v dialoških situacijah – za vzpostavljanje pravičnih in skrbnih odnosov v procesu vzgoje in izobraževanja.

RAZLIKA MED AKTIVNOSTJO IN PARTICIPACIJO OTROK V PROCESU VZGOJE IN IZOBRAŽEVANJA

Pomena otrokove aktivnosti v vzgoji in izobraževanju ne zanika nobena aktualna teorija učenja in poučevanja (konstruktivizem, socialni konstruktivizem, razvojno primerna praksa, postmodernistične razlage otrokovega učenja). Teorije učenja se med seboj razlikujejo v razlagi pojma otrokove aktivnosti, razmerja med razvojem in učenjem ter pričakovanimi različnimi oblikami aktivnosti otrok in odraslih v procesih učenja in poučevanja. Pa vendarle ne moremo trditi, da je v vseh pojmovanjih otrokove aktivnosti pri učenju v celoti zajet neposreden in avtentičen prispevek otroka v procesih učenja, kar je bistvo koncepta otrokove participacije.

Otrokovo aktivnost pri učenju je mogoče zaznati v vsaki učni situaciji, pozitivno priznanje in upoštevanje otrokovih pobud pa ne vedno. Otrok je pogosto zelo aktiven v učnih situacijah, ki jih načrtno organizira učitelj in vzgojitelj. Od otroka se v učni situaciji lahko pričakuje zgolj reprodukcija, ki tudi zahteva otrokovo aktivnost, individualna konstrukcija pomena (konstruktivistična teorija, Piaget), ali konstrukcija pomena v interakcijah z vrstniki, odraslimi in drugim okoljem (socialni konstruktivizem, Vigotski). Učne situacije in vsebine so lahko za otroka bolj ali manj smiselne, zahtevne, izzivalne, tudi v območju bližnjega razvoja, po teoriji Vigotskega (1986). Otrok je lahko miselno pogosto zelo aktiven v procesu učenja, vsebine so za otroka, učenca lahko zelo zanimive, vendar se participacija otrok v vzgoji začne šele z otrokovim vplivom na proces načrtovanja, izvedbe in evalvacije procesa učenja in rezultatov učenja (Lansdown, 2005).

Za opredelitev razlike med aktivnostjo in participacijo izpostavljamo prvo tipologijo državljske participacije, ki jo je predstavila že leta 1969, v svojem prispevku z naslovom »A Ladder of Citizen Participation«, Sherry R. Arnstein. Sama pravi, da »*obstaja kritična razlika med*

praznim ritualom participacije in imetjem resnične moči, ki je potrebna, da lahko vplivamo na rezultate procesa» (prav tam: 2). Poudarja, da je participacija brez redistribucije moči prazen in frustrirajoč proces za tiste, ki nimajo moči. Še več, meni, da v situacijah, kjer je sicer omogočeno izražanje, obenem pa vpliv vseh ni zagotovljen z redistribucijo moči, nosilci moči trdijo, da so bile vse strani upoštevane, vendar imajo dejansko možnost vpliva samo nosilci moči. Poudarja, da se resnična participacija začne šele takrat, ko je zagotovljena redistribucija moči, partnerstvo in kontrola državljanov. Apliciranje te teze v pedagoško polje nakazuje, da je mogoča participacija otrok takrat, ko vzgojitelj in učitelj ni več izključni nosilec moči v vzgoji, in takrat, ko ima otrok vpliv na dogajanje v vzgoji in priložnost za sledenje dogajanju (spremljanje).

Prakse, ki aktivno vključujejo otroke, vendar otroci o namenu projektov, dogodkov niso seznanjeni, je kritično predstavil tudi Hart (1992). Je avtor tipologije, ki vključuje tudi stopnje neparticipacije, kamor sodijo dekoracija, manipulacija in tokenizem (situacije, v katerih se otrokom da možnost glasu, vendar imajo otroci v resnici malo ali nič izbire glede vsebine ali sloga komuniciranja v tej situaciji, malo ali nič priložnosti za formuliranje svojega mnenja).

Neparticipativna praksa se dogaja v situacijah, ko so otroci objektivizirani, vključeni v dogajanje v funkciji dekoracije; na dogodkih so prisotni, vendar zaradi popestritve dogajanja. Otroci sodelujejo na dogodkih, vendar ne poznajo namena in cilja dogajanja. Šola ali vrtec s pomočjo otrok tudi promovira določene komercialne vsebine (otroci nosijo zaščitna oblačila z logotipi podjetij, sodelujejo v reklamnih akcijah podjetij in se s tem razvijajo v naklonjene potrošnike določenih proizvodov), sodelujejo na okroglih mizah, forumih, katerih cilj in namen dogajanja otrokom ni znan. Vse te oblike vključevanja otrok v dogajanja lahko umestimo v neparticipativno, manipulativno in dekorativno prakso.

Participacija otrok v vzgoji se začne takrat, ko je otrok skupaj z vzgojiteljem in učiteljem vključen v skupen proces učenja z vsebinskim in procesnim vplivom na 1) načrtovanje, 2) načrtovanje izvedbe učenja, 3) na izvedbo in 4) na sledenje svojega napredovanja oziroma sledenje sprememb pri svojem učenju (pridobivanju in spreminjanju znanja, veščin in spretnosti ter zmožnosti razmišljanja o procesu učenja). Participacija se začne tudi takrat, ko je otrok vključen v načrtovanje, načrtovanje izvajanja, izvajanje in spremljanje sprememb na ravni vsakodnevnega življenja, razvoja učeče se skupnosti kot priložnosti za naklonjeno sobivanje in sožitje.

PARTICIPACIJA S POSREDNIKOM OZIROMA PEDAGOGIKA, KI IMA OTROKA V MISLIH

Kljub poudarjanju, da je v vzgoji in izobraževanju potrebno upoštevati tudi otrokovo perspektivo (Katz, 1993; Moss in Pence, 1994; Clark, Kjørholt in Moss, 2005; Sheridan, 2007) ter pojmovanje in razlago, kaj pomeni dober vrtec ali šola, je bila perspektiva otrok pogosto zgolj posredno upoštevana, z ekspertno razlago in interpretacijo otrokovih potreb, interesov, razvojnih značilnosti in drugih dimenzij individualnosti. Ekspertno razlago potreb otrok in njihovih družin problematizira tudi Vandebroek (2009), ki meni, da moramo začeti diskutirati s starši, namesto odločati za njih in namesto njih. Sam meni, da posebno pri načrtovanju kurikulumu, ki naj bi spoštoval različnost in zagotavljal socialno inkluzijo, glas staršev in otrok ni vključen v kurikulum, kot da *»naj bi bili starši in otroci čisto zadovoljni s tem, kar naj bi si eksperti zamislili«* (prav tam: 166).

Pri ekspertnih razlagah je spregledano dejstvo, da so to ekspertne razlage (učitelja, vzgojitelja, svetovalnih delavcev, raziskovalcev s področja vzgoje in izobraževanja), ki si prizadevajo upoštevati to, kar sporočajo znanstvena spoznanja o otroku in njegovih zmožnostih (pogosto ne več aktualna) ali zgolj posplošene strokovne razlage in družbena pričakovanja v odnosu do otrok in otrokove vloge v družbi. Zato je ključ do spoznanja otrokove perspektive poslušanje otrokovih pobud v dialoških situacijah, ki so vedno sociokulturno kontekstualizirane. Razsežnost pobud pa lahko vsebinsko in artikulacijsko (z različnimi načini izražanja) bistveno presega normativne opredelitve in pričakovanja glede otrokovih zmožnosti. Obenem pa so pobude otrok odsev odnosne partikularnosti določenega družbenega in kulturnega konteksta, ki se zgodi v situacijah pozitivnega ali negativnega priznanja, kar ilustrira izjava študentke, ki se je slabo počutila v času svojega osnovnega šolanja. Sama pravi:

»Najprej (je potrebno) otroka sprejeti in mu pokazati, da je sprejet in slišan. Samo tako bo lahko podal svoje predloge in jih tudi izpolnil. Če tega že v prvi vrsti ni, tudi otrok ne bo čutil, da je lahko del nečesa in bo čez čas utihnil.«

Obstaja torej realen pedagoški problem participacije s posrednikom oziroma pedagogike, ki *»ima otroka v mislih«*. K spremembi otrokove vloge v procesu vzgoje (če se je zgodila), je v vsakem zgodovinskem obdobju in sociokulturnem kontekstu pomembno prispevala najprej podoba o otroku (razlaga kdo je otrok, kakšno je njegovo mesto

v družbi, interpretacija otrokovih zmožnosti), ki določa vsebino in obliko interakcije z otroki v določeni družbi in okolju, kar smo spoznali predvsem iz antropoloških primerjav razvojnih pričakovanj staršev in širše družbe v različnih kulturnih okoljih (Rogoff, 2003).

Podoba o otroku vpliva tudi na razvoj diskurzov, ki otroku omogočajo ali onemogočajo participacijo. Zagovarjamo tezo, da danes pomembno prispevajo k zmanjšanju priložnosti za otrokovo izražanje in participacijo otrok diskurz otrokovih potreb, samoregulacijski diskurz in diskurz pedagogike, ki ima otroka v mislih oziroma participacija s posrednikom (Rutar, 2014), ki ne delujejo samostojno, pač pa izrazito povezano in soodvisno.

Glavno izhodišče *diskurza otrokovih potreb* je diktat, ki ga vzpostavlja zavezanost zadovoljevanju otrokovih potreb. Zadovoljevanje otrokovih potreb je predstavljeno kot avtoriteta, ki vzbuja občutke krivde tistim, ki naj bi bili dolžni zadovoljevati otrokove potrebe. Vzpostavlja dvom v otrokovo kompetentnost, ker je otrok predstavljen kot bitje potreb in ne pravic (Woodhead, 1997), ohranja nizka pričakovanja do otrok, paternalističen odnos do otroka, in izhaja iz biologične ter normativne interpretacije otrokovega razvoja. Diskurz otrokovih potreb je zavezan interpretaciji razvojno psiholoških teorij o otrokovih zmožnostih, razlaga vloge vzgoje in izobraževanja kot priprave na življenje v odraslosti ter pojmovanju otroka kot »še nastajajočega« bitja potreb in ne pravic.

Diskurz samoregulacije upravičuje samoregulacijo s potrebo po samonadzoru, ki je lahko voden v "regulacijo duše" brez refleksije in dvoma: kdo pričakuje, zakaj in kam vodi samoregulacija. Otroci so nagovorjeni k verjetju, da se samoregulirajo v skladu s svojimi izbirami, vendar so dejansko nagovorjeni k reguliranju njihovih duš, kot pravi Rose (1999). Dejansko si otroci prizadevajo za priznanje odraslih, zato so izbire in samoregulacije izpeljane v režimu samoregulacijskih pričakovanj in dominantne resnice, ki je producirana politično, ekonomsko in institucionalno (Foucault, 1980). Dominantna resnica utemeljuje »pravi in pravilni« proces ter vsebine v vzgoji in izobraževanju brez postmodernističnega dvoma in dialoga kot priložnosti za odprtost za presenečenja in transformacijo. Predvidevamo lahko, da se v situaciji samoregulacije in v prizadevanju za priznanje zmanjšuje možnost otrokovega tveganja, ker je zmanjšana stopnja zaupanja v odnosu. Zagovarjamo tezo, da brez zaupanja v pedagoško situacijo, tveganje ni mogoče. Brez tveganja pa se zmanjšuje možnost za vzpostavljanje presežnega, dialoškega vzpostavljanja pomena v vzgoji, presenečenja v interakciji pozitivnega priznanja in odprtosti do drugega. Kajti, kot meni Kroflič (2012: 11):

»Presežno nastaja v odnosu in je nepredvidljivo kot vsaka vrhunska izkušnja – omogoča preseganje trenutnega stanja učečega subjekta s tem, da vzbudi transformativno izkušnjo učečega se subjekta in nastanek nečesa izvirno novega.«

Participacija s posrednikom ali *participacija z otrokom v mislih* sta besedni zvezi, ki poimenujeta prakso, za katero je značilen povsem naklonjen odnos do otroka, z »upoštevanjem otrokovih potreb in interesov«. Temelji na razvojnih pristopih in normativnih razlagah o otrokovih zmožnostih, ki so pogosto kulturno nekontekstualizirane.

Razlike med participacijo s posrednikom in participacijo, v kateri je otrokov glas slišan in upoštevan, je v pristopu, ki otroku mogoča ali ne omogoča neposreden glas. Participacija s posrednikom načrtuje, izvaja in evalvira vzgojno-izobraževalno prakso z otrokovimi interesi in razvojnimi značilnostmi »v mislih«, in ne pričakuje otrokovega neposrednega glasu, izražanja.

Je praksa, ki deluje za otroka in v imenu otroka, z ekspertno ali univerzalistično razlago, zakaj je za otroka določena praksa, vsebina in oblika, ustrežna. Razlaga se pogosto dodatno utemelji tudi z *diskurzom otrokovih potreb*, ki otroke vodi v *samoregulacijo*, v čemer je mogoče prepoznati soodvisnost diskurzov z namenom dominantne argumentacije dvoma v otrokove zmožnosti.

Vendar je še enkrat potrebno poudariti, da izražanje otrok neposredno ne implicira otrokove participacije. Za uresničevanje otrokove participacije je potrebna redistribucija moči v razredu in skupini, ki se v pedagoškem kontekstu zagotovo zgodi tudi z zmanjšanjem mere direktivnosti, kajti raziskave kažejo, da nižja stopnja direktivnosti vzgojitelja (in predvidevamo, tudi učitelja), zagotavlja večjo stopnjo iniciativnosti otrok v vrtcih, tudi v oddelkih prvega starostnega obdobja (Emilson in Folkesson, 2006).

SKLEP

V prispevku smo želeli predstaviti razliko med aktivnim učenjem, participacijo s posrednikom in participacijo brez posrednika; torej participacijo otrok. Pogled v te razlike v praksi zamegli dejstvo, da je otrok lahko v vseh omenjenih oblikah zadovoljen, se aktivno uči, pogosto tudi v območju bližnjega razvoja, po teoriji Vigotskega (1986). Načrtovani so lahko cilji in vsebine, za katere vzgojitelj ali učitelj predvideva, da so v skladu z otrokovimi interesi, predhodnimi izkušnjami, »potrebami«. Vendar se v situacijah zgolj aktivnega učenja otrok in participacije

s posrednikom, zgodi izključno vzgojiteljeva in učiteljeva interpretacija otrokovih potreb, interesov, izkušenj.

Zato ni dovolj, da smo pozorni, z željo po spreminjanju stanja, zgolj na situacije, v katerih je otrok v funkciji dekoracije, ko z njim manipuliramo z nameni, ki jih otrok ne pozna, ali mu damo zgolj navidezno glas, vendar sam dejansko ne pozna namena dogajanja, ne more izbirati načinov izražanja in nima povratnih informacij v zvezi s svojimi predlogi, mnenji. Pozorni moramo biti tudi na participacijo s posrednikom in zgolj aktivno učenje otrok, ki se v praksi zgodi z najboljšimi nameni učitelja, vzgojitelja.

Vse psihološke teorije učenja so tudi v 20. stoletju poudarjale aktivno učenje otrok, vloga pedagogov pa je premislek, kaj v avtentični učni situaciji pomeni aktivnost otroka, da se otrokova aktivnost realizira v funkciji transformacije in subjektivizacije. Zato je potrebno problematizirati to, kar je poudarjal že Piaget (v Elkind, 1989); menil je, da moramo razmisliti o tem, kaj je cilj izobraževanja in se spraševati, ali je to res samo ponavljanje oziroma reprodukcija tega, kar je že znano. Prepričani smo, da takrat, ko se v vzgoji in izobraževanju pričakuje zgolj ponavljanje in reprodukcija obstoječih znanj, v vzgoji ni prostora za reformacijo znanja in transformacijo. Uvod v vsebine in načine, vredne transformacije, nam lahko nudi predvsem dialoška situacija, v kateri tudi otrok in njegova družina izražajo svoj pogled na svet in svoje življenje. Če otrok čuti, da bo sprejet samo takrat, ko bodo izjave zaželene in »pravilne«, bo, predvidevamo, samoreguliral svoje delovanje, nehal tvegati in se izpostavljati s svojim avtentičnim izrazom. V učni situaciji bo ravnal v skladu z normativnimi pričakovanji, ki jih vzdržuje vzgojitelj in učitelj kot »ekspert« za otrokovo življenje (razvoj, interese, potrebe) v pedagoških situacijah, ki so organizirane za otroka in ne z otrokom.

Zato mora vzgoja in izobraževanje v vrtcih in šolah temeljiti na razvoju vrednot in pričakovanj, skupnem določanju pričakovanih ravnanj in življenja v skupnosti ter pogostih soočanjih različnih resnic in perspektiv otrok, učiteljev, vzgojiteljev in staršev.

Znani so primeri šol, kot je Grundschule Harmonie (2015), Eitorf, v Nemčiji, v kateri se učenci in učitelji enkrat tedensko srečujejo v avli šole, kjer diskutirajo o svojih prizadevanjih, načrtih, uspehih, problemih, rešitvah, spremembah, stiskah, razlogih za svoja občutja. Te diskusije vodijo učenci, pogovarjajo pa se o učenju in skupnem življenju.

Zaupanje z možnostjo tveganja, da se v dialoški situaciji vzgoje in izobraževanja izpostavi in predstavi tudi nepričakovano, je pot k preseganju nereflektirane samoregulacije otrok. Participacija otrok se zgodi takrat, ko je otrok sam akter svoje lastne emancipacije in ko mu ni potrebno le slediti pravilom ali omejitvam, ki naj bi ga nekoč, v prihodnosti osvobajala, in/ali ravnati v skladu s »pričakovanim, všečnim, ustreznim«, s čemer si otrok prizadeva za naklonjenost drugega. Pravila, ki jih postavljajo izključno drugi, se zgodijo v »dominantni« in ekspertni resnici; reproducirajo pa eno in zaželeno. Soočanje različnih perspektiv pa posamezniku in skupnosti nudi priložnost za slišanje drug drugega, prosocialno ravnanje, in za to, da je otrok del skupnosti, v kateri ima možnost prispevati k skupnemu dobremu.

Otrok in mladostnik mora imeti možnost razvijati svoj osebni in družbeni smisel, imeti priložnost za tveganje v situacijah brez posrednika, v avtentičnih situacijah raznolikih oblik izražanja pri načrtovanju, načrtovanju izvajanja, pri izvajanju, refleksiji in evalvaciji svojega učenja, skupnega učenja in življenja v skupnosti z drugimi. To bo mogoče takrat, ko bomo tudi pedagogi začeli zaupati in tvegati, in ko bomo spoznali, da lahko predvsem različne perspektive vseh udeleženih v vzgoji, tudi perspektive otrok in družin z njihovimi zgodbami, predstavljajo priložnost za transformacijo družbe, vendar pomislimo: kdo si tega v resnici želi in kdo se tega morda boji?

LITERATURA

- Arnstein, S. R. (1969). A Ladder of Citizen Participation, *JAIP*, Vol. 35, No. 4, str. 216–224.
- Clark, A., Kjørholt, A. T. in Moss, P. (2005). Beyond listening. *Children's perspectives on early childhood services*. Bristol: The Policy Press, University of Bristol.
- Elkind, D. (1989). Jean Piaget: Sobre educación, kanal Máximo E. Pérez Medrano, Extraído del documental "Piaget's Developmental Theory: An Overview". <https://www.youtube.com/watch?v=wq6iebKmgmM> (dostopno: 20. 4. 2015).
- Emilson, A. in Folkesson, A. (2006). Children's participation and teacher control. *Early Child Development and Care* 3–4. 219–238.
- Foucault, M. (1980). Power/knowledge. Selected Interviews and Other Writings 1972–1977. New York: Pantheon Books.
- Grundschule Harmonie. <http://www.grundschule-harmonie.de/ueber-uns/harmonie/> (dostopno: 18. 5. 2015).
- Hart, A. R. (1992). Children's participation: from tokenism to citizenship. Florence, Italy: UNICEF International Child Development Centre, Spedale degli Innocenti.
- Jenkole, M. (2012). Zagovornik – glas otroka: posebno poročilo Varuha človekovih pravic RS: pilotski projekt 2007–2012. Ljubljana: Varuh človekovih pravic.
- Kalčina, L. (2013). Delovanje ZPMS na področju otrokovih pravic, V: *Zveza prijateljev mladine Slovenije, 60 let za dobro otrok : 1953–2013 : zbornik ob jubileju Zveze prijateljev mladine Slovenije*. Ljubljana: Zveza prijateljev mladine Slovenije.
- Katz, L. (1993). Five Perspectives on Quality in Early Childhood Programs. <http://ceep.crc.uiuc.edu/eecearchive/books/fivepers.html> (dostopno: 16. 7. 2010).
- Konvencija o otrokovih pravicah (OZN). <http://www.varuh-rs.si/pravni-okvir-in-pri-stojnosti/mednarodni-pravni-akti-s-podrocja-clovekovih-pravic/organizacija-zdruzenih-narodov/konvencija-o-otrokovih-pravicah-ozn/> (dostopno: 20. 4. 2015).
- Kroflič, R. (2012). Presežno v vzgoji. Nastopno predavanje ob izvolitvi v naziv rednega profesorja, Filozofska fakulteta Univerze v Ljubljani, 17. 9. 2012. <http://www2.arnes.si/~rkrofl1/Teksti/PRESEZNO%20V%20VZGOJI%20-%20Krizis%202012.pdf> (dostopno 20. 4. 2015).
- Lansdown, G. (2005). Can you hear me? The right of young children to participate in decision affecting them. Working paper 36. The Hague, The Netherlands: Bernard van Leer Foundation.
- Moss, P. in Pence, A. (1994). Towards an Inclusionary Approach in Defining Quality, V Moss, Peter in Pence, Alan (ur.). *Valuing Quality in Early Childhood Services. New Approaches to Defining Quality*. London: Teachers College, str. 172–180.
- Posodobljen Program za otroke in mladino za večjo kakovost življenja otrok v Sloveniji 2013. http://www.mddsz.gov.si/nc/si/medijsko_sredisce/novica/article/1966/7253/ (dostopno 20. 4. 2015).
- Rogoff, B. (2003). The Cultural Nature Of Child Development. New York: Oxford University Press.
- Rose, N. (1999). Governing the Soul, The Shaping of the Private Self. London, New York: Free Association Books.
- Rutar, S. (2013). Poti do participacije otrok v vzgoji. Koper: Univerza na Primorskem, Znanstveno-raziskovalno središče, Univerzitetna založba Annales.
- Rutar, S. (2014). Ali imajo otroci resnično priložnost za samoizražanje v vzgoji in izobraževanju/ Do Children Truly have Opportunity for Self-Expression in Education. V Rabensteiner, P. in Rabensteiner, G. (ur.). *Communication*. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren GmbH, str. 170–186.
- Salecl, R. (2010). Izbira. Ljubljana: Cankarjeva založba.

- Sheridan, S. (2007). Dimensions of pedagogical quality in preschool. *International Journal of Early Years Education* 15/2, str. 197–217.
- Vandenbroeck, M. (2009). Let us Disagree, *European Early Childhood Education Research Journal*, 17:2, 165–170.
- Vygotsky, L. S. (1986). *Thought and Language*. Cambridge, Massachusetts, London, England: The MIT Press.
- Zakon o usmerjanju otrok s posebnimi potrebami (ZUOPP-1). http://www.zrss.si/pdf/050911123118_zakon_o_usmerjanju_otrok_s_posebnimi_potrebami_22072011.pdf (dostopno 20. 4. 2015).
- Wood, L. (2005). Participation in Learning in Early Childhood, Holden, Cathie, Clough, Nick ur. *Children as citizens: education for participation*. London, Philadelphia: Jessica Kingsley Publishers, str. 13–28.
- Woodhead, M. (1997/2006). Psychology and the Cultural Construction of Children's Needs. V: James, A., in Prout, A. (ur.). *Constructing and Reconstructing Childhood*. London, New York: RoutledgeFalmer, Taylor&Francis Group.

POVZETEK

Dosedanje teoretične razprave in empirična spoznanja v različnih državah kažejo, da obstajajo težave z implementiranjem načela participacije otrok v vzgoji in izobraževanju v vseh družbenih okoljih, čeprav interpretacije otrokove participacije izhajajo iz Konvencije o otrokovih pravicah. Razlogi za težave pri uvajanju participacije otrok v vzgoji temeljijo na podobi o otroku in v dominantnih, ekspertnih razlagah otrokove vloge v vzgoji in izobraževanju. V prispevku so predstavljene oblike otrokove udeležbe v vzgoji in izobraževanju, s poudarkom na predstavitvi participacije s posrednikom, ki lahko v imenu ekspertnega znanja onemogoči iskanje otrokovega avtentičnega izraza v vzgojno-izobraževalnih situacijah.

ABSTRACT

The existing theoretical debates and empirical findings in various countries indicate that problems with implementing the principle of the participation of children in education exist in all social environments, even though the interpretations of a child's participation are derived from the Convention on the Rights of the Child. The reasons for problems in introducing the participation of children into education are based on the image of the child and the dominant, expert explanations of a child's role in education. The paper presents the forms of a child's participation in education, with emphasis on the presentation of participation with a mediator, which may prevent a child from searching for his or her own authentic expression in educational situations in the name of expert knowledge.