

Sonja Rutar in Tina Štemberger

Med manipulacijo in participacijo otrok v vrtcih: ocena vzgojiteljev in pomočnikov vzgojiteljev

Povzetek: Proučevanje pogostosti in oblik participativne in neparticipativne prakse (manipulacije) v vrtcih je ključnega pomena za spoznavanje in predvsem ozaveščanje obstoječega vzgojno-izobraževalnega procesa, saj ravno neozaveščena manipulacija z otroki preprečuje emancipacijo otrok že v procesu vzgoje. V prispevku problematiziramo pogostost različnih stopenj in oblik participacije ter neparticipacije (manipulacije) otrok v vzgoji. V raziskavo so bili vključeni vzgojitelji in pomočniki vzgojiteljev iz slovenskih javnih vrtcev. Rezultati nakazujejo, da se skrajna neparticipativna praksa ne dogaja pogosto, obenem pa ugotavljamo, da ni dovolj pogosta najvišja stopnja participacije otrok. V prihodnje bo treba bolj pozorno proučevati in reflektirati *participacijo s posrednikom*, ki jo je v praksi najtežje prepoznati in pomeni prehodno fazo med neparticipativno (manipulativno) prakso in participacijo otrok.

Ključne besede: pravice otrok, emancipacija, participacija s posrednikom, stopnje participacije otrok

UDK: 373.2

Znanstveni prispevek

Dr. Sonja Rutar, docentka, Univerza na Primorskem, Pedagoška fakulteta, Cankarjeva ulica 5, SI-6000 Koper, Slovenija; e-naslov: sonja.rutar@pef.upr.si

Dr. Tina Štemberger, docentka, Univerza na Primorskem, Pedagoška fakulteta, Cankarjeva ulica 5, SI-6000 Koper, Slovenija; e-naslov: tina.stemberger@pef.upr.si

Uvod

Načrtna, organizirana vzgoja in izobraževanje v predšolskem obdobju se v različnih državah oziroma sociokulturnih okoljih pomembno razlikujeta (Pomembni podatki ... 2014), zato se razlikujejo tudi izvedbe procesa, utemeljene v namenih in ciljih. V Sloveniji je bila tradicija organizirane predšolske vzgoje in izobraževanja od začetkov ustanavljanja vrtcev v 19. stoletju povezana s skrbjo za otroke iz šibkejših socialno-ekonomskih okolij (Pavlič 2006), vendar je bila poleg osnovne skrbi za otroke vedno prisotna tudi načrtna vzgoja, ker je bil vpliv vrtca po besedah Cesarsko-kraljevega poljedelskega ministrstva države Avstro-Ogrske iz leta 1884 »v veliko korist na poznejše vedenje otrok« (prav tam, str. 382). Organizirana so bila tudi enoletna usposabljanja za bodoče vzgojitelje, ki so se že od leta 1883 izvajala na učiteljskih (prav tam). Tradicija odgovornosti in skrbi za vzgojo predšolskih otrok se na območju sedanje države Slovenije ni prekinila niti med prvo svetovno vojno in po njej. Po drugi svetovni vojni pa je predšolska vzgoja postala »prepoznavni sestavni del družbenega, socialnega, zdravstvenega in vzgojnega varstva otrok« (Marjanovič Umek, Fekonja Peklaj, Hočevnar in Lepičnik Vodopivec 2011). Prvi nacionalni program za vrtce, *Vzgojni program za vzgojo in varstvo predšolskih otrok* (1979), je opredeljeval naloge »vzgojno-varstvene dejavnosti« (prav tam, str. 5) in vsebine, ki naj bi jih vzgojitelj načrtoval za otroke. Dikciji »za otroke« so se kasneje, v drugem nacionalnem programu za predšolsko vzgojo, *Kurikulu za vrtce* (1999), načrtno izogibali. Osrednji subjekt vzgojnega dogajanja v programu postane otrok. Kljub temeljnemu preobratu v otrokovi in vzgojiteljevi vlogi v tem procesu, ki se je zgodil postopno in izhaja iz spoznanja, da je otrok vedno aktiven pri učenju, pri čemer aktivnost učečega se vodi do njegovih novih spoznanj, kar v sodobnosti utemeljujejo konstruktivisti (Piaget) in socialni konstruktivisti (Vigotski), ostaja pojmovanje otrokove vloge v vzgojno-izobraževalnem procesu pogosto nereflektirano. Dejanska otrokova vloga v pedagoškem procesu ne izhaja zgolj iz ciljev in načel, predpisanih v programih za predšolske otroke, ampak predvsem iz podobe o otroku, ki nas, kot pravi Malaguzzi (1994), usmerja, ko začnemo vzpostavljati interakcijo z otroki, obenem pa definira naš način ravnanja v odnosu z otrokom, način govora, poslušanja in način opazovanja otrok oziroma, kot pravi Wood (1995,

str. 1), »naše podobe otrok kot učečih se bitij neizogibno odsevajo v naši definiciji, kaj pomeni poučevati«.

Dejstvo je, da se v vzgoji in izobraževanju aktivna vloga v procesu učenja otroku ni nikoli odrekala, čeprav je odgovornost za organizacijo procesa moral prevzeti vzgojitelj/učitelj, kajti odrasla oseba je v procesu vzgoje vedno nosilec moči. Tej moči se ne more odreči, ker je moč vzgojitelja povezana z biološko nemočjo otroka, da bi samostojno uravnaval svoje življenje, kar obenem implicira tudi vzgojiteljevo odgovornost. Ravno nereflektiranost, morebitno zanikanje ali prikrivanje tega dejstva lahko onemogočijo emancipatorno vlogo procesa vzgoje, v katerem se mora zgoditi redistribucija moči, ki jo je S. Arnstein opredelila (1969) kot pogoj za resnično družbeno participacijo. Za izpolnitev tega pogoja je treba rekonceptualizirati pojem otroka in otroštva kot pomembnega in aktivnega akterja konstrukcije in determinacije njegovega socialnega življenja (Prout in James 1990), zato tudi kot aktivnega akterja njegovega lastnega učenja v odnosu s sovrstniki in drugimi prisotnimi odraslimi. Veličina odraslih v procesu vzgoje naj bi bila predvsem v tem, da si ne prizadevajo biti nekdo, ki ve, kaj naj bi bilo dobro za otroka, temveč nekdo, ki se zmore v srečanju z otrokom odmakniti od svojih predhodnih pričakovanj ter se dialoško usklajevati v porajajočem se kurikulumu, porajajočem se oblikovanju pomenov, ki omogoča, kot pravita Deborah Osberg in Gert Biesta (2008), tako »odpiranje« kot tudi »zapiranje subjektivnosti«. V porajajočem se kurikulumu, v katerem se spodbuja porajanje različnih pomenov in pojmovanj posameznikov, tudi nepredvidenih in nepredeterminiranih pred njihovim pojavom, mora biti odgovornost učitelja/vzgojitelja v izobraževanju, kot pravita avtorja, dvojno pojmovana; z učiteljevo prisotnostjo, ki pomeni »zapiranje« v pedagoškem procesu učenja in oblikovanja pomenov, sicer gre za zanemarjanje učečih se in ne za izobraževanje, ter »odpiranje«, ki v porajajočem se kurikulumu ne ponuja več vnaprej določene in načrtovane inkulturalizacije, temveč razvoj partikularnega posameznika (prav tam). Čeprav avtorja problematizirata predeterminiranost kurikula s kritiko, da temeljna odgovornost učitelja/vzgojitelja ni promoviranje vnaprej natančno določenih pomenov, temveč promoviranje singularnosti in unikatnosti vsakega posameznega učenca, tudi menita, da izobraževalni proces brez učiteljeve vloge »zapiranja« v porajajočem se kurikulumu sili učečega se v ponovno odkrivanje že odkritega, v proces neumnih pričakovanj »ponovne iznajdbe kolesa«.

V pričujočem prispevku zagovarjamo tezo, da je dialoški odnos, v katerem se stalno ponujajo in vzpostavljajo priložnosti za medsebojno poslušanje, deljenje moči, tveganje, zavzemanje stališč in za angažirano prispevanje posameznika k razvoju sebe ter učeče se skupnosti na področju učenja in skupnega vsakdanjega življenja, značilnost participacije otrok, ki presega ohlapno dikcijo aktivnega učenja otrok v procesu vzgoje in izobraževanja. V raziskavi, v katero so bili vključeni vzgojitelji in pomočniki vzgojiteljev v slovenskih javnih vrtcih, smo zato problematizirali pogostost različnih stopenj in oblik participacije in neparticipacije (manipulacije) otrok v vzgoji. Proučevanje pogostosti in oblik neparticipacije (manipulacije) otrok je ključnega pomena za spoznavanje in predvsem ozaveščanje obstoječe prakse vključenih v raziskavo in zainteresirane strokovne javnosti, saj ravno neozaveščena manipulacija otrok preprečuje emancipacijo otrok že v procesu vzgoje. Z raziskavo

smo želeli spodbuditi razmislek o načinih načrtovanja in vključevanja otrok v aktivnosti ter o stopnjah vpliva otrok na te aktivnosti v procesu vzgoje.

Od otrokove pravice do implementacije participacije otrok v vzgoji

Pojmovanje otroštva in otrokove vloge v družbi je bilo v preteklosti povezano zgolj s pričakovanjem, da se bo otrok v procesu transmisije kulture uspešno socializiral, hkrati pa motiviral za participacijo v dobi odraslosti, in sicer v obstoječi družbi in obstoječih odnosih (Nigel 2010). Pojmovanje otroštva zato določa ne zgolj poslanstvo in cilje vzgoje, temveč tudi načela, ki jim sledimo v pedagoškem procesu. Tako Konvencija ZN o otrokovih pravicah (1989), še posebej 12. in 13. člen konvencije, v katerih je opredeljeno, da ima otrok pravico do svobodnega izražanja v vseh zadevah v zvezi z njim, pomeni izziv pri usklajevanju teh določil s tradicionalnimi predstavami poslanstva in ciljev vzgoje in izobraževanja, ki izhajajo iz socialno in kulturno konstruirane in kontekstualizirane podobe o otroku. S tem se je vzpostavila priložnost za prevrednotenje in rekonceptualizacijo otrokove podobe in otrokove vloge v vzgoji in izobraževanju ter posledično poslanstva in ciljev tudi predšolske vzgoje.

Smiselno opozorilo, da je treba definirati, kaj pomeni participacija otrok, ni prišlo iz pedagoškega okolja, temveč iz okolja družbene participacije otrok, kjer so se pokazale očitne razlike med različnimi oblikami udeležbe otrok (Hart 1992). Problematizirale so se predvsem aktivnosti, v katerih so otroci sodelovali, vendar bi težko trdili (prej nasprotno), da je prispevek otrok v teh aktivnostih vodil v emancipatorno subjektifikacijo posameznika oziroma skupin. Otroci in mladostniki so bili v projektih in aktivnostih pogosto orodje manipulacije za cilje in namene, ki jih sami niso poznali, oziroma so od teh aktivnosti načrtno imeli koristi predvsem nosilci moči in informacij, ki so otroke vključevali v aktivnosti. Kar pomeni, da vsaka dejavnost, v kateri je otrok aktiven in sodeluje, še ne pomeni dejanske participacije otrok.

Prakse, ki bi jih lahko opredelili kot neparticipativne in manipulativne, sta prva opisala S. Arnstein (1969) in Hart (1992). S. Arnstein omenja 1) manipulacijo in 2) terapijo. Meni, da resnični cilj teh dveh oblik vključevanja posameznikov ni omogočanje posameznikom, da bi participirali ali imeli dejanski vpliv na program, temveč omogočanje nosilcem moči »izobraziti« ali »zdraviti udeležence« z namenom spreminjanja njihove perspektive z izobraževanjem in terapevtskim pristopom namesto spreminjanja družbenega stanja, ki vodi v patologijo. Tovrstno »zdravljenje udeležencev/otrok« namesto spreminjanja družbenega stanja bi lahko pomenilo terapevtsko prizadevanje za spreminjanje vedenja otrok, katerih vedenje je lahko, na primer, posledica neustreznih življenjskih razmer teh otrok oziroma slabo plačanega dela njihovih staršev ali morda neustrezne pedagoške prakse in pristopov v skupini/razredu.

Hart v svojih opredelitvah neparticipativne prakse omenja pogoste situacije, ki se dogajajo v širši družbi in v vzgojno-izobraževalnem okolju, tudi v predšolskem obdobju. Med neparticipativne prakse umešča 1) manipulacijo, 2) dekoracijo in 3)

tokenizem. V predšolskem obdobju lahko manipulacijo prepoznamo v aktivnostih, v katere so otroci vključeni, vendar ne razumejo pomena svojega početja, dekoracijo v aktivnostih, v katere so otroci vključeni zgolj zaradi popestritve dogajanja, in tokenizem v situacijah, ko otroci v aktivnostih nimajo izbire glede vsebine ali načina udeležbe. Njihov glas je zgolj navidezen.

Najpogosteje nereflektirana oblika prakse pa je t. i. *participacija s posrednikom* (Rutar 2006, 2015), ki bi jo lahko opredelili kot prehodno fazo med neparticipativno in participativno prakso. Za aktivnosti, ki jih je mogoče uvrstiti v to opredelitev, je značilno, da se deklarativno umeščajo v na otroka osredinjen kurikulum, ki ga L. Katz (1992 v Bredekamp in Rosegrant, 1993) opredeljuje kot »senzibilnega do otroka«, s ciljem pomagati otrokom, da dosežejo optimalne razvojne potenciale zato, »da bi bili pripravljene za participacijo kot državljani v demokraciji« (Bredekamp in Rosegrant 1993, str. 36). Omenjena opredelitev na otroka osredinjenega kurikula pa eksplicitno ne predpostavlja neposrednega vpliva otroka na odločitve, temveč načrtovanje in organizacijo izvajanja aktivnosti »z otrokom v mislih« z ekspertnim znanjem odraslega in kurikularnimi odločitvami, ki so sicer lahko v celoti razvojno utemeljene in kulturno primerne. Faza participacije s posrednikom je za razvoj otrokove avtonomije in odgovornosti problematična tudi zato, ker lahko otrok v teh dejavnostih aktivno sodeluje, dejavnosti so lahko zanj tudi zelo zanimive (razvojno in kulturno primerne), vendar je pri odločitvah glede namena, cilja, vsebin in procesa odvisen od odrasle osebe oziroma nosilcev moči, ki odločajo in tudi določajo vsebino in proces razvojne, individualne in kulturne primernosti. Pri načrtovanju, izvedbi in evalvaciji tovrstnih dejavnosti umanjka neposreden glas otroka, s tem pa tudi priložnost za otrokovo samoizražanje, reflektiranje ustreznosti lastnih predlogov, odločitev in ravnanj ter prevzemanje odgovornosti.

V pedagoškem procesu lahko pri opredelitvi prakse, za katero je značilna participacija otrok, izhajamo iz stopenj, kot jih predlaga G. Lansdown (2005). Od najnižje do najvišje stopnje jih razvrsti tako: 1) proces, v katerem se odrasli posvetujejo z otrokom, ko zaznajo, da imajo otroci izkušnje in stališče v zvezi z določenim vprašanjem, ki zadeva otroke, 2) proces aktivne vključenosti otrok v načrtovanje, implementacijo, spremljanje in evalviranje projektov, programov oziroma raziskovalnih aktivnosti in 3) proces, v katerem otroci sami prevzamejo pobudo, identificirajo vprašanja, odrasli pa pomagajo pri realizaciji procesa, potek katerega spremljajo otroci.

Predvsem v procesu vzgoje in izobraževanja je treba zagotavljati participacijo otrok v 1) programu, kurikulumu, pa tudi pri 2) organizaciji skupnega življenja na ravni oddelka in širšega okolja. Raziskave namreč kažejo, da imajo šole/vrtci, ki vključujejo otroke v odločitve z namenom izboljšanja izobraževalnih priložnosti in pogojev, boljše odnose odraslih z otroki in tudi boljše, učinkovitejše učno okolje (Davies in Kirkpatrick 2000). Participacija otroke opolnomoči za učenje; omogoča jim izbiro in odločanje, izražanje idej, mnenj in razvoj pozitivnega mnenja o sebi (Sommer, Pramling Samuelsson in Hundeide 2013), predstavitev njihovih perspektiv in razumevanje njihovega sveta. Kangas, Ojala in Venninen (2015) pa ugotavljajo, da so aktivnosti, ki vključujejo dogovarjanje, usklajevanje, dajanje predlogov v interakciji z drugimi, tudi ključni element samoregulacijskega učenja otrok.

Empirična raziskava med vzgojitelji in pomočniki vzgojiteljev predšolskih otrok

Raziskovalni problem

V nadaljevanju predstavljamo raziskavo, katere cilj je bil ugotoviti:

- kako pogosto po mnenju vzgojiteljev in pomočnikov vzgojiteljev v vrtcih otroci participirajo pri načrtovanju, izvedbi in evalvaciji pedagoškega procesa;
- kako pogosto po mnenju vzgojiteljev in pomočnikov vzgojiteljev v vrtcih otroci participirajo pri strukturni organizaciji procesa in sodelovanju z okoljem;
- kako pogosto se po mnenju vzgojiteljev in pomočnikov vzgojiteljev v vrtcih pojavlja neparticipativna praksa pri načrtovanju, izvedbi in evalvaciji pedagoškega procesa;
- ali obstajajo razlike v ocenah pogostosti pojavljanja participacije in neparticipacije otrok med vzgojitelji in pomočniki vzgojiteljev.

Metodologija

V raziskavi smo uporabili deskriptivno in kavzalno-neeksperimentalno metodo pedagoškega raziskovanja (Sagadin 1993).

Vzorec

Raziskava temelji na priložnostnem vzorcu 199 respondentov, med katerimi je bilo 151 (75,9 %) vzgojiteljev in 48 (24,1 %) pomočnikov vzgojiteljev predšolskih otrok, zaposlenih v slovenskih javnih vrtcih. Zajeti vzorec pomeni na ravni rabe inferenčne statistike enostavni slučajnostni vzorec iz hipotetične populacije (Čagran 2004; Sagadin 2009). Respondenti so imeli v poprečju 14,05 leta delovne dobe ($M = 14,05$, $SD = 12,73$).

Postopek zbiranja podatkov

Podatke smo zbirali z vprašalnikom, ki ga sestavljajo trije sklopi. Prvi sklop ima dve demografski vprašanji (delovno mesto, delovna doba). V drugem sklopu je sedem trditev o participativni in neparticipativni praksi na ravni načrtovanja, izvedbe in evalvacije pedagoškega procesa predšolske vzgoje in izobraževanja v vrtcih, pri čemer so vprašani na lestvici od 1 (nikoli) do 5 (zelo pogosto) ocenjevali pogostost pojavljanja teh praks. Zadnji sklop vključuje pet trditev, ki se nanašajo na participativno prakso na ravni strukturne organizacije in sodelovanja z okoljem, pri čemer so respondenti prav tako na lestvici od 1 do 5 ocenjevali pogostost pojava teh praks. Veljavnost vprašalnika smo preverjali s faktorjsko analizo, ki je pokazala, da prvi izmed dobljenih treh faktorjev pojasnjuje 36,44 % variance, kar je nad mejo 20 % in torej lahko trdimo, da gre za veljaven vprašalnik. Zanesljivost vprašalnika smo preverjali z metodo notranje konsistentnosti, pri čemer je Cronbachov α -koeficient

($\alpha = 0,760$) pokazal, da gre za zadovoljivo zanesljiv vprašalnik. Objektivnost smo zagotovili z uporabo petstopenjske številčne ocenjevalne lestvice, dodatno so k objektivnosti pripomogla enotna enopomenska in natančna navodila za izpolnjevanje ter nevedeno zbiranje podatkov.

Postopek obdelave podatkov

Podatke smo obdelali na podlagi opisne in inferenčne statistike. Za vsako od trditev smo uporabili osnovno opisno statistiko (f , $f\%$), z neparametričnim Mann-Whitneyjevim preizkusom pa smo ugotavljali, ali med vzgojitelji in pomočniki vzgojiteljev obstaja razlika v oceni pogostosti pojavljanja posameznih (ne)participativnih praks.

Rezultati in interpretacija

V nadaljevanju najprej predstavljamo rezultate osnovne opisne statistike posameznih praks, in sicer:

- participacije otrok na ravni načrtovanja, izvedbe in evalvacije procesa;
- participacije otrok pri strukturni organizaciji procesa in sodelovanja z okoljem ter
- neparticipativne prakse v procesu vzgoje na ravni načrtovanja, izvedbe in evalvacije procesa.

Sledi predstavitev rezultatov, ki se nanašajo na razlike v oceni pogostosti pojavljanja različnih praks med vzgojitelji in pomočniki vzgojiteljev.

Ocena pogostosti participacije otrok na ravni načrtovanja, izvedbe in evalvacije procesa

Ponujene trditve z opisom participativne prakse prehajajo od najmanj do najbolj strukturiranih procesnih pričakovanj pri zagotavljanju participacije otrok. Prva v preglednici je trditev, ki najmanj strukturirano definira proces vključevanja otrok v načrtovanje, druga in tretja trditev opredeljujeta proces, pri katerem dogovorjeni načrt (druga trditev) in evalvacija oziroma refleksija (tretja trditev) postaneta vidna, zapisana skupaj z vzgojiteljem in otrokom, s čimer je otrokom omogočeno, da se vračajo k zapisu tudi sami, z drugimi otroki, z vzgojitelji in ponovno spregovorijo o načrtih, svojih pobudah in refleksijah. Četrta trditev pa opredeljuje najvišjo stopnjo participacije, pri kateri se pričakuje, da bodo strokovni delavci prisluhnili pobudam otrok, za katere je značilno, da jih sami otroci zaradi različnih razlogov (razvojnih omejitev, znanja, izkušenj ...) še ne morejo realizirati, v pedagoškem procesu pa bi skupaj z odraslimi te ideje realizirali prej, kot bi to zmogli sami; s tem bi strokovni delavci tudi delili svojo moč z otroki v porajajočem se kurikulumu. Obenem s tovrstnimi ravnanji, spodbudami in učnimi izkušnjami v *območju bližnjega razvoja*, v skladu s teorijo Vigotskega (1986), strokovni delavci pripomorejo k hitrejšemu razvoju otrok.

Trditev	Nikoli		Redko		Včasih		Pogosto		Zelo pogosto		Skupaj	
	f	f %	f	f %	f	f %	f	f %	f	f %	f	f %
Otroci so vključeni v načrtovanje dogodkov, dejavnosti.	4	2,0	14	7,1	45	22,7	81	40,9	54	27,3	198	100,0
Otroci so vključeni v načrtovanje in načrti se skupaj z otroki zapišejo na način, ki je tudi kasneje viden (plakati ...).	3	1,5	33	16,6	56	28,1	59	29,7	48	24,1	199	100,0
Otroci so vključeni v evalvacijo, refleksijo, kar se skupaj z otroki zapiše na način, ki je tudi kasneje viden (plakati, knjige ...).	5	2,5	41	20,6	58	29,2	59	29,6	36	18,1	199	100,0
Otroci so vključeni v načrtovanje in izvedbo vsebin, ki jih predlaga otrok in jih sam ne more izpeljati zato, ker še nima dovolj znanja, moči, informacij (projekti ...).	5	2,5	34	17,1	79	39,7	59	29,6	22	11,1	199	100,0

Preglednica 1: Število (f) in strukturni odstotek (f %) vzgojiteljev in pomočnikov vzgojiteljev po oceni pogostosti pojavljanja posameznih participativnih praks na ravni načrtovanja, izvedbe in evalvacije procesa

Kot je razvidno iz Preglednice 1, vzgojitelji in pomočniki vzgojiteljev večinoma ocenjujejo, da so otroci pogosto (40,9 %) ali zelo pogosto (27,3 %) vključeni v načrtovanje dogodkov in dejavnosti. Nekaj (22,7 %) jih ocenjuje, da so otroci včasih vključeni v načrtovanje dejavnosti, manjši pa je delež respondentov, ki so ocenili, da so otroci redko (7,1 %) ali nikoli (2,0 %) vključeni v načrtovanje dela v vrtcu. V primerjavi z vključevanjem v samo načrtovanje so otroci manj pogosteje vključeni v zapis načrtov na način, ki je tudi kasneje viden. Tako 29,7 % respondentov poroča, da otroke pogosto vključujejo v zapis, le nekoliko manj (28,1 %) strokovnih delavk pa ocenjuje, da se to dogaja včasih. Nekoliko manjši je delež tistih, ki ocenjujejo, da se zapisi načrtovanja pripravijo zelo pogosto (24,1 %), redko (16,6 %) ali nikoli (1,5 %).

Ko gre za vključevanje v evalvacijo, refleksijo ter zapis obojega, ugotavljamo, da enak delež vzgojiteljev in pomočnikov vzgojiteljev ocenjuje, da se ta praksa pojavlja včasih (29,2 %) oziroma da se pojavlja pogosto (29,6 %). Sledijo strokovni delavci, ki ocenjujejo, da so otroci redko (20,6 %) vključeni v evalvacijo in refleksijo, podoben je tudi delež tistih, ki poročajo, da so vključeni zelo pogosto (18,1 %). Le 2,5 % vprašanih pa ocenjuje, da otroci nikoli niso vključeni v takšno obliko sodelovanja.

Pri trditvi, da so otroci vključeni v načrtovanje in izvedbo vsebin, ki jih predlaga otrok, sam pa jih zaradi pomanjkanja znanja, moči, informacij ipd. ne more izpeljati, respondenti v največjem delu ocenjujejo, da se ta praksa pojavi včasih (39,7 %), sledijo tisti, ki ocenjujejo, da je takšna praksa pogosta (29,6 %), ter tisti, ki menijo, da so otrokove ideje upoštevane redko (17,1 %). Znatno manj vprašanih navedeno ravnanje ocenjuje kot zelo pogosto (11,1 %) oziroma menijo, da se sploh ne pojavlja (2,5 %).

Predvidevamo lahko, da so otroci sicer pogosto vključeni v načrtovanje, je pa znatno nižja ocena pogostosti skupne evalvacije in refleksije oziroma skupnega

zapisa, ki bi otrokom in vzgojiteljem omogočal metakognitivno zavedanje ter s tem tudi načrtovanje sprememb in načrtovanje učenja. Ocene respondentov nakazujejo, da v pedagoški praksi še vedno prevladuje po G. Lansdown (2005) proces aktivne vključenosti otrok v načrtovanje, implementacijo, spremljanje in evalviranje projektov, programov oziroma raziskovalnih aktivnosti, v manjši meri pa proces, v katerem otroci sami prevzamejo pobudo, identificirajo vprašanja, odrasli pa pomagajo pri realizaciji procesa, potek katerega spremljajo otroci.

Ocena pogostosti participacije otrok pri strukturni organizaciji procesa in sodelovanja z okoljem

Izhajajoč iz predpostavke, da je v procesu vzgoje in izobraževanja treba zagotavljati participacijo otrok v 1) programu, kurikulumu, pa tudi pri 2) organizaciji skupnega življenja na ravni oddelka in širšega okolja, nas je zanimalo, kako pogosto lahko otroci vplivajo na spremembe na ravni oddelka, vrtca in širšega okolja. Prve tri trditve opredeljujejo možnost vpliva na spremembe na ravni oddelka/skupine, četrta trditev opredeljuje možnost vpliva na spremembe na ravni vrtca in zadnja, peta trditev možnost vpliva na spremembe v lokalnem okolju.

Trditve	Nikoli		Redko		Včasih		Pogosto		Zelo pogosto		Skupaj	
	f	f%	f	f%	f	f%	f	f%	f	f%	f	f%
Otroci imajo možnost vplivati na spremembe:												
V skupini, na potek rutine	6	3,0	46	23,1	66	33,2	59	29,6	22	11,1	199	100,0
V skupini, na organizacijo prostora	5	2,6	28	14,1	83	41,9	48	24,2	34	17,2	198	100,0
V skupini, na sodelovanje z družinami in lokalnim okoljem	11	5,6	59	30,1	79	40,3	34	17,4	13	6,6	196	100,0
Na ravni vrtca, urejenost igrišča, sprememba organizacije	48	24,2	73	36,9	52	26,3	16	8,1	9	4,5	198	100,0
Na lokalno okolje	102	51,8	64	32,5	26	13,2	5	2,5	0	0	197	100,0

Preglednica 2: Število (f) in strukturni odstotek (f%) vzgojiteljev in pomočnikov vzgojiteljev po oceni pogostosti pojavljanja posameznih participativnih praks na ravni strukturne organizacije procesa in sodelovanja z okoljem

Rezultati v Preglednici 2 kažejo, na katerih področjih imajo otroci največ možnosti vpliva na spremembe. Vzgojitelji in pomočniki vzgojiteljev ocenjujejo, da imajo otroci največ možnosti za vplivanje na spremembe, ki se nanašajo na organizacijo prostora v skupini. Navedbo potrjuje dejstvo, da jih kar 41,9 % navaja, da imajo otroci to možnost včasih, 24,2 % jih meni, da se to zgodi pogosto, 17,2 % pa jih ocenjuje, da gre za zelo pogosto prakso. Nekoliko manj možnosti vpliva na spremembe imajo otroci po oceni vprašanih na področju dnevne rutine. Kar 23,1 % vključenih namreč poroča, da je to redka praksa, 33,2 % jih ocenjuje, da se to zgodi včasih, 29,6 % pogosto in 11,1 % zelo pogosto.

Nadalje se je izkazalo, da imajo otroci še manj možnosti vplivanja na sodelovanje z družinami in lokalnim okoljem, saj se po oceni vzgojiteljev v 30,1 % to zgodi redko, v 40,3 % včasih in v 17,4 % pogosto.

Še manj pa imajo otroci možnosti vpliva na spremembe na ravni vrtca (igrišče, organizacija) in na lokalno okolje. Kar 24,2 % respondentov ocenjuje, da otroci nimajo nikoli priložnosti vplivati na spremembe na ravni vrtca, 36,9 % jih poroča, da se tovrstno ravnanje pojavi redko, 26,3 % pa jih meni, da imajo otroci le včasih možnost vplivati na spremembe v vrtcu.

Kot je bilo pričakovati, imajo otroci med navedenimi področji najmanj možnosti vplivati na spremembe v lokalnem okolju. Več kot polovica (51,8 %) vprašanih poroča, da otroci te možnosti sploh nimajo, 32,5 % jih ocenjuje, da se to zgodi redko, 13,2 %, da gre za občasno prakso. Zanimivo je tudi, da nihče od vprašanih te prakse ne ocenjuje kot zelo pogoste.

Rezultati nakazujejo, da imajo otroci v vrtcih, katerih vzgojitelji in pomočniki vzgojiteljev so bili vključeni v raziskavo, največjo možnost vpliva na spremembe strukturne organizacije procesa na področjih in pri vsebinah, ki so v pristojnosti vzgojitelja, torej na ravni oddelka. Kaže se tudi, da imajo nekaj možnosti vpliva na spremembe na ravni vrtca, skorajda nobene možnosti vpliva pa nima glas otrok na spremembe v širšem okolju. Predvidevamo lahko, da vzgojitelji participacijo otrok na strukturni, organizacijski ravni lahko zagotavljajo v okviru svojih pristojnosti na ravni oddelka/skupine, nepojasnjeno pa ostaja vprašanje, zakaj otroci nimajo možnosti vpliva na spremembe, ki presegajo raven oddelka oziroma vzgojiteljevih neposrednih pristojnosti.

Ocena pogostosti neparticipativne prakse v procesu vzgoje na ravni načrtovanja, izvedbe in evalvacije procesa

Trditve, ki opredeljujejo neparticipativne prakse, vsebujejo opise vključenosti otrok v aktivnosti, pri katerih je otrok v funkciji *dekoracije*, aktivnosti, pri katerih je otrok prisoten, vendar ne ve, kaj je cilj, namen dogajanja (*manipulacija*), in aktivnosti, za katere je značilna *participacija s posrednikom*. Ravno te tri oblike vključevanja otrok, predvidevamo, niso pogosto reflektirane, kar je potrdil tudi komentar mnogih respondentov kasneje, v neformalnih stikih. Dejali so, da so bile zapisane trditve in razmišljanje ob njihovem prebiranju tudi priložnost za učenje in refleksijo njihove lastne prakse.

Na podlagi rezultatov, prikazanih v Preglednici 3, ugotavljamo, da podoben delež vključenih v raziskavo ocenjuje, da so otroci redko (32,2 %), včasih (28,6 %) in nikoli (28,6 %) v funkciji dekoracije. Na drugi strani sta deleža tistih, ki menijo, da so otroci pogosto (9,5 %) oziroma zelo pogosto (1,0 %) v funkciji dekoracije, znatno manjša.

Podobne rezultate zasledimo tudi za trditve o manipuliranju z otroki. Delež tistih vzgojiteljev in pomočnikov vzgojiteljev, ki ocenjujejo, da so otroci manipulirani redko (33,8 %), včasih (28,8 %) in nikoli (25,8 %), so podobni, hkrati pa jih 10,6 % ocenjuje, da so manipulirani pogosto in 1,0 %, da so manipulirani zelo pogosto.

Trditev	Nikoli		Redko		Včasih		Pogosto		Zelo pogosto		Skupaj	
	f	f %	f	f %	f	f %	f	f %	f	f %	f	f %
Otroci so v funkciji dekoracije.	57	28,6	64	32,2	57	28,6	19	9,5	2	1,0	199	100,0
Otroci so manipulirani. Prisotni so na dogodkih, sprašuje se jih za mnenje, vendar ne vedo, kaj je cilj dogajanja, zakaj so vključeni v določeno aktivnost.	51	25,8	67	33,8	57	28,8	21	10,6	2	1,0	198	100,0
Načrtuje se, ne da bi za mnenje, ideje vprašali otroke. Načrtuje se »v mislih z otroki«, z upoštevanjem razvoja, interesov otrok.	9	4,5	38	19,2	73	36,9	54	27,3	24	12,1	198	100,0

Preglednica 3: Število (f) in strukturni odstotek (f %) vzgojiteljev in pomočnikov vzgojiteljev po oceni pogostosti pojavljanja posameznih neparticipativnih praks na ravni načrtovanja, izvedbe in evalvacije procesa

Ko gre za trditev, da se načrtuje, ne da bi za mnenje vprašali otroke, se pa načrtuje »v mislih z otroki«, 36,9 % vzgojiteljev in pomočnikov vzgojiteljev poroča, da se takšna praksa pojavi včasih, nekoliko manj jih ocenjuje, da je to pogosta (27,3 %) oziroma redka (19,2 %) praksa. Najmanj jih meni, da gre za zelo pogosto (12,1 %) prakso, oziroma na drugi strani, da se tak način dela sploh ne pojavlja (4,5 %).

Rezultati raziskave nakazujejo, da se najbolj skrajne oblike neparticipativne prakse redkokdaj pojavljajo. Obenem pa respondenti ocenjujejo, da se pogosto pojavljajo neparticipativne prakse, ki navidezno delujejo kot participativne, kot je *participacija s posrednikom* (Načrtuje se, ne da bi za mnenje, ideje vprašali otroke. Načrtuje se »v mislih z otroki«, z upoštevanjem razvoja, interesov otrok.). Ravno slednja oblika neparticipativne prakse, ker je mogoče načrtovane aktivnosti upravičiti z razvojno primernostjo in upoštevanjem interesov otrok, je zelo redko reflektirana. Dominantno stališče vzgojitelja glede primernosti določene prakse in aktivnosti za otroka je mogoče relativizirati zgolj s popolnim preobratom prakse načrtovanja procesa: z dejanskim vključevanjem otrok v načrtovanje, poslušanjem njihovih predlogov, mnenj, stališč, upoštevanjem in vključevanjem predlaganega v odločitve ter s povezovanjem vsega tega s kurikularnimi cilji in vsebinami. Ustrezno refleksijo te oblike participacije lahko preprečuje dejstvo, da so otroci pri izvedbi tako načrtovanih aktivnosti (z otroki v mislih in upoštevanjem interesov otrok) zelo aktivni. Dejavnosti so lahko za otroke zanimive, vendar niso posledica njihove neposredne angažiranosti, zavzemanj stališč in prizadevanj za uresničevanje svojih zamisli in zamisli drugih, kar posledično lahko onemogoča prevzemanje in razvoj odgovornosti. Pri aktivnostih, načrtovanih »z otroki v mislih«, v *fazi participacije s posrednikom*, ostajajo še vedno odvisni od idejnega in vsebinskega vodenja drugih, torej odrasle osebe, ki se pojavlja v vlogi nekoga, »ki ve«, kaj je dobro in smiselno za otroke, učenje in njihov razvoj.

Razlike v ocenah pogostosti participativne in neparticipativne prakse med vzgojitelji in pomočniki vzgojiteljev¹

Za kakovost procesa v oddelku/skupini je neposredno odgovorna oseba, ki je na delovnem mestu vzgojitelja, čeprav so pomočniki vzgojiteljev navzoči in sodelujejo v celotnem procesu načrtovanja, izvedbe in evalvacije programa. Predvidevali smo, da se ocene vzgojiteljev in pomočnikov vzgojiteljev glede pogostosti pojavljanja različnih stopenj participativne prakse razlikujejo, zato smo obstoj morebitnih razlik preverili.

Trditvev	Delovno mesto	n	U	2P	
Otroci so vključeni v načrtovanje, izvedbo vsebin, ki jih predlaga otrok in jih sam ne more izpeljati zato, ker še nima dovolj znanja, moči, informacij (projekti ...).	Vzgojitelj	151	104,36	2721,000	0,013
	Pomočnik vzgojitelja	48	81,89		
Otroci so vključeni v načrtovanje dogodkov, dejavnosti.	Vzgojitelj	150	104,84	2799,000	0,014
	Pomočnik vzgojitelja	48	82,81		
Otroci imajo v skupini možnost vpliva na organizacijo prostora.	Vzgojitelj	150	102,77	2866,000	0,048
	Pomočnik vzgojitelja	48	84,98		

Preglednica 4: Rezultati Mann-Whitneyjevih preizkusov razlik v oceni vzgojiteljev in pomočnikov vzgojiteljev o pogostosti pojavljanja participativnih praks

Rezultati Mann-Whitneyjevih preizkusov kažejo, da med vzgojitelji in pomočniki vzgojiteljev obstaja statistično pomembna razlika v oceni pogostosti pojavljanja (i) vključevanja otrok v načrtovanje, izvedbo vsebin, ki jih predlaga otrok in jih sam ne more izpeljati zato, ker še nima dovolj znanja, moči, informacij ($U = 2721,00$, $2P = 0,013$), (ii) vključevanja otrok v načrtovanje dogodkov in dejavnosti ($U = 2799,000$, $2P = 0,014$) in (iii) možnosti vplivanja na organizacijo prostora v skupini ($U = 2866,000$, $2P = 0,048$). Ugotavljamo, da v vseh treh primerih pomočniki vzgojiteljev v primerjavi z vzgojitelji statistično značilno nižje ocenjujejo pogostost pojavljanja navedenih participativnih praks. Pomočniki vzgojiteljev najbolj kritično ocenjujejo pogostost pojavljanja najvišje stopnje participacije, pri kateri otroci sami prevzamejo pobudo, identificirajo vprašanja, odrasli pa pomagajo pri realizaciji procesa, potek katerega spremljajo otroci. Kot je razvidno iz Preglednice 1, so vsi respondenti ocenili, da se najvišja stopnja participacije pojavlja najredkeje, še bolj kritično kot vzgojitelji pa so pojavljanje te prakse ocenili pomočniki vzgojiteljev. Sklepamo lahko, da imajo pomočniki vzgojiteljev več priložnosti za odmik in bolj kritičen odnos do trenutne prakse. Kljub neposredni odgovornosti vzgojiteljev za kakovost izvedbe lahko stalna in neposredna vpetost v dogajanje v skupini onemogoča bolj kritično refleksijo in oceno dogajanja.

¹ Prikazujemo le tiste rezultate, pri katerih je Mann-Whitneyjev preizkus pokazal statistično pomembne razlike med ocenami vzgojiteljic in ocenami pomočnic vzgojiteljic.

Trditev	Delovno mesto	n		U	2P
Otroci so v funkciji dekoracije.	Vzgojitelj	151	95,25	2907,000	0,031
	Pomočnik vzgojitelja	48	114,94		

Preglednica 5: Rezultat Mann-Whitneyjevega preizkusa razlik v oceni vzgojiteljev in pomočnikov vzgojiteljev o pogostosti pojavljanja neparticipativnih praks

Rezultat Mann-Whitneyjevega preizkusa ($U = 2907,000$, $2P = 0,031$) kaže, da pomočniki vzgojiteljev statistično značilno višje ($= 114,94$) ocenjujejo pogostost pojava prakse, v kateri so otroci v funkciji dekoracije, kot vzgojitelji ($= 95,25$).

Ponovno lahko ugotovimo, da so pomočniki vzgojiteljev bolj kritični do obstoječe prakse kot vzgojitelji. Razlike v ocenah, ki nakazujejo višjo stopnjo kritičnosti pomočnikov vzgojiteljev kot vzgojiteljev, vključenih v raziskavo, razkrivajo, da je treba v oceno stanja vključiti več različnih perspektiv in možnosti vpogleda v trenutno stanje ter predvsem zagotoviti soočanje in argumentiranje mnenj in stališč, ki jih zagovarjajo predstavniki različnih perspektiv.

Sklepne ugotovitve

Namen raziskave je bil proučiti in problematizirati pogostost pojavljanja različnih stopenj in vsebin participacije in neparticipacije (manipulacije) otrok v vzgoji. Zanimala nas je praksa v slovenskih javnih vrtcih, ki smo jo ugotavljali prek ocen vzgojiteljev in pomočnikov vzgojiteljev o pogostosti zagotavljanja različnih stopenj participativne prakse, možnosti vpliva otrok na strukturne organizacijske spremembe na ravni oddelka/skupine, vrtca in okolja ter prek ocen pogostosti neparticipativnih, manipulativnih praks.

Respondenti ocenjujejo, da se najpogosteje zagotavlja participativna praksa na ravni načrtovanja dejavnosti in dogodkov, kar je bilo v trditvi tudi najmanj strukturirano procesno opredeljeno. Očitno pa je, da so načrti in skupne evalvacije ter refleksije, zapisani skupaj z otroki, ki zahtevajo bolj načrtno strukturiran proces participacije, redkejši. Zapisovanje skupaj z otroki z možnostjo kasnejšega vračanja otrok k tem zapisom bi otrokom omogočalo, da bi o zapisanih vsebinah (načrtih, evalvacijah, refleksijah) lahko razpravljali tudi z drugimi otroki, odraslimi, morda starši. Še redkeje se dogaja najvišja stopnja participacije, in sicer proces, v katerem otroci sami prevzamejo pobudo, identificirajo vprašanja, odrasli pa pomagajo pri realizaciji procesa, potek katerega spremljajo otroci.

Ocene kažejo, da imajo otroci v primerjavi z načrtovanjem dejavnosti in dogodkov še manj vpliva na spremembo rutine in organizacije prostora, v teh zadnjih dveh primerih pa veliko več na ravni skupine/oddelka kot na ravni celotnega vrtca ali lokalnega okolja.

Odrpto ostaja vprašanje, zakaj imajo otroci tako malo vpliva na spremembe na ravni vrtca in lokalnega okolja, oziroma vprašanje, ali so strokovni delavci dovolj senzibilni (Čotar Konrad in Kukanja Gabrijelčič 2014), da bi zmogli (dodatno)

spodbujati in iskati rešitve za zagotavljanje vpliva vseh otrok na ravni oddelka, vrtca in lokalnega okolja, če želimo zagotavljati etos inkluzivne prakse (Skubic Ermenc 2015; Ridge 2008) tudi na področjih, do katerih sami otroci nimajo dostopa oziroma nimajo dovolj moči, informacij, znanja ter izkušenj za realiziranje svojih pobud. Pri iskanju rešitev moramo izhajati iz spoznanja, da kot posamezniki morda imamo možnost izbire, vendar kot pravi Nigel (2010, str. 35), »iz repertoarja izbir, ki so bolj ali manj omejene z našo socialno pozicijo in izkušnjami«.

Predvidevamo lahko, da se skrajna neparticipativna (manipulativna) praksa v slovenskih vrtcih ne pojavlja pogosto. Pogostejša pa je *participacija s posrednikom*, ki jo je najtežje identificirati. Odkrijemo jo lahko zgolj z refleksijo procesa načrtovanja, načrtovanja izvedbe, izvedbe procesa in evalvacije, z identificiranjem elementov, ki so jih predlagali otroci, ter vplivov predlogov, pobud ali mnenj otrok na proces vzgoje.

V prihodnje bo treba v refleksijo z namenom spreminjanja pedagoške prakse vključiti vse udeležence v vzgojno-izobraževalnem procesu na ravni skupine/oddelka in vrtca ter tudi starše, saj smo ugotovili, da so bili v naši raziskavi pomočniki vzgojiteljev v svojih ocenah bolj kritični kot vzgojitelji. Ravno soočanje različnih perspektiv in skupno oblikovanje pomena participativne vzgoje bi lahko pomembno pripomoglo k pogostejšemu doseganju najvišje stopnje participacije, v kateri bi otroci prevzemali pobudo, identificirali vprašanja, odrasli pa bi jim pomagali pri realizaciji procesa, potek katerega bi spremljali otroci. S tem bi bila vzpostavljena najbolj avtentična oblika sociokulturne paradigme, ki bi vključevala skupno učenje otrok in vzgojiteljev v območju bližnjega razvoja otrok (Vygotsky 1986). Kljub tako obetavni napovedi pa moramo biti ponovno pazljivi, kajti kot pravi Jordan (2006, str. 32), »v večini primerov podpore odraslega otroku v območju bližnjega razvoja ima odrasli v glavi specifičen rezultat ali zaključek, v smeri katerega odrasli podpira otroka«. V procesu doseganja najvišje stopnje participacije pa si moramo prizadevati za dialoško situacijo porajajočega se kurikula s skupnim učenjem odrasle osebe in otroka (s kurikularnimi pričakovanji in pobudami otrok) ter skupno sokonstrukcijo pomena, ki ni v celoti vnaprej določen in pričakovan, kajti nastaja v interakciji z okoljem in v interakciji vseh učečih se v situaciji skupnega oblikovanja pomena.

Med različnimi vlogami in oblikami prisotnosti otroka v procesu vzgoje obstajajo razlike: med pasivno prisotnostjo, pasivno aktivnostjo, dekoracijo, manipulacijo, participacijo s posrednikom in smiselno participacijo otrok v procesih vzgoje in izobraževanja. Problem je, da so otroci zmožni sodelovati v vseh naštetih oblikah soudeležbe, kar lahko zamegli dejstvo, da se od otrok v nekaterih od naštetih praks pričakuje predvsem, kot pravi Rose (1999), »regulacija duše«, kar pomeni, da se od posameznika pričakuje zgolj samoregulacija lastnega delovanja in prizadevanj z namenom reprodukcije obstoječe družbe: vsebin, norm in vrednot. Zato sta v emancipatornem in participativnem procesu vzgoje pomembni predvsem zmožnost vseh strokovnih delavcev za dostojanstven odmik od togih predhodnih in vnaprejšnjih ekspertnih predstav o ustrezni praksi in vsebini ter zmožnost poslušanja in slišanja otrok, kar je indikator začetka redistribucije moči.

Literatura in viri

- Arnstein, Sherry R. (1969). A Ladder of Citizen Participation. *JAIP*, 35, št. 4, str. 216–224.
- Bredenkamp, S. in Rosegrant, T. (1993). *Reaching Potentials: Appropriate Curriculum and Assessment for Young Children. Volume 1*. Washington D. C.: National Association for the Education of Young Children.
- Čagran, B. (2004). *Univariatna in multivariatna analiza podatkov: zbirka primerov uporabe statističnih metod s SPSS*. Maribor: Pedagoška fakulteta.
- Čotar Konrad, S. in Kukanja Gabrijelčič, M. (2014). Pomen čustvene inteligentnosti v profesionalnem razvoju pedagoškega delavca. *Pedagoška obzorja: časopis za didaktiko in metodiko*, 29, št. 2, str. 3–17.
- Davies, L. in Kilpatrick, G. (2000). *The Euridem Project: A Review of Pupil Democracy in Europe*. London: Children's Rights Alliance for England.
- Ermenc, K. S. (2015). Educating teachers for intercultural education. V: N. Popov, C. C. Wolhuter in K. Skubic Ermenc (ur.). *Quality, social justice and accountability in education worldwide: BCES conference books (BCES conference books, Vol. 13, no. 1)*. Sofia: Bulgarian comparative education society, str. 108–114.
- Hart, A. R. (1992). *Children's participation: from tokenism to citizenship*. Florence: UNICEF International Child Development Centre, Spedale degli Innocenti.
- Jordan, B. (2006). Scaffolding learning and co-constructing understandings. V: A. Anning, J. Cullen in M. Fleer (ur.). *Early childhood Education Society and Culture*. London: SAGE Publications, str. 31–42.
- Kangas, J., Ojala, M. in Venninen, T. (2015). Children's self-regulation in the context of participatory pedagogy in early childhood education. *Early Education and Development*, 26, št. 5/6, str. 847–870.
- Konvencija o otrokovih pravicah*. (1989). Dostopno na: http://www.mzz.gov.si/fileadmin/pa-gueploads/Zunanja_politika/CP/Zbornik/I_CRC_-_Konvencija_o_otrokovih_pravicah.pdf (pridobljeno 14. 3. 2015).
- Kurikulum za vrtce*. (1999). Ljubljana: Ministrstvo za šolstvo in šport: Zavod RS za šolstvo.
- Lansdown, G. (2005). *Can you hear me? The right of young children to participate in decision affecting them. Working paper 36*. The Hague: Bernard van Leer Foundation.
- Levičnik, I. (ur.). (1979). *Vzgojni program za vzgojo in varstvo predšolskih otrok*. Ljubljana: Zavod SR Slovenije za šolstvo.
- Malaguzzi, L. (1994). Your image of the child: Where teaching begins. *Child Care Information Exchange*, št. 3, str. 52–56.
- Marjanovič Umek, L., Fekonja Peklaj, U., Hočevar, A. in Lepičnik Vodopivec, J. (2011). Vrtci. V: J. Krek in M. Metljak (ur.). *Bela knjiga o vzgoji in izobraževanju v Republiki Sloveniji*. Ljubljana: Zavod za šolstvo.
- Nigel, T. (2010). Sociology of Childhood. V: T. Maynard in T. Nigel (ur.). *An introduction to Early Childhood Studies*. London: Sage, str. 34–46.
- Osberg, D. in Biesta, G. (2008). The emergent curriculum: Navigating a complex course between unguided learning and planned enculturation. *Journal of Curriculum Studies*, 40, št. 3, str. 313–328.
- Pomembni podatki o vzgoji in varstvu predšolskih otrok v Evropi – 2014*. (2014). Luxemburg: Publications Office of the European Union. Dostopno na: http://eacea.ec.europa.eu/education/eurydice/documents/key_data_series/166SL.pdf (pridobljeno 15. 5. 2017).

- Pavlič, S. (2006). *Zgodovina idrijskega šolstva do leta 1945*. Idrija: Založba Bogataj, ABC Merkur.
- Prout, A. in James, A. (1990). A new paradigm for the sociology of childhood? Provenance, promise and problems. V: A. James in A. Prout (ur.). *Constructing and Reconstructing Childhood: Contemporary Issues in the Sociological Study of Childhood*. London: Falmer Press, str. 7–33.
- Ridge, T. (2008). Childhood poverty: a barrier to social participation and inclusion. V: E. Tisdall, M. Kay, J. M. Davis, M. Hill, Malcolm in A. Prout (ur.). *Children, Young People and Social Inclusion. Participation for what?* Bristol: The Policy Press, str. 23–38.
- Rose, N. (1999). *Governing the Soul, The Shaping of the Private Self*. London: Free Association Books.
- Rutar, S. (2006). Izzivi in možnosti participacije otrok v procesu vzgoje in izobraževanja. V: V. Medved Udovič in M. Cotič (ur.). *Zgodnje učenje in poučevanje otrok 1*. Koper: Univerza na Primorskem, Znanstveno-raziskovalno središče Koper, str. 112–120.
- Rutar, S. (2015). Pomembne razlike med aktivnostjo otrok, participacijo s posrednikom in participacijo brez posrednika v vzgoji. *Vzgoja in izobraževanje: revija za teoretična in praktična vprašanja vzgojno-izobraževalnega dela*, 46, št. 4/5, str. 13–19.
- Sagadin, J. (1993). *Poglavja iz metodologij pedagoškega raziskovanja*. Ljubljana: Zavod Republike Slovenije za šolstvo in šport.
- Sagadin, J. (2009). Veljavnost kvantitativnih empiričnih raziskav na vzgojno-izobraževalnem področju. *Sodobna pedagogika*, 60, št. 3, str. 140–157.
- Sommer, D., Pramling Samuelsson, I. in Hundeide, K. (2013). Early childhood care and education: a child perspective paradigm. *European Early Childhood Education Research Journal*, 21, št. 4, str. 459–475.
- Vygotsky, L. S. (1986). *Thought and Language*. Cambridge: The MIT Press.
- Wood, D. (1995). *How children think and learn: The social context of cognitive development*. Oxford: Blackwell Publishers Ltd.