

Tadeja Kodele in Irena Lesar

Ali formalni in strokovni dokumenti s področja šolstva spodbujajo participacijo učencev?

Povzetek: V zadnjih dveh desetletjih je vprašanje participacije otrok predmet številnih razprav in raziskovanj. Še posebej po sprejetju *Konvencije o otrokovih pravicah* (1989) so se začele v odnosu med odraslimi in otroki pojavljati spremembe, ki se kažejo v spodbujanju otrok, da se sliši njihov glas, in večjem upoštevanju njihovih mnenj. Različne definicije participacije kažejo, da se stopnjo otrokove participacije razume vse od neparticipacije oziroma stopnje, ko otroci v zanje relevantnih procesih niso slišani in upoštevani, do stopnje, ko so v tem procesu pripoznani kot aktivni in kompetentni udeleženci, ki imajo moč, da lahko vplivajo na svoje življenje. V prispevku so predstavljeni odgovori na vprašanje, kakšno je pojmovanje participacije v formalnih in strokovnih dokumentih, ki opredeljujejo delo v slovenskih osnovnih šolah. Teoretska analiza je pokazala, da je participacija učencev v zanje relevantnih zadevah opredeljena predvsem s treh vidikov: imeti možnost izraziti lastno mnenje, imeti možnost izbire ter biti informiran. Opredelitve participacije v analiziranih dokumentih večinoma ne predvidevajo resnične participacije (ne poudarjajo vključenosti učencev v vse faze – torej ne samo omogočanje izražanja mnenj, ampak tudi sprejemanje teh kot pomembnih in enakovrednih mnenjem odraslih pri sprejemanju odločitev ter odgovornosti zanje). Zato je participacija v veliki meri prepuščena predstavam odraslih o možnostih njenega udejanjanja.

Ključne besede: formalni in strokovni dokumenti, osnovna šola, možnost izbire, možnost izražanja mnenja, soodločanje, prevzemanje odgovornosti, neparticipacija

UDK: 37.062

Znanstveni prispevek

Mag. Tadeja Kodele, asistentka, Univerza v Ljubljani, Fakulteta za socialno delo, Topniška ulica 31, SI-1000 Ljubljana, Slovenija; e-naslov: tadeja.kodele@fsd.uni-lj.si

Dr. Irena Lesar, izredna profesorica, Univerza v Ljubljani, Pedagoška fakulteta, Kardeljeva ploščad 16, SI-1000 Ljubljana, Slovenija; e-naslov: irena.lesar@pef.uni-lj.si

Uvod

V sodobnem času postaja participacija otrok pri oblikovanju, izbiri in sprejemanju odločitev vse bolj razširjen in zaželen koncept. *Konvencija o otrokovih pravicah* (1989) je okrepila zavedanje o pomenu otrokove participacije, četudi lahko na področju vzgoje in izobraževanja prve zametke zasledimo že v začetku in sredi 20. stoletja, saj so nekateri avtorji (npr. Dewey 2012; Freire 1993; Neill 1999)¹ participaciji učencev² dajali pomembno mesto pri svojem pedagoškem delu. Zakaj pa je pravzaprav treba spodbujati participacijo otrok v procesih, ki zadevajo njihovo življenje? Če upoštevamo dejstvo, da je pomemben cilj vzgoje in izobraževanja v večini šolskih sistemov odgovoren in participativen odrasli državljan, potem se je treba zavedati, kot poudarja tudi Hart (1992), da tega ni mogoče doseči, če otroci predhodno niso izpostavljeni večšinam in odgovornostim v zvezi s participacijo. Razumevanje demokratične participacije in zaupanje v kompetentnost za participacijo je mogoče pridobiti le s prakso in ne more biti poučevano kot abstrakcija (prav tam). Drug odgovor na zastavljeno vprašanje pa je mogoče izpeljati povsem na formalni ravni, in sicer da so države podpisnice *Konvencije o otrokovih pravicah* (1989) dolžne upoštevati 12. člen³. Ta jih zavezuje, da otroku, ki je sposoben izoblikovati lastna mnenja, jamčijo pravico do svobodnega izražanja v vseh zadevah v zvezi z njimi, o tehtnosti izraženih mnenj pa se presoja v skladu z otrokovo starostjo in zrelostjo (prav tam). Tako zapisana pravica seveda odpira

¹ Freire (1993) je izpostavljal pomen dialoga med učencem in učiteljem, ker učencu omogoča, da postane kritični sooblikovalec novega znanja. Podobno je razmišljal tudi Dewey (2012), ki je bil eden prvih zagovornikov tega, da lahko učenci v šoli sodelujejo pri oblikovanju svojega sveta. Neill (1999) pa je s samoupravnim načinom vodenja šole učencem priznal zmožnost dogovarjanja z odraslimi in sprejemanja pravil za skupno sobivanje in reševanje medsebojnih konfliktov.

² V besedilu bomo pri nekaterih pogostejše uporabljenih pojmi (učenec/učenka, učitelj/učiteljica) uporabljali samo moško obliko samostalnikov za predstavnike obeh spolov.

³ 12. člen *Konvencije ZN o otrokovih pravicah*: »1. 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. 2. 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.« (Konvencija o otrokovih pravicah 1989)

nemalo vprašanj, saj omogoča zelo različne interpretacije tega, kdaj in kako je otrok sposoben izraziti lastno mnenje o zanj pomembnih zadevah ter kaj pomeni diktacija, da se o tehtnosti izraženih mnenj otroka presoja glede na njegovo starost in izkušnje. Na te dileme G. Lansdown (2010) odgovarja takole:

- V povezavi s pravico do participacije ne bi smeli govoriti o najnižji starostni meji, prav tako pa je ne bi smeli pogojevati s tem, da otrok izraža svoje mnenje v jeziku odraslih. Implementacija 12. člena zahteva priznanje in spoštovanje neverbalnih oblik komunikacije (igra, telesna govorica, obrazna mimika, risanje in slikanje) oziroma vseh oblik, s katerimi otroci oblikujejo mnenja, izražajo zanimanje in pokažejo razumevanje svojega okolja. Zato je treba sprejeti dejstvo, da je *vsak otrok sposoben oblikovati svoje mnenje, četudi ga še ne zna verbalno izraziti*.
- Otroci, še posebej deklice, mlajši otroci in otroci s posebnimi potrebami, velikokrat nimajo priložnosti, da bi lahko svobodno izražali svoja mnenja, saj odrasli večinoma spregovorimo namesto njih. Otrokovo svobodno izražanje mnenj zahteva kulturno spremembo, da bodo odrasli prepoznali pomen poslušanja in spoštovanja otrok. Otroci potrebujejo dostop do ustreznih informacij in varnega prostora, v katerem bodo imeli dovolj časa, spodbude in podpore, da bodo lahko razvili in ubesedili svoja mnenja. To pa obenem ne pomeni, da bi morali izražati svoje mnenje, če si tega ne želijo.
- Otroci imajo *pravico izraziti svoje mnenje o vseh zadevah glede samih sebe*. Večina teh zadev ima neposredni ali posredni vpliv na otroka in jih zato lahko razumemo kot legitimne zadeve, o katerih otroci lahko odločajo, npr. šolanje, prevozi, poraba denarja, zmanjševanje revščine ali socialna varnost.
- Otrokova starost sama po sebi ne more omejevati pomena otrokovega mnenja. Otrokova stopnja razumevanja določenih stvari namreč ni povezana le z njegovo starostjo, ampak tudi z njegovimi izkušnjami, znanjem, podporo, ki je deležen v svojem okolju, njegovim socialnim in kulturnim okoljem. Teža, ki jo pripišemo mnenju otrok, mora odsevati tudi stopnjo razumevanja problema, o katerem otrok izraža stališča, poglede. To seveda ne pomeni, da bomo mlajšim otrokom v vsakem primeru pripisali manjšo težo, saj obstajajo številni problemi, o katerih so že tudi majhni otroci zmožni oblikovati svoje mnenje, če imajo le dovolj spodbude za to.
- 12. člen konvencije poudarja, da otrokova pravica ni le, da izrazi svoje mnenje, ampak tudi, da moramo imeti odrasli *resen odnos do tega, kar izraža*. To pa ne pomeni, da se moramo strinjati z vsem, kar otrok reče, vsekakor pa moramo njegove poglede spoštovati in upoštevati.

Na podlagi izpostavljenega lahko povzamemo, da je konvencija prinesla novo razumevanje otroštva – otroci ne potrebujejo le zaščite in oskrbe, ampak tudi številne možnosti, v katerih izkusijo soodločanje in sprejemanje odgovornosti v zanje relevantnih zadevah, s čimer urijo zmožnosti za participacijo v družbenem življenju (Boyden 1997). Kot poudarja G. Lansdown (2010), je udejanjanje otrokove

participacije treba razumeti kot prehod od otroka kot pasivnega sprejemnika k spoštovanju otroka kot aktivnega udeleženca, ki ima moč, da lahko vpliva na svoje življenje.

Na ravni vsakdanjega življenja pa pri uresničevanju participacije vse prevečkrat naletimo na ovire, ki so vezane na predstave in interpretacije odraslih o otroku kot nemočnem, nekompetentnem bitju, ki ne zmore izraziti svojega mnenja, ko ga odrasli v imenu zaščite in skrbi prezremo ipd. Zato se zastavlja vprašanje, kako koncipirati participacijo, ki otrokom ne bo omogočala le fizične udeležbe in izražanja mnenj, ampak tudi soodločanje o zadevah, ki so zanje relevantne, ter sprejemanje odgovornosti za posledice izbranih odločitev.

V nadaljevanju bomo najprej predstavili, kako participacijo opredeljujejo različni avtorji, nato pa bomo predstavili še ugotovitve teoretske analize relevantnih formalnih in strokovnih dokumentov s področja šolstva o prepoznanih oblikah participacije.

Soočenje nekaterih opredelitev participacije

Ko govorimo o participaciji, navadno govorimo o dveh glavnih področjih: biti upoštevan in sprejemati odločitve. Ta dva vidika je med prvimi pri svojih raziskavah upošteval tudi Roger Hart (1992), ki je na podlagi analiz konkretnih praks udejanjanja participacije oblikoval *osemstopenjsko lestev participacije*. Ker je Hart edini izmed avtorjev, ki poleg participacije omenja tudi oblike neparticipacije, bomo najprej predstavili te oblike in se v nadaljevanju posvetili oblikam participacije, ki sta jih poleg Harta v svojem konceptu izpostavila tudi Shier (2001) in G. Lansdown (2010).

Prve tri stopnje je Hart (1992) poimenoval manipulacija, dekoracija in tokenizem⁴ in jih je na *osemstopenjski lestvi* razvrstil med *neparticipacijo* (prav tam), ker otroci niso resnično vključeni v procese, saj odrasli z njihovo pomočjo upravičujejo svojo moč. Na prvi stopnji (*manipulacija*) so odrasli tisti, ki vodijo aktivnosti, otroci pa le delajo po navodilih odraslih, ne da bi sploh razumeli oziroma vedeli, kaj je cilj določene aktivnosti. Odrasli se sicer posvetujejo z njimi, a njihovim idejam ne podajo nobene povratne informacije – tako jih recimo spodbudijo, da narišejo idealno igrišče, nato pa zbrane risbe sami analizirajo in se dogovorijo, kakšno naj bi bilo po mnenju otrok idealno igrišče (prav tam).

Na drugi stopnji (*dekoracija*) aktivnosti prav tako vodijo odrasli, a s to razliko, da otroci sicer razumejo oziroma poznajo cilje aktivnosti, a še vedno nimajo možnosti vplivati na to, kako bodo te potekale (npr. otroci, vsi v enakih majicah, pojejo in plešejo, a zelo malo vedo o vsem skupaj oziroma nimajo nobene besede pri organizaciji tega dogodka in so prisotni samo za popestritev, da podprejo zamisli odraslih) (prav tam).

Na tretji stopnji (*tokenizem*) aktivnosti vodijo odrasli. To je stopnja, ko se sicer zdi, da imajo otroci možnost soodločanja, a v resnici imajo zelo malo ali nič izbire

⁴ S. Rutar (2013) izraz tokenizem prevaja tudi kot navidežno ponujena možnost izražanja.

glede vsebine ali sloga komuniciranja v tej situaciji ter malo ali nič priložnosti za oblikovanje lastnega mnenja. Kot primer tokenizma Hart (prav tam) navaja udeležbo otrok na okroglih mizah, ko se neredko zgodi, da odrasli za udeležbo na okrogli mizi izberejo ljubke, zgovorne otroke z zelo malo ali skoraj nič vsebinske predpriprave in brez posvetovanja z vrstniki, ki jih zastopajo na okroglih mizah. Če udeležencem okrogle mize ali otrokom ne pojasnimo, kako so bili izbrani za sodelovanje in katero perspektivo zastopajo, je to navadno zadosten kazalnik, da projekt ni resničen primer participacije. Lahko se sicer zgodi, da otroci v takih primerih zelo uspešno izražajo svoja mnenja in lahko požanjejo veliko aplavza, fotografiranja in medijske pozornosti, vendar se iz takih situacij lahko naučijo predvsem to, da je participacija prevara in farsa (prav tam).

Ker so naslednje Hartove oblike participacije bolj ali manj podobne oblikam, ki jih je v svojem modelu participacije prepoznal Shier (2001), in do določene mere primerljive z oblikami participacije G. Lansdown (2010), jih bomo v nadaljevanju skupaj predstavili in opozorili na podobnosti in razlike. Tako Hart (1992) kot Shier (2001) prepoznavata pet oblik participacije, medtem ko G. Lansdown (2010) opredeli le tri. Hart (1992) pri vsaki obliki posebej izpostavlja, kdo vodi aktivnost in kako vključuje otroke oziroma otroci odrasle, medtem ko Shier (2001) ne poudarja vodenja aktivnosti, ampak le vidik vključenosti otrok v možnost izražanja mnenj in sprejemanja odločitev ter odgovornosti. G. Lansdown (2010) pa pri poimenovanju različnih oblik participacije ne sledi le enemu kriteriju, saj v prvih dveh izpostavlja oblike sodelovanja, v zadnji pa vodenje aktivnosti.

Hart (1992)	Shier (2001)	G. Lansdown (2010)
1. Aktivnosti vodijo odrasli, a otroci že poznajo cilje teh aktivnosti.	1. Odrasli prisluhnejo otroku.	1. Posvetovalna participacija
2. Odrasli se pri vodenju aktivnosti posvetujejo tudi z otroki.	2. Odrasli podpirajo otroke, da izražajo svoja mnenja.	
	3. Odrasli sprejmejo in upoštevajo otrokova mnenja.	
3. Aktivnosti vodijo odrasli, a se odločitve sprejemajo skupaj z otroki.	4. Otroci so vključeni v proces sprejemanja odločitev.	2. Sodelovalna participacija
	5. Otroci si z odraslimi delijo moč in odgovornost za sprejemanje odločitev.	
4. Aktivnosti vodijo otroci, odrasli jih le podpirajo, kadar si to želijo.		3. Participacija pod vodstvom otrok
5. Otroci vodijo aktivnosti, odrasli in otroci pa so pri sprejemanju odločitev enakovredni partnerji.		

Preglednica 1: Primerjava opredelitev participacije

Za četrto in peto stopnjo *lestve participacije* (Hart 1992) ter za prvo, drugo in tretjo obliko participacije po Shierju (2001) je značilno, da odrasli v svoje procese izražanja mnenj in sooblikovanja odločitev otroke vključujejo na različne načine: bodisi prisluhnejo le tistim otrokom, ki so pripravljeni izraziti svoje mnenje, bodisi jih k izražanju tudi spodbujajo, ker se želijo z njimi posvetovati (Hart 1992),

oziroma jih podpirajo z namenom premostiti ovire, ki otrokom onemogočajo, da bi lahko izrazili svoje mnenje, npr. pomanjkanje zaupanja, sramežljivost, slabe pretekle izkušnje biti neslišan, pomanjkljive sposobnosti komuniciranja zaradi nepoznavanja jezika ipd. (Shier 2001), ali pa tako, da odrasli sprejmejo in pri odločanju upoštevajo mnenja otrok. Prve tri oblike po Shierju (prav tam) oziroma četrto in peto po Hartu (1992) bi lahko primerjali s posvetovalno participacijo po G. Lansdown (2010), saj so odrasli tisti, ki sprejemajo določene odločitve, pri sprejemanju teh pa (lahko) priznavajo tudi otrokovo mnenje in izkušnje, vendar odločitev ne sprejemajo skupaj.

Šesto stopnjo po Hartu (1992), v kateri odločitve sprejemajo skupaj z otroki, četrto obliko participacije po Shierju (2001), kjer so otroci vključeni v proces sprejemanja odločitev, in peto obliko, ko pa otroci poleg odločitev sprejemajo tudi odgovornosti (prav tam), bi lahko uvrstili v *sodelovalno participacijo* po G. Lansdown (2010), saj so otroci veliko bolj vpleteni v proces sprejemanja odločitev kot pri posvetovalni participaciji. Sodelovalna participacija otrokom omogoča priložnosti, da odločitve sprejemajo skupaj z odraslimi ter vplivajo na proces in izid posamezne aktivnosti.

Sedmo in osmo stopnjo po Hartu (1992) pa bi lahko uvrstili v *participacijo pod vodstvom otrok*, kot jo je poimenovala G. Lansdown (2010), saj imajo otroci prostor in priložnost za sprejemanje odločitev, ki jih zadevajo, predlagajo aktivnosti in so zastopniki samih sebe. Odrasli nastopajo v vlogi moderatorjev otrok – le omogočajo jim, da razvijejo svoje lastne cilje z zagotavljanjem dostopa do informacij, nasvetov in podpore (prav tam, str. 20).

Iz zgornjih opredelitev je razvidno, da različni avtorji participacijo različno definirajo, vsem pa je skupno, da si posamezne stopnje sledijo od stopnje, ko otroci lahko izrazijo svoja mnenja o zanje relevantnih zadevah, a ni nujno, da so ta upoštevana, do stopnje, ko si otroci z odraslimi delijo moč in odgovornost za sprejemanje zanje relevantnih odločitev, njihova mnenja so slišana in upoštevana, otroci pa so pripoznani kot aktivni in kompetentni sogovorniki. S. Rutar (2013) pa je participacijo opredelila dihotomno in tako govori o participaciji s posrednikom (praksa, ki sicer »ima v mislih« otroka, a je odrasli še vedno tisti, ki ravna, kot da najbolje ve, kaj je dobro za otroka) in brez posrednika (otrok je vključen v odločitve, njegov glas se spoštuje in upošteva). Pri participaciji s posrednikom se sicer pogosto omogoča otrokovo aktivnost pri načrtovanju, izvedbi in evalvaciji, vendar brez resničnega upoštevanja njegovih predlogov in vključevanja v odločitve ter sprejemanja odgovornosti, kar je ključno za resnično participacijo.

Nekateri avtorji (Hart 1992; Lansdown 2010; Rutar 2013) zadnjo, najvišjo stopnjo, ki naj bi pomenila »resnično« participacijo otrok, definirajo kot stopnjo, na kateri otroci vodijo aktivnosti, v procesu sprejemanja zanje relevantnih odločitev pa si moč in odgovornost delijo z odraslimi. Vsi avtorji ob tem poudarjajo tudi pomen podpore odraslih, kar pomeni, da so otroci lahko avtonomni pri sprejemanju odločitev, a z zavedanjem, da se lahko v tem procesu vedno obrnejo po pomoč odraslih. Menimo, da lahko govorimo o »resnični« participaciji tudi v primeru, ko aktivnosti vodijo odrasli, a so otroci vanje (načrtovanje, organizacija, izvedba ipd.) vključeni kot enakovredni partnerji. Podobno ugotavlja tudi Shier (2001) in

dodaja, da je v tem primeru pomembno, da se odrasli odrečejo delu svoje moči in da otroke le podprejo pri sprejemanju odločitev, ne prevzamejo pa glavne vloge pri sprejemanju odločitev.

Teoretska analiza relevantnih formalnih in strokovnih dokumentov s področja šolstva z vidika participacije učencev

Formalne in strokovne dokumente s področja osnovnega šolstva smo analizirali z vidika konceptov participacije, ki smo jih v prejšnjem poglavju tudi na kratko predstavili. V analizi smo zajeli trenutno veljavne dokumente na področju osnovnega šolstva: *Zakon o osnovni šoli*⁵ (2013) skupaj z *Zakonom o spremembah in dopolnitvah Zakona o osnovni šoli* (2007, 2011, 2013), *Zakon o organizaciji in financiranju vzgoje in izobraževanja*⁶ (2007), *Zakon o usmerjanju otrok s posebnimi potrebami* (2011), *Pravilnik o preverjanju in ocenjevanju znanja ter napredovanju učencev v osnovni šoli*⁷ (2013), *Programske smernice za delo svetovalne službe v osnovni šoli* (1999) ter *Koncept dela: učne težave v osnovni šoli* (2008). Pri analizi dokumentov smo iskali besedne zveze, ki izpostavljajo učenceve možnosti izražanja mnenja in sprejemanja odločitev v procesih, ki so zanje relevantni (npr. učenec lahko izrazi ..., sodeluje ..., izbira ..., sprejema odločitev ... ipd.). Ker se določena področja (npr. organizacija pouka, ocenjevanje in preverjanje znanja, napredovanje ipd.) v različnih dokumentih (npr. *ZOsn* in *Pravilnik* ...) podvajajo in bi bila predstavitev vseh analiziranih in relevantnih delov skupaj s kodami preobsežna, bomo izpostavili le ugotovitve analize glede na opredelitve participacije.

Najprej bomo ugotavljali, ali krovni zakoni (*ZOFVI*, *ZOsn*) predvidevajo participacijo otrok, v nadaljevanju pa predstavljamo posamezna področja, ki se vežejo na organizacijo pouka, dela in življenja učencev v šoli, in to z vidika (ne) participacije učencev v različnih fazah (npr. načrtovanje, izvajanje, spremljanje).

Cilji vzgoje in izobraževanja

V formalnih dokumentih (*ZOsn* 2013; *Zakon o dopolnitvah ZOsn* 2007, 2011, 2013; *ZOFVI* 2007) lahko pri opredeljevanju ciljev vzgoje in izobraževanja v Republiki Sloveniji le posredno prepoznamo, da je razvijanje participacije pomembno⁸, saj ta nikjer ni posebej izpostavljena. Poudarja se razvoj določenih vrednot (npr.

⁵ V nadaljevanju naveden kot *ZOsn*.

⁶ V nadaljevanju naveden kot *ZOFVI*.

⁷ V nadaljevanju naveden kot *Pravilnik* ...

⁸ 2. člen (*cilji osnovnošolskega izobraževanja*):

- vzgajanje in izobraževanje za trajnostni razvoj in za dejavno vključevanje v demokratično družbo, kar vključuje globlje poznavanje in odgovoren odnos do sebe, svojega zdravja, do drugih ljudi, svoje in drugih kultur, naravnega in družbenega okolja, prihodnjih generacij;
- vzgajanje za spoštovanje in sodelovanje, za sprejemanje drugačnosti in medsebojno strpnost, za spoštovanje človekovih pravic in temeljnih svoboščin (*ZOsn* 2013).

strpnost, spoštovanje drugačnosti, spoštovanje enakopravnosti spolov, spoštovanje človekovih in otrokovih pravic, sodelovanje z drugimi) in sposobnosti (npr. življenje v demokratični družbi, razvoj znanj za soočenje z družbenim in naravnim okoljem, razvoj kritičnega mišljenja in ustvarjalnosti, razvoj pismenosti in razgledanosti, razvoj podjetnosti in inovativnosti učenca, razvoj zavesti o lastni pripadnosti in identiteti, razvoj sposobnosti za medsebojno sporazumevanje), ki naj bi učencu omogočile večjo participacijo tako v šoli kot v vsakdanjem življenju. Pri tem se poudarja tudi pomen spoštovanja učenca tako, da se pri spodbujanju njegovega osebnostnega razvoja upošteva njegove sposobnosti in razvojne zakonitosti ter načelo nediskriminacije (da se torej vsakemu učencu zagotovi optimalni razvoj ne glede na njegov spol, socialno in kulturno poreklo, veroizpoved, raso, etnično in narodno pripadnost ter telesno in duševno konstitucijo oziroma invalidnost). Temeljni cilj vseh sodelujočih v vzgojno-izobraževalnem procesu pa je zagotoviti optimalni razvoj vsakemu otroku ter mu dati podporo in strokovno pomoč, pri čemer je pomembno upoštevati učenca kot individuuma.

Organizacija pouka

Na področjih, ki se vežejo na organizacijo pouka, je participacija učencev razumljena predvsem z vidika učenčeve pravice (možnosti), da izrazi svoje mnenje glede izbire nečesa, kar je že vnaprej določeno. Tako ima denimo vsak učenec možnost (pravico) izbirati med obveznimi in neobveznimi izbirnimi predmeti (ZOsn 2013, 17., 18. in 20. a-člen), ki jih šola ponuja. Prav tako je tudi vključitev učenca v razširjeni program (dopolnilni in dodatni pouk, jutranje varstvo in podaljšano bivanje, interesne dejavnosti, šola v naravi) prostovoljna oziroma stvar družine (prav tam, 20. člen). Vprašanja, povezana z delom in življenjem učencev, obravnavajo učenci skupaj z razrednikom pri urah oddelčne skupnosti (prav tam, 19. člen). Tu se postavlja vprašanje, v kolikšni meri se otrokovo mnenje tudi upošteva, še posebej če ni izraženo tako, kot ustreza odraslim. Za resnično participacijo je ključnega pomena, da odrasli zmore z otrokom vzpostaviti tak dialog, ki predstavlja »spoštovanje različnosti, pripravljenost za slišanje in odprtost za drugega v odsotnosti dominacije in stalni kritični refleksiji pozicij moči vpletenih v dialogu.« (Rutar 2013, str. 118; prim. tudi Lesar 2013) V takih primerih se namreč pogosto zgodi, da začnejo odrasli podcenjevati otrokove zmožnosti in njegov prispevek, na kar opozarja tudi G. Lansdown (2010). To lahko ponazorimo z naslednjim primerom. Učenec, ki je imel učne težave pri enem izmed predmetov, je izrazil željo po pomoči sošolca, s katerim dobro sodelujeta. Učiteljica je njegovo željo sicer sprejela, a pod pogojem, da se vključi v dopolnilni pouk, ki ga učenec zaradi časovnega prekrivanja z najljubšo interesno dejavnostjo ni hotel obiskovati. V tem primeru nikakor ne moremo govoriti o participaciji učenca, saj ga učiteljica ni sprejela kot sposobnega odločanja o zanj relevantnih področjih (op.: vključitev v razširjeni program) in sprejemanja odgovornosti svojih odločitev. V zvezi s participacijo učencev se nam na tem mestu postavlja še eno vprašanje – ali v primeru, ko ima učenec samo možnost izbire vnaprej predvidenih rešitev, lahko govorimo tudi že o njegovi participaciji? Če odgovor na to vprašanje poskušamo poiskati s Hartovo *lestvijo*

participacije, ugotovimo, da gre v tem primeru bolj za neparticipacijo oziroma za stopnjo participacije, ki jo Hart (1992) poimenuje tokenizem. Odrasli so tisti, ki npr. določijo izbirne predmete, učenci pa so lahko sicer seznanjeni s cilji, a sprašujemo se, ali imajo možnost vplivati na samo vsebino teh predmetov, na način izvedbe ipd. Možnost večjega vpliva učenca predpostavlja priznanje učenca kot kompetentnega sogovornika, da se odrasli odrečejo svoji moči in skupaj z učenci raziščejo, kakšne vsebine jih zanimajo, kako jih lahko vključijo v obstoječi program ipd. Tako učitelji ne zožijo učenčeve možnosti participacije le na možnost izraziti mnenje glede nečesa, kar je že vnaprej določeno, prav tako pa tudi ni ogrožena njihova strokovna avtonomija.

Preverjanje in ocenjevanje znanja

Na področju preverjanja in ocenjevanja znanja je participacija učencev opredeljena z vidika informiranosti učenca o stvareh, ki so zanj relevantne (ZOsn 2013, 62. člen; Pravilnik ... 2013, 4. člen). Tako ima denimo učenec pravico do povratne informacije o napredovanju, do seznanjenosti s kriteriji, načini in roki ocenjevanja ter predpisi, ki to urejajo, do predhodne seznanjenosti o datumu preverjanja znanja ter do informiranosti o doseženih rezultatih pri ocenjevanju in do vpogleda v ocenjene pisne izdelke. Ker sta preverjanje in ocenjevanje znanja obenem tudi področji učiteljeve strokovne avtonomije, na tem mestu vsekakor ne moremo pričakovati, da bodo učenci enakopravno vključeni v sprejemanje odločitev o npr. tipih vprašanj, relevantnih vsebinah za ocenjevanje ipd., da bodo torej lahko imeli vpliv na samo ocenjevanje znanja. Pomembna pa je učenčeva pravica o predhodni seznanjenosti glede teh vidikov pedagoškega procesa. Informiranost ter spoštovanje učencev (npr. spoštovanje učenčeve osebnostne integritete, njegovih sposobnosti ipd.) (Pravilnik ... 2013, 2. člen) pri preverjanju in ocenjevanju znanja prispevata k demokratizaciji odnosov med učenci in učitelji, kar je lahko pomemben korak k spodbujanju participacije v šolskem prostoru. Zanimivo pa je, da *Pravilnik ...* (prav tam) sicer določa, da imajo učenci tujci pravico do prilagoditev pri ocenjevanju (npr. prilagodijo se načini in roki za ocenjevanje znanja, število ocen ipd. (prav tam, 19. člen)), a obenem učence same izključuje iz oblikovanja teh prilagoditev. Prilagoditve namreč določijo šolski strokovni delavci skupaj s starši (prav tam). Pomembno se nam zdi izpostaviti tudi 13. člen *Pravilnika ...* (prav tam), ki opredeljuje možnost ponovitve ocenjevanja pisnih izdelkov. Po tem členu je učitelj dolžan upoštevati učenčevo mnenje, da pisnega izdelka noče ponoviti v primeru, da je bil prvič ocenjen pozitivno. Ta člen prav tako učitelju narekuje, da pred ponovnim ocenjevanjem vzroke za neuspeh analizira skupaj z učenci, da jih torej vključi v samo iskanje vzrokov, ki naj bi jih pri ponovnem ocenjevanju upošteval, kar pa v tem pravilniku ni posebej izpostavljeno. Izhajajoč iz *Pravilnika ...* (prav tam) in *ZOsn* (2013) imajo učenci možnost sodelovati pri oblikovanju mnenja o (ne)pravilnosti ocenjevanja ob koncu pouka in pri nacionalnem preverjanju znanja, vendar je ta formulacija zelo ohlapno zapisana, saj iz nje ni razvidno, kako in v kolikšni

meri se mnenje učenca pri tem tudi upošteva.⁹ Upoštevanje učenčevega mnenja je v tem primeru vprašljivo tudi iz razloga, ker ugovor »v imenu učenca« podajo starši, ne pa učenec sam. Zelo nejasno je formuliran tudi 62. člen *ZOsn* (prav tam): »Učitelj omogoči učencu sodelovanje pri načrtovanju preverjanja in ocenjevanja znanja. Učenec mora biti z oceno seznanjen.« Ta člen lahko razumemo v smislu, da bi se pri načrtovanju preverjanja in ocenjevanja znanja moralo upoštevati tudi učenčevo mnenje. Če pa izhajamo iz nadaljnjih členov tega zakona in pravilnika, ki urejata to področje, pa vidimo, da se participacija učencev veže predvsem na pravico učenca biti informiran o zadevah, ki so zanj relevantne.

Na področju preverjanja in ocenjevanja znanja pa se pojavljata še dve dilemi – ponavljanje razreda (Pravilnik ... 2013, 22., 23., 24. in 25. člen) in hitrejše napredovanje (prav tam, 26. člen). *Pravilnik* ... (2013) participacije učenca v zvezi s tem ne omenja niti je ne predvideva – odločitev o ponavljanju razreda ali hitrejšem napredovanju je v pristojnosti šolskih strokovnih delavcev, v določenih primerih (npr. slab učni uspeh učenca zaradi daljše odsotnosti, bolezni, preselitve ipd.) pa lahko šola odločitev sprejme v soglasju s starši (prav tam, 22. člen). V primeru nestrinjanja z odločitvijo o ponavljanju imajo učenec in starši sicer možnost ugovora, a vseeno je komisija tista, ki na koncu odloči, ali bo njihovo mnenje upoštevala ali ne. Odrasli pedagoški delavci so torej tisti, ki na koncu odločijo, kaj je za otroka najboljše.

Vzgojni ukrepi

Na tem področju je pomembno najprej omeniti, da pri pripravi vzgojnega načrta šole (*ZOsn* 2013, 60. d-člen) in pravil šolskega reda (prav tam, 60. e-člen) sodelujejo tudi učenci ter da imajo učenci skupaj s starši pravico do vložitve ugovora zoper vzgojno delovanje šole (prav tam, 60. g-člen). Tudi tu manjka natančnejša opredelitev, kakšno naj bi bilo to sodelovanje, saj *ZOsn* tega natančno ne definira. Naš pomislek se nanaša na samo pojmovanje sodelovanja oziroma na to, da je s tako opredelitvijo to sodelovanje prepuščeno odločitvi šolskih strokovnih delavcev in je v večjem delu odvisno od njih samih, ali bodo sodelovanje učencev zastavili kot »resnično« participacijo (npr. upoštevanje učenčevih idej, umestitev teh idej v samo vsebino dokumentov) ali bo ostalo na ravni omogočanja izražanja učenčevih mnenj, ki pa bodo v dokumente umeščena glede na presojo odraslih.

V primeru, da se učencu izreče vzgojni opomin, mora razrednik pred izrekom z učencem in njegovimi starši opraviti razgovor (prav tam, 60. f-člen), v katerem ima učenec možnost, da izrazi svoje mnenje glede domnevne kršitve. »Šola za učenca, ki mu je bil izrečen vzgojni opomin, pripravi individualizirani vzgojni načrt, v katerem opredeli konkretne vzgojne dejavnosti, postopke in vzgojne ukrepe, ki jih bo izvajala.« (Prav tam) Zanimiva je že sama formulacija tega stavka, ki jasno nakazuje, da participacija učenca v tem primeru ni predvidena, saj govorimo o tem, da je načrt treba pripraviti *za* učenca in ne *z* njim. Tudi v primeru, ko je iz učnih ali

⁹ 68. člen *ZOsn* (2013): »Če učenec in starši menijo, da je bil učenec ob koncu pouka v šolskem letu nepravilno ocenjen, lahko starši v treh dneh po prejemu spričevala oziroma zaključnega spričevala pri ravnatelju vložijo obrazložen ugovor.«

vzgojnih razlogov potrebno prešolanje učenca (prav tam, 54. člen), njegova participacija pri odločanju o prešolanju ali nadaljevanju obiskovanja šole ni predvidena.

Svetovalni odnos

Učenci se v šolskem vsakdanu zaradi učnih, vedenjskih, čustvenih, osebnih ipd. težav pogosto znajdejo v situaciji, ko jim strokovni delavci šole (najpogosteje so to šolski svetovalni delavci) dajejo podporo in pomoč. Ker nas je zanimalo, kako svetovalni odnos opredeljujejo *Programske smernice za delo svetovalne službe v osnovni šoli*¹⁰ (1999) z vidika participacije učenca, smo v njih analizirali tiste izseke, ki se nanašajo na vlogo učenca v tem odnosu.

Še prej naj izpostavimo, da je vloga učenca v *Programskih smernicah* (prav tam) razumljena predvsem z vidika spoštovanja učenca (skrbeti za fleksibilno prilagajanje šole potrebam učenca, sodelovati pri vzpostavljanju optimalnih pogojev za učenje in napredovanje vseh učencev, dostopnost vsakemu učencu), kar je vsekakor dobra osnova za participacijo učencev v vsakdanjem življenju šole. Tako je tudi odločitev za sodelovanje v svetovalnem odnosu prostovoljna, razen če je učenec sam ali kdo drug ogrožen.

Programske smernice (prav tam) svetovalni odnos opredeljujejo kot osebni strokovni odnos, ki temelji na dogovoru z vsakim posameznim udeležencem, torej tudi z učencem. Svetovalna služba si s svetovalnim odnosom prizadeva vzpostaviti, razvijati in vzdrževati ustvarjalno soočanje in sodelovanje vseh udeležencev v projektu pomoči in/ali sodelovanja (prav tam). Glede na to, da so *Programske smernice* oblikovane kot strokovni dokument oziroma priporočila za delo šolske svetovalne službe in v nasprotju z zakonskimi akti dopuščajo več manevrskega prostora za vsebinski opis dela, pogrešamo jasnejšo definicijo tega, kako v svetovalnem odnosu uresničevati participacijo učenca. Sedanji opis je namreč precej ohlapen in omogoča, da je predstava učenca kot sogovornika in sodelavca v svetovalnem odnosu prepuščena le svetovalnemu delavcu, niso pa izpostavljeni minimalni standardi glede uresničevanja participacije. Nekdo bo že samo v tem, da bo učencu dal priložnost izraziti svoje mnenje, medtem ko bo končno odločitev sprejel sam, učenca videl kot sogovornika, kar bi denimo Hart (1992) opredelil kot manipulacijo oziroma neparticipacijo.

Integracija učencev s posebnimi potrebami

Učenci s posebnimi potrebami, ki so usmerjeni v izobraževalne programe s prilagojenim izvajanjem in dodatno strokovno pomočjo, v prilagojene izobraževalne programe ali posebne programe vzgoje in izobraževanja, imajo pravico do individualiziranih programov vzgoje in izobraževanja (glede na njihove ovire in primanjkljaje se jim prilagodi organizacija, način preverjanja in ocenjevanja znanja, napredovanje, časovna razporeditev pouka, zagotovi se jim dodatna strokovna pomoč). V pripravo in spremljanje individualiziranega programa (v nadaljevanju: IP) je po 36. členu

¹⁰ V nadaljevanju navedene kot *Programske smernice*.

*Zakona o usmerjanju otrok s posebnimi potrebami*¹¹ (2011) poleg šolskih strokovnih delavcev in staršev vključen tudi učenec s posebnimi potrebami, pri tem pa je treba upoštevati njegovo zrelost in starost. Na tem mestu se postavlja vprašanje, kdaj je učenec dovolj star in zrel. Če kot kriterij za možnost participacije vzamemo le starost in zrelost, je odločitev o participaciji v preštevilnih primerih – če izhajamo iz pogovorov s svetovalnimi delavkami, starši in učenci – prepuščena odraslim, na kar je opozarjala G. Lansdown (2010). Torej otrokova starost sama po sebi ne more omejevati pomena otrokovega mnenja. Res pa je, da če želimo že mlajše učence vključiti v samo pripravo in spremljanje IP, morajo biti šolski strokovni delavci predvsem pripravljeni delovati tako. Ob tem pa Shier (2001) poudarja, da je – če želimo govoriti o participaciji učencev – pomembno samo delovanje vzgojno-izobraževalne organizacije na način vključevanja učencev v proces sprejemanja odločitev, torej kot ustaljene politike organizacije, obveznost in dolžnost zaposlenih. To je še posebej pomembno v primeru, ko je ocenitev »ustrezne« starosti in zrelosti otrok prepuščena odraslim.

ZUOPP (2011) poudarja, da je treba učencu, preden se ga predlaga v usmeritev, zagotavljati pomoč na vseh štirih stopnjah kontinuuma pomoči in to tudi ustrezno dokumentirati. V tem procesu usmerjanja je treba opraviti pogovor z učencem, ki je predlagan za usmeritev, vendar *ZUOPP* (prav tam) ne navaja, ali in kako se v pogovoru izraženo otrokovo mnenje upošteva v samem postopku usmerjanja. V 26. členu *ZUOPP* (prav tam) pa je – zanimivo – posebej izpostavljeno le to, da otroka ni treba vključiti v pogovor v primeru, da zaradi njegove starosti ali sposobnosti razumevanja okoliščin pogovora ni mogoče opraviti. Zato se tu postavlja vprašanje, ali je pogovor z učencem le formalnost, ki jo je treba opraviti, oziroma ali v tem primeru govorimo o manipulaciji, ki po Hartu (1992) pomeni neparticipacijo. Pogovor z otrokom se torej izvede, o tem, kaj se bo z njegovimi mnenji, predlogi ipd. zgodilo, pa odločijo odrasli.

V *ZUOPP* (2011) je zanimiv še 37. člen, ki govori o tem, da je vzgojni zavod po namestitvi otroka s posebnimi potrebami dolžan sestaviti skupino za individualno obravnavo otroka, v kateri sodelujejo predstavnik centra za socialno delo, strokovni delavec tega zavoda in starši otroka. V tem primeru lahko po S. Rutar (2013) govorimo o participaciji s posrednikom – otrok je izvzet iz odločanja o nečem, kar ga zadeva in je zanj še kako relevantno.

Prilagoditve za učence z učnimi težavami

Učenci z učnimi težavami (v nadaljevanju: učenci z UT) imajo po *ZOsn* pravico do prilagoditve vsebine, metode in oblike dela ter do vključitve v dopolnilni pouk, druge oblike individualne in skupinske pomoči ter druge oblike dela (*ZOsn* 2013, 12. a-člen). V tem členu je zelo nejasno opredeljena participacija učencev z UT, saj ni razvidno, kako in v kolikšni meri lahko izrazijo svoje mnenje ter kako in v kolikšni meri se ga upošteva pri načrtovanju in izvajanju teh dejavnosti.¹²

¹¹ V nadaljevanju naveden kot *ZUOPP*.

¹² Kot zanimivost velja izpostaviti, da je tudi delo z nadarjenimi učenci zelo podobno opredeljeno, saj imajo tudi ti pravico do prilagoditev, vendar je zelo nejasno opredeljena tudi njihova participacija (*ZOsn* 2013, 11. člen).

Delo z učenci z UT podrobneje ureja strokovni dokument *Koncept dela za učence z učnimi težavami* (2008). V tem dokumentu je temeljno vodilo odraslih pri delu z učenci z UT, da učenje in pomoč soustvarjajo skupaj z učenci, ti pa so v tem procesu aktivno soudeleženi, in to na svoj lasten, izviren način, da bodo lahko dosegli enakovreden izobrazbeni standard kot njihovi vrstniki. Za spodbujanje participacije je ključnega pomena strokovna usposobljenost šolskih strokovnih delavcev, da so zmožni učence prepoznati kot soustvarjalce in sodelavce v teh projektih pomoči. Soustvarjanje učenja in pomoči pomeni soudeležенost učenca ne le v procesu reševanja učnih težav, ampak tudi v procesu njihovega odkrivanja in prepoznavanja, pri čemer je pomembno, da učencu približamo samo razumevanje učne težave (prav tam). Učenec z UT je torej soudeležen tako pri opredelitvi učne težave kot pri opredelitvi, kakšno pomoč bi potreboval. Njegov prispevek je ključnega pomena pri premagovanju učne težave. Stopnjo participacije učenca z UT v procesu premagovanja učnih težav lahko primerjamo s šesto stopnjo participacije po Hartu (1992), kjer aktivnosti sicer še vedno vodijo odrasli, odločitve pa se sprejemajo skupaj z učenci (upoštevanje učenčevega deleža pri načrtovanju pomoči). Obenem pa lahko stopnjo participacije učenca z UT v procesu premagovanja učnih težav povežemo tudi s peto stopnjo participacije po Shierju (2001), ki govori o tem, da si otroci skupaj z odraslimi delijo moč in odgovornost za sprejemanje odločitev. Šolski strokovni delavci morajo biti pripravljeni odstopiti od moči, ki jim ne pripada, od tega, da vedno najbolje vedo, kaj je dobro za učenca z UT, obenem pa morajo v procesu premagovanja težave biti pripravljeni tudi podpreti učence, da bodo lahko prevzeli svoj del odgovornosti v projektu pomoči. To, da učenci participirajo v procesu premagovanja učnih težav oziroma da so, kot pravi G. Čačinovič Vogrinčič (2008) soustvarjalci v procesu pomoči, vsekakor pomeni novo paradigmo na šolskem področju. Da pa se soustvarjanje oziroma participacija učenca pojavi, morajo obstajati določeni pogoji, kot so sposobnost poslušati in razumeti učenca, sposobnost dogovarjati se z učencem in skupaj z njim raziskovati težave in možne rešitve, videti učenca kot »strokovnjaka iz izkušenj«, kot kompetentno bitje. Pri tem pa mora tudi sama politika šole oziroma njeno vodstvo skrbeti za resnično participacijo učencev z UT v zadevah, ki so zanje relevantne. Na to opozarja tudi Shier (2001), ki poudarja pomen politike organizacije oziroma naklonjenosti organizacije pri ustvarjanju pogojev za participacijo.

Sklep

Analiza formalnih in strokovnih dokumentov s področja osnovnega šolstva je pokazala, da je participacija učencev v zanje relevantnih zadevah večinoma opredeljena predvsem s treh vidikov: *imeti možnost izraziti lastno mnenje, imeti možnost izbire ter biti informiran*. Glede na teoretične opredelitve participacije bi učenčevo participacijo v teh primerih umestili v prve stopnje participacije oziroma bi po Hartovi *lestvi participacije* (1992) govorili celo o neparticipaciji, G. Lansdown (2010) pa bi te primere učenčeve participacije opredelila kot posvetovalno participacijo. Odločitve in aktivnosti namreč učenci ne sprejemajo skupaj z odraslimi,

ampak jih slednji sprejemajo zanje, učenci pa so nato povabljeni, da o njih izrazijo svoje mnenje; vprašanje pa je, v kolikšni meri – oziroma če sploh – se to tudi upošteva. Po S. Rutar (2013) bi v tem primeru lahko govorili tudi o participaciji s posrednikom – dokumenti so pripravljeni z dobrimi nameni za dobro otroka, a navadno so odrasli tisti, ki definirajo, kaj je za otroka dobro. Težava, ki se pojavlja v zvezi s spodbujanjem participacije učencev v večini slovenskih formalnih in še posebej strokovnih dokumentov, je tudi premalo natančna opredelitev participacije oziroma prepuščenost udejanjanja in interpretacije participacije predstavam odraslih (npr. priprava vzgojnega načrta šole in pravil šolskega reda, priprava IP). Iz analize formalnih in strokovnih dokumentov lahko zaključimo, da participacijo učencev v zanje relevantnih zadevah natančno definira le *Koncept dela za učence z učnimi težavami* (2008), saj je v njem jasno in konkretno zapisano, kako delamo z učencem, da ta resnično participira v procesu reševanja svojih učnih težav. Strokovnjak pripozna učenca kot kompetentnega sogovornika in odstopa od moči, ki mu ne pripada: tj. moči, da poseduje resnice in rešitve (prav tam). »Strokovnjakovo moč nadomesti občutljivo skupno raziskovanje, v katerem se rešitve soustvarjajo.« (Prav tam, str. 73)

Zavedamo se, da natančna opredelitev tega, kako delati z učencem, da bo ta lahko participiral v zanj relevantnih zadevah, sama po sebi še ne pomeni zagotovila, da bodo odrasli v vsakdanji šolski praksi tudi delovali tako, pa vendar predstavlja smernice ali celo zahteve, kako (naj) omogočijo participacijo učencev. Na tem področju bi bilo treba še zelo veliko narediti v smeri ozaveščanja šolskih strokovnih delavcev o pomenu participacije učencev in strokovne delavce spodbujati, da pretrasejo svoje predstave o otrocih kot nesposobnih ali celo nezmožnih izraziti mnenje, ter jim otroke predstaviti kot kompetentna bitja. Vsekakor je jasno, da je v formalnih dokumentih, kot so zakoni in pravilniki, že zaradi prevladujočega pravnega diskurza težko podati jasne definicije participacije, zato menimo, da bi morali večji poudarek temu dati v strokovnih dokumentih (kot so npr. *Programske smernice*), kjer imamo več možnosti in prostora, da natančno opišemo proces dela, ki bo tudi zagotavljal učenčevo participacijo.

Naj na tem mestu izpostavimo še nekatere tuje raziskovalne izsledke, ki kažejo pozitivne vplive participacije na področju šolanja, saj avtorji ugotavljajo, da se te kažejo zlasti v pozitivnejšem odnosu učencev tako do šole kot do samih sebe in do učenja, v pogostejše prepoznavnem sodelovalnem odnosu med učitelji in učenci ipd. (Cashmore idr. 2002 v Smith 2007; Rudduck idr. 2003 v Manefield idr. 2007; Smith 2007; Austin 2010). Podobno lahko tudi v *Konceptu dela za učence z UT* (2008) zasledimo, da naj bi participacija učenca z UT v projektu pomoči prinesla številne koristi. Tako naj bi spodbujala notranjo motivacijo za učenje in delo ter posledično večala angažiranost in odgovornost za učenje in druge oblike pomoči; večala občutek pripadnosti skupnosti; preprečevala pojav naučene nemoči; omogočala pridobivanje izkušnje kompetentnosti, avtonomnosti, smisla lastnega dela in življenja; izražala podporo pri razvijanju veščin za reševanje težav in odkrivanje novih virov moči, pomenov ter razumevanj. Zato bi nedvomno veljalo veliko več pozornosti nameniti tako ozaveščanju kot spodbujanju strokovnih delavcev k omogočanju participacije učencev v zanje relevantnih zadevah.

Literatura in viri

- Austin, L. S. (2010). Children's participation in citizenship and governance. V: B. Percy-Smith in N. Thomas (ur.). *A Handbook of Children and Young People's Participation. Perspectives from theory and practice*. London, New York: Routledge, str. 245–253.
- Boyden, J. (1997). Childhood and the Policy Makers: A Comparative Perspective on the Globalization of Childhood. V: A. James in A. Prout (ur.). *Constructing and Reconstructing Childhood: Contemporary Issues in the Sociological Study of Childhood*. London, Washington, D. C.: Falmer Press, str. 190–230.
- Čačinovič Vogrinčič, G. (2008). *Soustvarjanje v šoli: učenje kot pogovor*. Ljubljana: Zavod Republike Slovenije za šolstvo.
- Dewey, J. (2012). *Šola in družba*. Ljubljana: Pedagoška fakulteta.
- Freire, P. (1993). *Pedagogy of the Oppressed*. New York: Continuum.
- Hart, A. R. (1992). *Children's participation: from tokenism to citizenship*. Florence: UNICEF Innocenti Research Centre.
- Koncept dela. Učne težave v osnovni šoli*. (2008). Ljubljana: Zavod Republike Slovenije za šolstvo.
- Konvencija ZN o otrokovih pravicah*. (1989). Dostopno na: <http://www.varuh-rs.si/index.php?id=105> (pridobljeno 20. 9. 2014).
- Lansdown, G. (2010). The realisation of children's participation rights. Critical reflections. V: B. Percy-Smith in N. Thomas (ur.). *A Handbook of Children and Young People's Participation. Perspectives from theory and practice*. London, New York: Routledge, str. 11–24.
- Lesar, I. (2013). Ideja inkluzije – med različnimi koncepti pravičnosti in etičnimi teorijami. *Sodobna pedagogika*, 64 (130), št. 2, str. 76–95.
- Manefield, J., Collins, R., Moore, J., Mahar, S. in Warne, C. (2007). *Student Voice. A historical perspective and new directions*. Melbourne: Department of Education.
- Neill, A. S. (1999). *Škola Summerhill: novi pogled na djetinjstvo*. Zagreb: Sara 93.
- Pravilnik o preverjanju in ocenjevanju znanja ter napredovanju učencev v osnovni šoli*. (2013). Uradni list RS, št. 52/2013.
- Programske smernice za delo svetovalne službe v osnovni šoli*. (1999). Ljubljana: Zavod Republike Slovenije za šolstvo.
- Rutar, S. (2013). *Poti do participacije otrok v vzgoji*. Koper: Univerzitetna založba Annales.
- Shier, H. (2001). Pathways to participation: Openings, Opportunities and Obligations. *Children & Society*, 15, str. 107–117.
- Smith, B. A. (2007). Children and Young's People Participation Rights in Education. *International Journal of Children's Rights*, 15, str. 147–164.
- Zakon o osnovni šoli. Neuradno prečiščeno besedilo št. 13*. (2013). Dostopno na: <http://pisrs.si/Pis.web/pregledPredpisa?id=ZAKO448#> (pridobljeno 1. 2. 2015).
- Zakon o spremembah in dopolnitvah Zakona o osnovni šoli*. (2007). Uradni list RS, št. 102/2007.
- Zakon o spremembah in dopolnitvah Zakona o osnovni šoli*. (2011). Uradni list RS, št. 87/2011.
- Zakon o spremembah in dopolnitvah Zakona o osnovni šoli*. (2013). Uradni list RS, št. 63/2013.

Zakon o organizaciji in financiranju vzgoje in izobraževanja. (2007). Uradni list RS, št. 16/2007.

Zakon o usmerjanju otrok s posebnimi potrebami. (2011). Uradni list RS, št. 58/2011.