

**Sonja Rutar**

## Kako razumeti in uresničevati participacijo otrok v vrtcu?

**Povzetek:** Od leta 1995, ko je bila objavljena prva »Bela knjiga o vzgoji in izobraževanju« v samostojni Sloveniji, sta bili eni izmed vodilnih načel vzgoja in participacija v demokratičnih procesih. Teoretske in strokovne razprave so odraz potrebe po interpretaciji načela, ki določa implementacijo participacije v vrtcih. V prispevku predstavimo izhodišča razmišljanja o participaciji otrok, pa tudi kaj o participaciji otrok določa »Konvencija o otrokovih pravicah«, kdaj lahko govorimo o participaciji otrok in katere so stopnje otrokove participacije. V tem kontekstu obravnavamo tudi vprašanja, ki se pogosto pojavljata: ali je participacija otrok sploh mogoča in ali gre zgolj za navidezno participacijo. V sami obravnavi utemeljujemo, da je za uresničevanje participacije otrok potrebno samoizpraševanje o razumevanju ciljev vzgoje, podobe o otroku in vloge otroka, vloge strokovnih delavcev v procesu vzgoje ter načel, ki določajo potek in vsebino pedagoškega procesa, kar se začne z refleksijo vrednot, ki so del pedagoškega procesa.

**Ključne besede:** participacija otrok, izražanje, otroštvo, izobraževalni proces, otrokove pravice, stopnje participacije otrok

UDK: 373.2

Pregledni znanstveni prispevek

*Mag. Sonja Rutar, višja predavateljica, Univerza na Primorskem, Pedagoška fakulteta, Cankarjeva 5, SI-6000 Koper, Slovenija in višja strokovna sodelavka, Pedagoški inštitut, Gerbičeva 62, SI-1000 Ljubljana, Slovenija; e-naslov: sonja.rutar@pef.upr.si*

## Uvod

Vsaj od izida prve »Bele knjige o vzgoji in izobraževanju« v Republiki Sloveniji leta 1995 je participacija otrok v vzgoji in izobraževanju postala del obvezujoče razprave in implementacije, saj sta bili prav vzgoja in participacija v demokratičnih procesih del enega izmed načel uresničevanja vzgoje in izobraževanja (Bela knjiga 1995, str. 30). Participacija je obenem tudi pravica in pogoj demokratične družbe (Bernstein 1996).

Uveljavljanje participacije otrok v vrtcu je v današnjem času postalo predmet raziskav, teoretskih razprav (Batistič Zorec 2010; Kroflič 2011a; Rutar 2006; Turnšek 2011) ter razprav med teoretiki in strokovnimi delavci v vrtcih. Razprava na tem področju vzbuja precej nelagodja zaradi protislovja, ki se kaže v dejstvu, da se otrok rodi kot bitje, ki potrebuje zaščito in oskrbo, obenem pa sam aktivno posega v svet okrog sebe. Uresničevanje načela participativnosti zato zahteva dialoško soočanje pojmovanj otroka in otroštva v različnih sociokulturnih okoljih, ki vzpostavljajo načine manifestacije in priložnosti otrokovega izražanja ter vsebin in oblik soudeležbe otroka v njegovem življenju.

Pregled teoretskih prispevkov (Hart 1992; Lansdown 2001; Nigel 2010; Prout 2000; Sinclair 2004) s področja participacije otrok ne ponuja hitrih rešitev. Izhodišča otrokove participacije so najpogosteje utemeljena s »Konvencijo o otrokovih pravicah« (1989), ki je državo podpisnico obvezala k uresničevanju naslednjih otrokovih pravic: zaščite, oskrbe in participacije. Konvencija je obvezujoč dokument, način uresničevanja ter interpretacija le-te pa sta sociokulturno zamejena v določenem času in prostoru, zato je teoretsko in aplikativno nelagodje bolj znak odprtosti razprave kot pa problem. Nelagodje v nedorečenosti na področju participacije izhaja iz same vsebine pojma participacije: gre za soudeležbo otroka v procesih odločanja (Hart 1992; Lansdown 2005), kar predpostavlja veliko mero nedorečenosti ob tako zaželeni kontroli procesa in rezultata, če bi izhajali iz predpostavke, da se avtonomija ali kompetentnost otroka šele razvija.

V prispevku utemeljujemo, da je za razpravo o participaciji in tudi za implementacijo načela participativnosti, participacije otrok potrebna velika mera dvoma

v avtoriteto ene same resnice, pa tudi dialoškost, odprtost in verjetje, da je *otrok zmožen artikulirati samega sebe v svojem izrazu že danes in ne zgolj v nedoločni prihodnosti*. Moss (v Kroflič 2011b) meni, da gre za proces, v katerem je prostor za pogajanje in skupno oblikovanje pomena kakor pot definiranja, kaj pomeni dobra vzgoja. Koncept *skupnega oblikovanja pomena vseh soudeleženi*h v pedagoškem procesu (socialna konstrukcija v določenem prostoru in času) seveda vzbuja dvom in negotovost, obenem pa omogoča refleksijo obstoječih vsebin, (postavljanje meja, interpretacija otrokovih potreb ...), avtoritet znanja in načinov distribuiranja tega znanja skozi prevladujoče pedagoške diskurzivne prakse, na kar sta opozarjala Bernstein (1996) in Foucault (1980) in kar obenem lahko vodi v enoznačnost, eno resnico in univerzalno določanje pravilnosti – procesa in rezultata. Pripravljenost za dvom v enoznačnost ter dorečenost procesa in rezultata na ravni teorije in prakse ter verjetje, da je otrok zmožen sodelovati v procesu pedagoškega procesa kot enakovreden partner s svojimi kapacitetami izražanja, je pot do aplikativnega vidika participacije.

### Izhodišča razmišljanja o participaciji otrok

Zgodovinski pregled pedagoške misli nas na vrednoto participativnosti opozori že v antiki, in sicer najprej na področju cenjenja otrokove igre (Platon in Aristotel v Kamenov 1999). Platon meni, da so igre otrokom prirojene, zato jih, ko se zberejo, tudi sami iznajdejo (Vidmar 2009, str. 24). Otrok svojo igro načrtuje; izbira soigralce, materiale, se odloča in s tem vpliva na celoten potek dogajanja, s čimer uresničuje eno izmed temeljnih človeških dimenzij, ki jo M. Nussbaum (v Žalec 2008) opredeljuje kot praktični um, težnjo po udeležbi v načrtovanju in upravljanju svojega življenja s postavljanjem in dajanjem odgovora na vprašanje, kako naj bi nekdo živel in ravnal. To težnjo je mogoče opaziti v vseh kulturah.

Druga oblika participacije se zgodi v odnosu z odraslo osebo in možnostjo vpliva na odločitve. Načrten razmislek o soudeležbi učečega v procesih učenja lahko opazimo pri Sokratu, ki je s svojim značilnim postavljanjem vprašanj vključil učečega v spoznavni proces, kar kaže na to, da je razmišljal o didaktičnih vidikih procesa; vlogi učitelja in učenca v procesih učenja. Lahko pa trdimo, da je bila didaktika od Komenskega (če ga pojmujeemo kot začetnika sodobnega razumevanja didaktike) do Herbarta in pozneje na osnovi opazovanj in ugotavljanj, kako naj bi se otrok učil, da bi prišel do spoznanj, osredotočena predvsem na vlogo učitelja. Didaktika je do današnjih dni temeljila na humanističnem prepričanju in iskanju tega, kar naj bi bilo dobro za otroka, in na učitelju, vzgojitelju, ki naj bi vedel, kaj je dobro za otroka in skrbel za tistega, torej otroka, ki ne ve in ne zna, kar sta kritično obravnavala tudi Freire (1997) in Rancière (2005).

V emancipatorni naboj obstoječe dvojnosti znotraj pedagoškega procesa sta podvomila brazilski pedagog Freire (1997) in nemški sociolog Habermas (1972). Freire je začel dvomiti v t. i. »bančni sistem« poučevanja, v katerem je aktiven zgolj učitelj, Habermas (1972) pa je v okviru svojih teoretičnih razprav o interesih izobraževanja razkrival različne interese na področju spoznavanja. Tako govori

o *tehničnem interesu*, za katerega je značilna znanstvena, pozitivistična metoda, s poudarjanjem zakonov, pravil, predvidljivosti in kontrole vedenja z uporabnim znanjem; *praktičnem interesu*, ki temelji na hermenevtični, interpretativni metodologiji razumevanja in interpretiranja govorečega ter delujočega subjekta, in *emancipatornem interesu*, ki temelji na refleksiji obstoječega z namenom emancipacije. Kritično je obravnaval tudi transmisijsko naravo izobraževanja in izpostavil možnost presejanja izključne reprodukcije obstoječega s transformativnim in reflektivnim odnosom ter dvomom v resnice in znanje, ki so lahko izkrivljene v samem procesu pridobivanja znanja zaradi obstoječih družbenih interesov in neenakosti (prav tam).

Sociologija otroštva vstopa v polje participacije z apelom, da je otrok aktivni soustvarjalec svojega življenja (James in Prout 1997). S tem sta avtorja popolnoma izpodrinila stališče, da je otrok nemočno bitje, nezmožno sodelovati pri določanju svojega življenja ter s tem pri izražanju samega sebe. Trditev sta podprla s tezo, da je otroštvo oziroma podoba o otroku sociokulturni konstrukt in kot tak sam po sebi ne obstaja (prav tam). Oblikuje, artikulira in generira se v določenem prostoru, času in družbenem kontekstu, kar pomeni, da je otrok oziroma otroštvo zelo različno razumljeno v različnem času in prostoru. Ni univerzalna kategorija in tudi ne biološko dejstvo v svoji pojavnosti in obliki. Otrokova nezrelost je biološko dejstvo, stvar kulture pa je, kaj s to biološko nezrelostjo storimo (prav tam).

Tako se prva možnost uresničevanja načela participativnosti in participacije otrok začne z resno refleksijo podobe o otroku in z vprašanji: kdo je otrok, kaj od njega pričakujemo, katere zmožnosti mu pripisujemo in kakšna je njegova vloga sedaj, v tem svetu ter končno, kaj je otroštvo.

## **Kaj določa »Konvencija o otrokovih pravicah o participaciji otrok«?**

Med največjimi zagovorniki otrokovih pravic v prvi polovici 20. stoletja sta bila Eglantine Jebb in Janusz Korzak. Slednji je bil poljski pediater in pedagog, ki je vodil sirotišnico, v kateri so otroci imeli svoj parlament in časopis (Nigel 2010). E. Jebb je bila ustanoviteljica organizacije Save the Children, ustanovljene predvsem z namenom pomagati otrokom beguncem (posledica prve svetovne vojne). Leta 1924 je E. Jebb prepričala Zvezo narodov v Ženevi k sprejemu »Deklaracije o otrokovih pravicah«, ki so jo le-ti leta 1948 prenovili, razširjena verzija pa je bila sprejeta 1959. Leta 1979 je v t. i. mednarodnem letu otroka Poljska Združenim narodom predlagala pripravo osnutka »Konvencije o otrokovih pravicah«, ki naj bi jo državam predložila v ratifikacijo. Konvencijo je leta 1989 sprejela Generalna skupščina Združenih narodov in v naslednjih treh letih so jo ratificirale skoraj vse države – do danes vse, razen Somalije in ZDA (prav tam).

Z vidika participacije otrok sta v »Konvenciji o otrokovih pravicah« (1989) pomembna 12. in 13. člen. 12. člen določa: »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«. (Konvencija o otrokovih pravicah 1989)

V 13. členu konvencije pa je zapisano naslednje: »Otrok ima pravico do svobode izražanja; ta pravica zajema svobodno iskanje, sprejemanje in širjenje vsakovrstnih informacij in idej, ne glede na meje, v ustni, pisni, tiskani ali umetniški obliki ali na katerikoli drug način po otrokovi izbiri. Glede uveljavljanja te pravice so možne nekatere omejitve, vendar le take, ki jih predpisuje zakon in ki so potrebne zaradi spoštovanja pravic in ugleda drugih; ali zaradi zavarovanja državne varnosti ali javnega reda ali javnega zdravja ali morale.« (Prav tam)

G. Lansdown (2001), avtorica, ki je ključna za aplikacijo »Konvencije o otrokovih pravicah« na raven zgodnjega otroštva, poudarja pomen zavedanja, kaj 12. člen pravi in česa ne. Tako zapiše: »Člen otrokom ne daje pravice do avtonomije, nadzora nad vsemi odločitvami, neupoštevajoč njihove posledice za otroke same ali za druge, prav tako jim ne daje pravice neupoštevanja pravic staršev, vendar uveljavlja radikalno spremembo tradicionalnih odnosov, ki predvidevajo, da moramo otroka videti, vendar ne slišati.« (Lansdown 2001, str. 2)

Avtorica (prav tam) interpretira »Konvencijo o otrokovih pravicah« in eksplisitno izpostavi pomen konvencije na ravni otrokove participacije z naslednjimi poudarki:

- *Vsi otroci so zmožni izražati svoje poglede:* ne obstajajo več starostne meje glede participacije otrok, zato vključuje kateregakoli otroka, ki ima določeno mnenje o stvareh, ki zadevajo njega samega. Zelo majhni otroci in otroci s posebnimi potrebami imajo lahko težave z verbalnim artikuliranjem svojega pogleda, vendar jih lahko opogumimo, da to storijo skozi umetnost, poezijo, igro, s pisanjem, risanjem, s pomočjo računalnika ali s petjem.
- *Pravica do svobodnega izražanja svojega pogleda:* izhajajoč iz dejstva, da otroci zmorejo izražati svoje poglede, mnenja, morajo odrasli za to vzpostavljati priložnosti. 12. člen s tem obvezuje strokovno javnost in politike, da zagotovijo priložnosti in opogumljajo otroke k izražanju pogledov glede vseh pomembnih zadev. To pa obenem ne pomeni, da bi otroci morali izražati svoja mnenja, če si tega ne želijo.
- *Pravica biti slišani v vseh stvareh, ki zadevajo otroke:* pravica vsebuje vse situacije in odločitve, ki zadevajo otrokovo življenje – v družini, šoli, lokalni skupnosti, na nacionalni politični ravni. Pomembno je spoznanje, da mnoga področja javne zakonodaje vplivajo na življenje otrok – prevoz, bivanje, makroekonomija, okolje, izobraževanje, varstvo otrok, javno zdravstvo.
- *Pravica resnega odnosa do otrokovega mnenja:* ni dovolj, da ima otrok samo pravico biti slišan. Enako pomembno je, da imamo resen odnos do tega, kar izraža. 12. člen temelji na zahtevi, da otrokovim mnenjem damo težo in otroke obveščamo o odločitvah, sprejetih v vsebinah, ki jih zadevajo. G. Lansdown poudarja, da to ne pomeni, da se moramo z vsem, kar otroci rečejo, strinjati, pomeni pa, da morajo biti njihovi pogledi spoštovani, upoštevani.

- *V skladu z njihovo starostjo in zrelostjo:* teža, ki jo moramo dati mnenju otrok, mora po mnenju G. Lansdown (prav tam) odsevati stopnjo razumevanja problema, o katerem otrok izraža stališče, poglede. To ne pomeni, da bomo mlajšim otrokom v vsakem primeru dali manjšo težo. Obstajajo mnogi problemi, o katerih so že majhni otroci zmožni prispevati premišljena mnenja, če so k izražanju spodbujeni.

G. Lansdown (prav tam) poudarja, da se kompetence otrok ne razvijajo uniformirano skladno z rigidnimi razvojnimi stopnjami. Poudarja tudi, da je pomembno zavedanje socialnega konteksta, narave odločitev, življenjske izkušnje otrok in stopnje podpore odraslih. Vse naštetu vpliva na zmožnosti otrok glede razumevanja problemov, ki zadevajo njih same.

Socialni kontekst določa tako vsebine, o katerih naj bi otroci odločali, kot tudi procedure, načine odločanja. Moore (2007, str. 43) ugotavlja, da proti koncu drugega leta starosti malčki že dosežejo stopnjo socialnega razumevanja, ko prepoznava sebe in druge kot podobne in obenem različne individuume, ki imajo različno psihološko orientacijo do objektov ali situacij v svetu. Vsekakor pa na razvoj prosocialnega vedenja ter razumevanja situacij ključno vpliva vzor odraslega ter pojasnjevanje situacij, v katerih sta soudeležena otrok in odrasel (Zupančič 2004).

»Konvencija o otrokovih pravicah« je pomembna predvsem zaradi temeljnega preobrata v diskurzivni praksi odnosa z otrokom. *Diskurz otrokovih potreb* je s konvencijo nadomestil *diskurz pravic*. Diskurz otrokovih potreb je mogoče strokovno utemeljiti, ker otroci potrebujejo zaščito in oskrbo, vendar je interpretacija tako zaščite kot oskrbe kulturno in socialno zamejena. Diskurz otrokovih potreb otroka postavlja v položaj nemočnega, potrebnega pomoči, za katerega naj bi skrbel nekdo, ki ve, kaj nemočni potrebuje. S tem se vzdržuje paternalistična pozicija v odnosu do otroka, na kar je Kroflič opozarjal že leta 2001, v začetku uvajanja »Kurikuluma za vrtce«. Diskurz otrokovih potreb je problematičen tudi zaradi naboja, saj tistemu, ki ne zadovoljuje otrokovih potreb, kot jih predstavi prevladujoča avtoriteta, vzbuja občutek krivde in nelagodja. Pritisk in način uravnavanja delovanja in razmišljanja o otrocih je prefinjen in netransparenten, ko utemeljujemo ravnanje v odnosu do otroka z upoštevanjem njegovih potreb. Woodhead (1997/2006) namreč opozarja, da so vse otrokove potrebe interpretirane v določenem prostoru in času. Tudi pojmovanje otrokove zaščite je stvar interpretacije določenega kulturnega okolja, kar nazorno predstavi Barbara Rogoff (2003) pri proučevanju interakcij z otroki v različnih kulturnih okoljih; v Afriki je tako posnela fotografijo, na kateri odrasla oseba v ozadju skrbno opazuje enajstmesečnega otroka, ki si z dolgo mačeto prizadeva presekat sadež v velikosti kokosovega oreha. Odrasli pri tem ne posreduje, ampak le opazuje. Težko bi si podobno situacijo predstavljali v bližnjem kulturnem kontekstu pojmovanja otrokove zaščite. Ravno interpretacije otrokovih potreb pa predstavljajo diktat in regulacijo delovanja ter instrument vzbujanja slabe vesti. Diskurz otrokovih pravic zato omogoča prehod s paternalistične pozicije v odnosu do otroka, ki izhaja iz razumevanja otroka kot nemočnega in nezmožnega, na raven otroka kot nosilca pravic, ki pridobi status otroka s pravicami, in pomeni

začetek orientacije k otroku kot kompetentnemu, zmožnemu bitju, kar med drugimi dosledno poudarja tudi pedagogika Reggio Emilia v svoji pedagogiki poslušanja (Rinaldi 2006).

## Od navidezne participacije do soodločanja in odločanja otrok

Na področju implementacije otrokove pravice do participacije se pojavljajo tri temeljna vprašanja, in sicer: *ali je participacija otrok sploh mogoča, ali gre zgolj za videz demokratičnosti in kdaj sploh lahko govorimo o participaciji*. Dvom v možnost otrokove participacije predstavlja *dvom v otrokovo kompetentnost*, kar je mogoče povezovati z razvojnopsihološkimi spoznanji izpred nekaj desetletij. Interpretacije razvojnopsiholoških spoznanj so rezultirale v posplošenem prepričanju, da je otrok egocentrično bitje, nezmožno zgodnjega prosocialnega delovanja, uvida v situacijo in občutja drugega. Vse dvome v zvezi z otrokovo zgodnjo kompetentnostjo so v sodobnem času ovrgla spoznanja o razvoju teorije uma, razvoju empatije in zmožnosti otrokovega prosocialnega delovanja, o čemer so pri nas pisali različni avtorji (prim. Kroflič 2008; Marjanovič Umek in Fekonja Peklaj 2008; Zupančič 2004). Kroflič (v tisku) trdi, da je osnova za uresničevanje otrokovih pravic pripoznanje otroka kot kompetentnega za vzpostavljanje socialnih interakcij. Tomasello (2009) utemeljuje, da se otroci prosocialnega delovanja učijo predvsem iz socialnih interakcij, v katerih so soudeleženi. Poudarja, da prosocialno delovanje majhnega otroka ni povezano s strahom pred avtoriteto ali s kakršnokoli recipročnostjo, ampak v večji meri z otrokovo predispozicijo za pomoč in sodelovanje z drugimi (prav tam).

Drugo vprašanje je povezano z bojaznijo, *ali ne gre zgolj za videz demokratičnosti* in ali je otrokom omogočeno odločanje zgolj o nepomembnih zadevah (Kovač Šebart in Krek 2007). Kritika je upravičena in se ne pojavlja samo v slovenskem prostoru. Raziskave poročajo o ciničnih pripombah otrok glede vsebin, o katerih lahko odločajo (odločajo lahko na primer, kam bi dali koše za smeti, sami pa bi želeli participirati v odločitvah, ki zadevajo njihovo učenje) (Tapp 1997). Mooney in Blackburn (2002) menita, da če vprašamo otroke, kaj menijo, pa tega ne upoštevamo, jim sporočamo, da v resnici obstaja zelo malo interesa glede poznavanja njihovega pogleda, kar lahko ima dolgotrajne posledice na njihovo pripravljenost za poznejše vključevanje in participiranje njih samih kot odraslih državljanov.

Na področju participacije se pojavlja tudi vprašanje, *kdaj sploh lahko govorimo o participaciji*. Že v drugi polovici 20. stoletja se na področju vzgoje in izobraževanja uresničuje t. i. *participacija s posrednikom* v pedagogiki, ki ima »v mislih otroka« (Rutar 2006) in ki meni, da ve, kaj je dobro zanj, zato svoja prepričanja o procesu in vsebini tudi vključuje v načrtovanje, svoj odnos in ravnanja pa utemeljuje z razvojnopsihološkimi spoznanji o otrokovem razvoju in učenju. Tej orientaciji bi težko očitali, da nima v mislih otroka, vendar se *temeljni preobrat na področju participacije otroka na področju vzgoje in izobraževanja zgodi, ko ima otrok priložnost in možnost izražanja lastnih zamisli in ko se mu prisluhne*.

S problemom navidezne participacije se je ukvarjal tudi Hart (1992), tj. prvi teoretik, ki je definiral stopnje participacije in obenem jasno izpostavil, kdaj

lahko začnemo govoriti o participaciji otrok. Sam je najprej definiral stopnje neparticipacije, ki jih je hierarhično razvrstil od *manipulacije* do *dekoracije* in *tokenizma* (*navidezno ponujene možnosti izražanja*).

Hart pojmuje *manipulacijo* kot stopnjo neparticipacije v primeru, ko otroci ne razumejo vprašanja, problema, stvari, v kateri sodelujejo. Drugi način manipulacije je po njegovem mnenju situacija, ko se z otroki posvetujemo, vendar le-ti ne dobijo povratne informacije. Navaja primer, ko se otroke vpraša, kakšno igrišče bi želeli. Otroci narišejo, oddajo svoje predloge, vendar se o tem pozneje z njimi ne razpravlja več. Otroci tako nimajo povratne informacije o tem, kako in če so bili njihovi predlogi vključeni v odločitve (prav tam).

*Dekoracija* je druga neustrezna stopnja vključevanja otrok, ki ne sodi v koncept participacije. V situaciji dekoracije se pogosto zgodi, da otroci dobijo majice v povezavi z določeno temo, dogodkom in lahko na tem dogodku plešejo ter pojejo v teh oblačilih, vendar pa o samem dogodku vedo le malo in nimajo besede pri njegovi organizaciji. Otroci so pri dogodku prisotni za popestritev, vendar se odrasli v takih primerih ne pretvarjajo, da se je dogodek zgodil zaradi otrok, njihove pobude.

Kot *tokenizem* (*tokenism, navidezno ponujena možnost izražanja*) Hart (prav tam) poimenuje situacije, v katerih se otrokom da možnost glasu, vendar imajo v resnici malo ali nič izbire glede vsebine ali stila komuniciranja v tej situaciji oziroma malo ali nič priložnosti za oblikovanje svojih lastnih mnenj. Hart meni, da so take situacije najpogostejše v zahodnem svetu, in sicer zaradi progresivnih idej v povezavi z na otroka osredinjeno vzgojo, ki je bila pogosto pripoznana, vendar ne v resnici razumljena. Ponavadi, z vidika skrbi odraslih, so tovrstni projekti v t. i. največji možni koristi za otroka, vendar so še vedno manipulativne narave (prav tam, str. 9). Primeri tokenizma so lahko okrogle mize, pri katerih sodelujejo otroci, ki so jih odrasli izbrali zato, da tam sedijo, ne da bi se na dogodek vsebinsko pripravili ali posvetovali z vrstniki, katerih predstavniki naj bi na teh konferencah pravzaprav bili. Če ni pojasnjeno avditoriju in otrokom, kako so bili izbrani in predstavniki katerih perspektiv so, je to zagotovo kazalnik, da ne gre za primer participacije. Hart tudi opozarja, da se sicer lahko zgodi, da otroci tudi v takih primerih zelo uspešno izražajo svoje poglede, se dobro počutijo v tovrstnih situacijah. Zgodi se lahko tudi, da otrok ne glede na to, kaj reče, in ne glede na to, da morebiti tudi ne izraža mnenje tistih, katerih predstavnik je, požanje veliko aplavza, navdušenja, fotografiranja in medijske pozornosti. Najhujše je, da se otroci iz teh situacij učijo, da je participacija lahko prevara, videz in farsa (prav tam, str. 10).

Po Hartu (prav tam) se participacija začne šele takrat, ko:

1. otroci razumejo namene projekta, vedo, kdo je odločal glede njihove vključenosti v projekt in zakaj; ko imajo otroci smiselno vlogo v projektu (in ne dekorativno), se vanj vključijo; ko sam projekt in svojo vlogo v njem razumejo – ko razumejo potek in namen projekta, dejavnosti, situacije, dogodka;
2. druga stopnja vsebuje posvetovanje z otroki glede projekta, ki ga razvijejo in vodijo odrasli;
3. naslednja stopnja predstavlja akcije, za katere se odločajo odrasli, vendar slednji to počno skupaj z otroki;

4. še višjo stopnjo predstavlja dejavnost, projekt, ki jo iniciira in vodi sam otrok;
5. najvišja stopnja je akcija, projekt, ki ga iniciira otrok in v kateri se otroci ter odrasli skupaj odločajo (prav tam, str. 11).

Hart (prav tam) pri definiranju stopenj participacije upošteva, kdo iniciira dejavnost, situacijo, dogodek in upošteva stopnjo možnosti otrokovega vpliva. Zaveda se, da otroci dajejo iniciative in načrtujejo svojo igro – sami izpeljejo svoje projekte, vendar pa nimajo ustreznega dostopa do virov in moči pri doseganju sprememb glede svojega življenja. Največji otrokov vpliv je mogoč takrat, ko sam iniciira predlog, odločitve pa se sprejemajo skupaj z odraslimi. Odrasli namreč lahko pomagajo uresničevati pobude otrok, ki jih le-ti sami še ne bi mogli realizirati.

G. Lansdown (2005) definira podobne stopnje participacije. Za prvo stopnjo je značilno *posvetovanje*, pri čemer samo dejavnost ali projekt iniciirajo in vodijo odrasli; otroci nimajo možnosti spremljati ali kontrolirati rezultatov. Za drugo, *participatorno* stopnjo je značilno, da so dejavnosti, projekti iniciirani s strani odraslih, vendar je zagotovljeno partnerstvo z otroki na ravni procesa z vplivom na proces in rezultat ter z omogočanjem naraščajoče stopnje samousmerjene akcije otrok. Tretjo stopnjo predstavlja *samoinicirani proces*, v katerem otrok ali otroci identificirajo pojav, dejavnost, projekt, vzgojitelji pa so bolj v pomoč kot vodje procesa; otroci kontrolirajo sam proces, izvedbo.

V prihodnosti bomo morali biti pri sami implementaciji participacije v vrtcih pozorni tako na vsebino (o čem otroci odločajo, soodločajo) kot na stopnjo otrokovega vpliva, ki se kaže v stopnjah participacije, ki smo jih omenjali (Hart 1992; Lansdown 2005). Pozorni bomo morali biti tudi na to, kdo iniciira projekt (odrasli, otroci, kateri otroci, ali imajo vsi možnost participacije), kdo da pobudo za določene spremembe ter na kakšen način so otroci vključeni v projekt, reševanje problema ali druge oblike delovanja s svojimi pobudami: ali otroci sodelujejo pri vsebinskem načrtovanju, načrtovanju procesa in v kolikšni meri sodelujejo pri končni oceni in/ali sprotne spremljanju procesa. Otroci morajo imeti priložnost sprotne refleksije procesa skupaj z odraslimi, v skupnem procesu učenja, ker si v tem procesu razvijajo zmožnost metakognicije, razmišljanja o samem poteku procesa, razlogih za določen potek procesa, svoji vlogi in vlogi drugih v procesu ter nenazadnje: priložnost razmišljanja in uvida v soodvisnost ter pomen vzajemne spoštljivosti na ravni odnosov in učenja.

## Sklep

Dosedanja proučevanja na področju participacije otrok nas utrjujejo v prepričanju, da je participacija ključen element inkluzivne družbe, zato je tudi o možnostih njenega uresničevanja treba razmišljati vključujoče, če izhajamo iz predpostavke, da je participacija pravica in pogoj demokracije. To dejstvo vodi v prepričanje, da imajo vsi pedagoški koncepti, ki se navezujejo na demokratične principe, odprto pot in nenazadnje tudi obvezo do uresničevanja participacije,

vendar se je treba samoizpraševati: (1) kaj je cilj vzgoje in izobraževanja in na katerih vrednotah temelji; (2) kakšna je naša podoba o otroku, kdo je otrok, kakšne vsebine in oblike interakcij vzpostavljamo z otrokom; (3) kakšna je vloga učitelja, vzgojitelja v procesu vzgoje in izobraževanja in (4) kako poteka proces vzgoje in izobraževanja.

Šele refleksija in odgovori na zgoraj zastavljena vprašanja nam nudijo vpogled v stopnjo otrokove participacije v določenem pedagoškem konceptu ali izvedbeni obliki določenega koncepta. Povzamemo lahko, da se participacija otrok začne uresničevati, ko cilj vzgoje temelji na vrednotah, kot so: *vrednota subjektivitete*, ki je samokonstruirana in socialno konstruirana v določenem kontekstu in kulturi; *vrednota različnosti*, ker smo dejansko vsi različni; *vrednota participacije* kot občutek, da smo del nečesa, in kot občutek pripadanja; *vrednota demokracije*, ki je temeljni koncept participacije; *vrednota učenja*, če verjamemo, da je učenje odnosni prostor, ki nam omogoča tudi reflektiranje pomena samega izobraževanja, in *vrednote igre, zabave, čustev in občutij*, ki naj bi jih pripoznavali kot temeljne elemente kateregakoli avtentičnega spoznavnega in izobraževalnega procesa (Rinaldi 2006). To so vrednote, kot jih definira pedagogika poslušanja v okviru koncepta Reggio Emilia.

Vse zgoraj zapisane vrednote temeljijo na predstavi o otroku kot zmožnem sodelovanju in izražanju o svojem življenju ter v procesih učenja. Participacije ne podpirajo samo pedagoški koncepti, katerih izključni cilj in načelo delovanja v samem pedagoškem procesu je samoregulacija – vedenja, delovanja, razmišljanja. Pedagogika, katere izključni cilj v procesih učenja je otrokova samoregulacija, onemogoča otrokov avtentični izraz (Baraldi 2008), omogoča pa reprodukcijo sedanjega, obstoječega. Ne dvomi, ampak reproducira in avtonomija je v tem kontekstu verjetje, da bo otrok brez zunanje kontrole zmožel delovati po pravilih, v okviru katerih je bil prej reguliran. Verjamemo, da če dvom ni vzpostavljen v procesu učenja – če v procesu ni izražanja, izkušnje dvoma in refleksije, je verjetje v poznejšo zmožnost dvoma in kritičnost iluzorna želja.

Otrokovo izražanje, njegov avtentični izraz ne predstavlja zgolj odgovora na vprašanja in odziv na teme, ki jih ima v mislih in ki jih določa učitelj, vzgojitelj, ampak predstavlja odprtost in nedorečenost, tveganje in dogovarjanje, težnjo k upoštevanju otrokovih perspektiv.

Gre za proces vključevanja vseh soudeleženi v procesu učenja: otrok in odraslih. Vloga odraslega je, da otroku/otrokom omogoča spoznavanje s svetom in doživetje vsebin, s katerimi se otrok še ni srečal, ter osredotočenje otrokove pozornosti na situacije in pomene, ki jih otrok sam ne opazi (to je vzgojiteljeva, učiteljeva socialno pravična obveza). Vendar je njegova vloga in naloga tudi pozitivno pripoznanje otrokovih že doživetih izkušenj, reflektiranih ali nereflektiranih, ki so del otrokove identitete/identitet, ki jih vzgojitelj, učitelj morda ne slutí, ne pozna in o njih ni razmišljal. Nekatere izkušnje, pobude, ki izhajajo iz otrokovega sociokulturnega okolja, vzgojitelj, učitelj lahko spozna samo iz otrokovega izraza, za to pa je potrebna velika mera vzgojiteljeve odprtosti in pripravljenosti, da sam stopi na pot spoznavanja. V situaciji, ki ne spodbuja otrokovega samoizražanja,

bo otrokov izraz samoreguliran, kot pravi Baraldi (prav tam), z normativnimi in kognitivnimi pričakovanji. Gre za vzgojiteljevo obvezo pozitivnega pripoznanja otrokovega sveta v dialoški situaciji medsebojne spoštljivosti otrok in odraslih v učeči se skupnosti.

## Literatura in viri

- Baraldi, C. (2008). Promoting self-expression in classroom interactions. *Childhood*, 15, št. 2, str. 239–257.
- Batistič Zorec, M. (2010). Participacija otrok v slovenskih vrtcih z vidika stališč in izkušenj vzgojiteljev. V: T. Devjak, M. Batistič Zorec, J. Vogrinc, D. Skubic in S. Berčnik (ur.). *Pedagoški koncept Reggio Emilia in Kurikulum za vrtce: podobnosti in različnosti*. Ljubljana: Pedagoška fakulteta, str. 67–87.
- Bela knjiga o vzgoji in izobraževanju v Republiki Sloveniji*. (1995). Ljubljana: Ministrstvo za šolstvo in šport.
- Bernstein, B. (1996). *Pedagogy, Symbolic Control and Identity, Theory, Research, Critique*. London, Bristol: Taylor & Francis.
- Foucault, M. (1980). *Power/knowledge. Selected Interviews and Other Writings 1972–1977*. New York: Pantheon Books.
- Freire, P. (1997). *Pedagogy of the oppressed*. New York: Continuum.
- Habermas, J. (1972). *Knowledge and Human Interests*. London: Heinemann.
- Hart, A. R. (1992). *Children's participation: from tokenism to citizenship*. Firenze: UNICEF International Child Development Centre, Spedale degli Innocenti.
- James, A. in Prout, A. (ur.). (1997). *Constructing and Reconstructing Childhood* (2. izd.). London: Falmer Press.
- Kamenov, E. (1999). *Predšolska pedagogija*. Beograd: Zavod za udžbenike i nastavna sredstva.
- Konvencija o otrokovih pravicah*. (1989). Dostopno na: <http://www.varuh-rs.si/index.php?id=105> (pridobljeno 23. 9. 2008).
- Kovač Šebart, M. in Krek, J. (2007). Ali je šoli imanentno, da lahko deluje samo nedemokratično? Demokratično v šoli, avtonomija subjekta in Zakon. *Sodobna pedagogika*, posebna izdaja, str. 30–55.
- Kroflič, R. (2001). Temeljne predpostavke, načela in cilji kurikula za vrtce. V: L. Marjanovič Umek (ur.). *Otrok v vrtcu*. Maribor: Obzorja, str. 7–26.
- Kroflič, R. (2008). Novi pristopi k spodbujanju otrokovega prosocialnega in moralnega razvoja v predšolskem obdobju. V: M. Čas (ur.). *Socialne interakcije v vrtcu*. Ljubljana: Založništvo Supra, str. 12–21.
- Kroflič, R. (2011a). Podobe otroštva. V: *Emzin*, XXI, št. 1–2, Ljubljana: Emzin – Zavod za kreativno produkcijo, str. 67–71.
- Kroflič, R. (2011b). On the image of the rich child, and on democracy and experimentation as preconditions for good preschool education: an interview with prof. Peter Moss (intervju). *Sodobna pedagogika*, 62, št. 4, str. 172–189.
- Kroflič, R. (v tisku). Il riconoscimento del bambino come individuo capace. I fondamenti dell'educazione nello spirito dei diritti dei bambini. V: E. Toffano Martini in P. De

- Stefani (ur.). »*Che vivano liberi e felici ...*«. *Il diritto all'educazione a vent'anni dalla Convenzione di New York*. Roma: Carocci.
- Lansdown, G. (2001). *Promoting children's participation in democratic decision-making*. Firenze: United Nations Children's Fund. Innocenti Research Centre.
- Lansdown, G. (2005). *The evolving capacities of the child*. Firenze: UNICEF Innocenti Research Centre, Save the Children.
- Marjanovič Umek, L. in Fekonja Peklaj, U. (2008). *Sodoben vrtec: možnosti za otrokov razvoj in zgodnje učenje*. Ljubljana: Znanstvenoraziskovalni inštitut Filozofske fakultete.
- Mooney, A. in Blackburn, T. (2002). *Children's Views on Childcare Quality*. London: Institute of Education, for DfES.
- Moore, C. (2007). Understanding Self and Others in the Second Year. V: C. A. Brownell in C. B. Kopp (ur.). *Socioemotional development in the toddler years: Transitions and Transformations*. New York, London: The Guilford Press, str. 43–66 .
- Nigel, T. (2010). Children's rights in the law. V: T. Maynard in T. Nigel (ur.). *An introduction to Early Childhood Studies*. Los Angeles, London, New Delhi, Singapore, Washington: SAGE, str. 134–148.
- Prout, A. (2000). Children's participation: Control and Self- Realization in British Late Modernity, *Children and Society*, 14, str. 304–15.
- Ranciére, J. (2005). *Nevedni učitelj: pet lekcij o intelektualni emancipaciji*. Ljubljana: Zavod EN-KNAP.
- Rinaldi, C. (2006). *In Dialogue with Reggio Emilia*. London, New York: Routledge.
- Rogoff, B. (2003). *The Cultural Nature Of Child Development*. New York: Oxford University Press.
- 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. 113–120.
- Sinclair, R. (2004). Participation in Practice: Making it Meaningful, Effective and Sustainable. *Children & Society*, 18, str. 106–118.
- Tapp, P. (1997). Children's Views on Children's Rights: »You Don't Have Rights, you Only Have Privileges.« *Childrens Issues 1997*, 1, št. 1, str. 7–8.
- Tomasello, M. (2009). *Why we cooperate: based on the 2008 Tanner lectures on human values at Stanford University*. Cambridge: MIT Press.
- Turnšek, N. (2011). Kompetenten otrok – česa nas je »strah«? Dostopno na: [http://reggio-emilia.pef.uni-lj.si/index.php?option=com\\_content&view=article&id=127:konferenca-program-in-gradivo&catid=54:konferenca&Itemid=69](http://reggio-emilia.pef.uni-lj.si/index.php?option=com_content&view=article&id=127:konferenca-program-in-gradivo&catid=54:konferenca&Itemid=69) (pridobljeno 9. 4. 2012).
- Vidmar, T. (2009). *Vzgoja in izobraževanje v antiki in srednjem veku*. Ljubljana: Znanstvena založba Filozofske fakultete.
- Woodhead, M. (1997/2006). Psychology and the Cultural Construction of Children's Needs. V: A. James in A. Prout (ur.). *Constructing and Reconstructing Childhood*. London, New York: RoutledgeFalmer, Taylor& Francis Group, str. 63–84.
- Zupančič, M. (2004). Socialni razvoj dojenčka in malčka. V: L. Marjanovič Umek in M. Zupančič (ur.). *Razvojna psihologija*. Ljubljana: Znanstvenoraziskovalni inštitut Filozofske fakultete, str. 255–278.
- Žalec, B. (2008). Od radikalne interpretacije do etike zmožnosti: filozofska razprava o možnostih in pogojih (medkulturnega) dialoga. *Šolsko polje*, XIX, št. 5/6, str. 73–91.