

Participacija djece u školi

**Borić, Ivana; Ćosić, Andrea; Huić, Aleksandra; Kranželić, Valentina;
Mirosavljević, Anja; Osmak Franjić, Davorka; Širanović, Ana**

Edited book / Urednička knjiga

Publication status / Verzija rada: **Published version / Objavljena verzija rada (izdavačev PDF)**

Publication year / Godina izdavanja: **2019**

Permanent link / Trajna poveznica: <https://um.nsk.hr/um:nbn:hr:131:006908>

Rights / Prava: [In copyright](#)/[Zaštićeno autorskim pravom.](#)

Download date / Datum preuzimanja: **2024-07-10**



Sveučilište u Zagrebu
Filozofski fakultet
University of Zagreb
Faculty of Humanities
and Social Sciences

Repository / Repozitorij:

[ODRAZ - open repository of the University of Zagreb
Faculty of Humanities and Social Sciences](#)



PARTICIPACIJA DJECE U ŠKOli

*Mi možemo neke situacije i neke stvari pogledati
iz potpuno drukčije perspektive nego što oni
(odrasli) mogu.*

*Odrasli često govore da su bili djeca, a mi nismo bili
odrasli... a i oni su bili djeca, al' ne u 21. stoljeću.*

*Sve odluke koje oni (odrasli) donose,
zapravo se reflektiraju na nas.*

Izdavači

Pravobranitelj za djecu Republike Hrvatske, Zagreb, Teslina 10
i Edukacijsko-rehabilitacijski fakultet, Zagreb, Borongajska cesta 83f

Za izdavače Helenca Pirnat Dragičević, dipl. iur.

Urednice

Davorka Osmak Franjić
Ivana Borić

Autorice

Ivana Borić
Andrea Ćosić
Aleksandra Huić
Valentina Kranželić
Anja Mirosavljević
Davorka Osmak Franjić
Ana Širanović

Recenzentice

prof. dr. sc. Nivex Koller-Trbović
prof. dr. sc. Dubravka Maleš

Lektorica

Mira Jelić

Prevoditeljica

Danijela Žagar

Grafičko oblikovanje

Nenad Pejušković

Tisak

TVG TISKARA, d.o.o.

Naklada

1000 primjeraka

Tiskano u studenome 2019.

ISBN 978-953-7790-11-0

CIP zapis je dostupan u računalnome katalogu
Nacionalne i sveučilišne knjižnice u Zagrebu pod brojem 001044827

PARTICIPACIJA DJECE U ŠKOLI



Zagreb, 2019.



Sadržaj

| | |
|--|----|
| Riječ pravobraniteljice za djecu (Helenca Pirnat Dragičević) | 6 |
| Utjecaj djece na aktivnosti i rad Ureda pravobraniteljice za djecu djelovanjem Mreže mladih savjetnika pravobraniteljice za djecu (Davorka Osmak Franjić) | 9 |
| 1. Temeljna polazišta razumijevanja participacije djece u školi (Ivana Borić i Ana Širanović) | 16 |
| 1.1 Participacija i sudjelovanje djece - važnost jasnoće definiranja | 17 |
| 1.2 Slika o djetinjstvu i djetetu | 19 |
| 1.3 Dječja participacija - ostvarivanje građanskih prava | 21 |
| 1.4 Svrha dječje participacije | 28 |
| 1.5 (Novi) odnosi djece i odraslih - dijalog kao temelj | 30 |
| 1.6 Glas učenika u kontekstu dječje participacije u školi | 32 |
| 1.7 Participacija - dio kulture škole | 36 |
| 2. Nacionalni dokumenti u kojima se navode participativna prava djeteta (Davorka Osmak Franjić i Ivana Borić) | 42 |
| 3. Metodološki okviri istraživanja <i>Participacija djece u sustavu odgoja i obrazovanja</i> (Ivana Borić) | 46 |
| 3.1 Svrha i cilj istraživanja | 47 |
| 3.2 Sudionici istraživanja | 48 |
| 4. Metodologija i rezultati kvalitativnog dijela istraživanja (Ivana Borić, Anja Mirosavljević i Andrea Ćosić) | 50 |
| 4.1 Uvod | 50 |
| 4.2 Metodologija kvalitativnog dijela istraživanja | 52 |
| 4.2.1 Sudionici | 52 |
| 4.2.2 Vodič za razgovor u fokus grupi | 54 |
| 4.2.3 Metoda obrade podataka | 54 |
| 4.3 Rezultati | 55 |
| 4.3.1 Učenici nižih razreda osnovne škole | 55 |
| 4.3.2 Učenici viših razreda osnovne škole | 58 |
| 4.3.3 Učenici srednje škole | 67 |
| 4.3.4 Odrasli - nastavnici i stručni suradnici | 74 |
| 4.4 Rasprava i zaključci | 88 |
| 4.5 Metodološki izazovi i smjernice za dalja istraživanja | 98 |

| | |
|---|-----|
| 5. Metodologija i rezultati kvantitativnog dijela istraživanja (Aleksandra Huić, Valentina Kranželić i Ana Širanović) | 100 |
| 5.1 Uvod | 100 |
| 5.2 Metodologija kvantitativnog dijela istraživanja | 101 |
| 5.2.1 Sudionici | 101 |
| 5.2.2 Instrumenti | 103 |
| 5.2.3 Postupak | 106 |
| 5.3 Rezultati | 107 |
| 5.3.1 Rezultati učenika | 107 |
| 5.3.2 Rezultati nastavnika | 123 |
| 5.3.3 Usporedba rezultata učenika i nastavnika | 133 |
| 5.4 Opća rasprava o rezultatima kvantitativnog dijela istraživanja | 137 |
| 5.5 Metodološke specifičnosti i buduća istraživanja | 146 |
| 6. Riznica dječje participacije u školama - osvrt na pristigle primjere (Ivana Borić) | 148 |
| 6.1 Analiza pristiglih primjera dječjeg sudjelovanja u školi | 148 |
| 7. Zaključci i preporuke istraživanja (Ivana Borić i Davorka Osmak Franjić) | 153 |
| 7.1 Ključni zaključci istraživanja | 154 |
| 7.2 Preporuke na osnovi istraživanja | 158 |
| 8. Participation of Children in School Activities (Summary) | 163 |
| 9. Literatura | 170 |
| 10. Prilozi | 178 |
| 10.1 Popis škola koje su sudjelovale u istraživanju | 178 |
| 10.2 Vodič za fokus grupe za učenike i nastavnike | 179 |
| 10.3 Upitnik za učenike i nastavnike | 184 |
| 10.4 Detaljan prikaz rezultata i tablica iz kvantitativnog dijela istraživanja | 200 |
| 10.5 Poziv školama: Riznica dječje participacije | 216 |
| 10.6 Popis škola koje su se prijavile na poziv Ureda pravobraniteljice za djecu za Riznicu dječje participacije | 217 |
| O autoricama | 218 |



Riječ pravobraniteljice za djecu

Iza nas je 15 godina djelovanja Ureda pravobranitelja za djecu i rada u ostvarivanju dječjih prava, a to djelovanje sve više unapređujemo izravnom suradnjom s djecom, stvarajući i gradeći mehanizme za njihovo sudjelovanje/participaciju¹. Smatramo da se glas djece u našem društvu treba bolje i više čuti i prihvaćati.

Pravo djece na sudjelovanje ili participaciju jedno je od četiri temeljna načela Konvencije o pravima djeteta UN-a, a odnosi se na djetetovo pravo na slobodno iznošenje mišljenja o svim pitanjima koja ga se tiču, a pogotovo prilikom donošenja odluka koje utječu na njihov život. Iako je to područje dječjih prava iznimno važno - i za afirmaciju djeteta kao nositelja prava i za njegovu buduću ulogu aktivnoga građanina - ono je kod nas još nedovoljno istraženo. U svojem svakodnevnom radu primjećujemo kako je i dalje prisutan problem nepoznavanja i nerazumijevanja svrhe prava djeteta na sudjelovanje, ne samo u školi, već i u drugim područjima djetetovog života te je niska razina osposobljenosti odraslih za komunikaciju i rad s djecom na ostvarivanju tog njihovoga prava.

U praksi gotovo nema sustavno organiziranih edukacija stručnjaka koji rade s djecom i za djecu o pravu djeteta na participaciju, ili su one vrlo rijetke. Uočavamo i potrebu podizanja svijesti djece i odraslih o postojanju ovoga prava te potrebu mijenjanja društvenih stavova o djeci kao pasivnim objektima odluka odraslih. Pritom je izrazito važno djecu informirati, educirati i osnažiti u ostvarivanju participacijskih prava koja im pripadaju kao članovima društvene zajednice.

Radi što boljeg upoznavanja stanja u ostvarivanju participativnih prava djece u sustavu odgoja i obrazovanja, tijekom 2017. i 2018. godine proveli smo istraživanje pod nazivom „Participacija djece u sustavu odgoja i obrazovanja“. Dodatni poticaj za provođenje istraživanja bile su i preporuke proizišle iz studije „*Analiza stanja dječje participacije u Hrvatskoj*“, koju je proveo Ured UNICEF-a za Hrvatsku, u suradnji s istraživačkim timom s Odsjeka za poremećaje u ponašanju Edukacijsko-rehabilitacijskog fakulteta i Odsjeka za pedagogiju Filozofskog fakulteta, Sveučilišta u Zagrebu, o potrebi provođenja daljih, obuhvatnijih istraživanja u području dječje participacije. Logičan izbor za provedbu istraživanja bile su škole, osnovne i srednje budući da u njima žive i svoja prava ostvaruju sva djeca - školski obveznici. Zanimalo nas je kako je stanje u pogledu participacije učenika u osnovnim i srednjim školama iz perspektive učenika, nastavnika, stručnih suradnika i ravnatelja - u kolikoj mjeri su djeca u školama u prilici izraziti svoje mišljenje o stvarima koje ih se tiču, a odnose se na aktivnosti, sadržaje i situacije koje se odvijaju u razredu i cijeloj školi, te u kolikoj su mjeri odrasli spremni čuti i prihvatiti mišljenje učenika. U okviru istraživanja željeli smo dobiti i informaciju o primjerima dobre prakse učeničkog sudjelovanja, što bi predstavljalo temelj za stvaranje tzv. riznice primjera i različitih oblika dječjeg sudjelovanja u životu škole.

Kako bi istraživanje bilo provedeno u skladu sa znanstvenim, stručnim i etičkim standardima, oformili smo istraživački tim pod vodstvom izv. prof. dr. sc. Ivane Borić² s Edukacijsko-rehabilitacijskog fakulteta Sveučilišta u Zagrebu. Članice istraživačkog tima su ugledne stručnjakinje u području participacije djece: izv. prof. dr. sc. Valentina Kranželić, doc. dr. sc. Anja Miroslavić i Andrea Ćosić, sve tri s Odsjeka za poremećaje u ponašanju Edukacijsko-rehabilitacijskog fakulteta, i dr. sc. Ana Širanović s Odsjeka za pedagogiju Filozofskog fakulteta Sveučilišta u Zagrebu, te savjetnica pravobraniteljice za djecu Davora Osmak Franjić, prof. psihologije - koordinatorica istraživanja. U kvantitativnoj fazi istraživanja, radu istraživačkog tima pridružila se i doc. dr. sc. Aleksandra Huić s Odsjeka za psihologiju Filozofskog fakulteta u Zagrebu. Istraživanje je provedeno u dva dijela - kvalitativnom i kvantitativnom - i obuhvaćeno je 65 osnovnih i srednjih škola iz svih županija u Hrvatskoj.

U istraživanju, na što smo iznimno ponosni, osim mene i moje zamjenice Marije Gabelica Šupljika, sudjelovao je gotovo cijeli tim Ureda pravobraniteljice za djecu - savjetnici i služba za tehničku podršku. Djeca iz **Mreže mladih savjetnika pravobraniteljice za djecu** bila su važni konzultanti u prvoj fazi istraživanja i pripremi upitnika, a sudjelovala su u formuliranju preporuka i predstavljanju rezultata i zaključaka istraživanja.

Svi sudionici istraživanja su, ispunjavajući upitnik, ujedno dobili informaciju o tome što je to aktivno sudjelovanje djece u školi, te kakve pojavne oblike ono može imati u školi, ali i u zajednici. Učenici su imali priliku navesti kako se osjećaju u školi koju pohađaju, predložiti što bi promijenili u školi i na koji način bi voljeli sudjelovati u svojem razredu ili školi. Odrasli sudionici također su nam uputili svoje poruke o ovoj temi.

Budući da je ispunjavanje upitnika trajalo 20 do 35 minuta, ovisno o dobi učenika, učenici su do kraja školskoga sata mogli iznijeti svoje dojmove o temi istraživanja i dati povratnu informaciju o sadržaju upitnika. Uz to su informirani o UN-ovoj Konvenciji o pravima djeteta, radu pravobraniteljice za djecu, načinu rada Mreže mladih savjetnika pravobraniteljice za djecu. Pozvani su da se s komentarima, prijedlozima i idejama, koje se tiču njihovog života u školi i izvan nje, obrate pravobraniteljici na e-mail adresu mojglas@djete.hr, koja je namijenjena obraćanju isključivo djece i mladih. Smatramo da je to dodatna vrijednost ovoga istraživanja koja bitno pridonosi promociji prava djeteta.

Također su, u većini škola koje su sudjelovale u istraživanju, i odgojno-obrazovni radnici mogli dobiti više informacija o pravima djeteta te u razgovoru s pravobraniteljicom, njezinom zamjenicom i savjetnicima navesti s kojim se poteškoćama u radu suočavaju i kako oni doživljavaju ostvarivanje prava na sudjelovanje djece u njihovoj školi. Roditelji djece koja su sudjelovala u istraživanju - u obavijestima o istraživanju i suglasnostima za sudjelovanje djece - također su informirani o participativnim pravima djece.

Za nas je posebno vrijedno bilo iskustvo neposrednog susreta s djecom i mladima, mogućnost da ih čujemo, razmijenimo stavove i mišljenja o pravu na sudjelovanje i drugim pravima djeteta, doživimo atmosferu u školama u kojima oni provode veći dio dana, kao i atmosferu u zbornicama i nastavnim kolektivima. Susretima s odraslima u školi nastojali smo odrasle potaknuti na promišljanje na koji način oni mogu podržati djecu u njihovom aktivnom sudjelovanju u životu škole.

Rezultati ovoga istraživanja pokazuju kako djeca nisu u dovoljnoj mjeri uključena u donošenje odluka o pitanjima s kojima se susreću u školskoj svakodnevici te da postoji još jako mnogo prostora za podizanje razine ostvarivanja ovog prava djeteta. Na tome ćemo ustrajati te poticati odrasle na uključivanje djece u donošenje odluka koje ih se tiču i snažniju podršku ostvarivanju dječjih prava sudjelovanja.

Nadamo se da će vam ova publikacija biti ne samo informacija o odgovorima do kojih smo došli našim istraživačkim pitanjima, već poslužiti kao edukativno štivo te poticaj za akciju ka podizanju razine ostvarivanja participativnih prava sve djece.

Publikaciju počinjemo prikazom participacije kakvu razvijamo djelovanjem Mreže mladih savjetnika pravobraniteljice za djecu, koja svojim postojanjem i radom na poseban način pridonosi promociji dječjih prava u društvu.

Helena Pirnat Dragičević

NAPOMENA: Riječi i izrazi korišteni u ovoj publikaciji podjednako se odnose i na ženski i na muški rod.

¹ U komunikaciji s djecom i javnošću češće koristimo izraz *sudjelovanje*, kao bliži i razumljiviji od termina *participacija*, kako bismo ih uveli u razumijevanje participativnih prava djece.

² Do veljače 2019. koristila je prezime Jeđud Borić.



Utjecaj djece na aktivnosti i rad Ureda pravobraniteljice za djecu djelovanjem Mreže mladih savjetnika pravobraniteljice za djecu

Od osnutka Ureda pravobranitelja za djecu, važno područje njegova rada su susreti, razgovori i suradnja s djecom. S djecom se susrećemo i razgovaramo u odgojno-obrazovnim ustanovama, zdravstvenim ustanovama, učeničkim domovima i domovima za djecu bez odgovarajuće roditeljske skrbi, ustanovama za djecu s problemima u ponašanju te u sklopu različitih događanja. Djeca dolaze u naše urede u Zagrebu, Osijeku, Rijeci, Splitu, gdje pravobraniteljici i njezinim savjetnicima iznose svoje stavove, opažanja, razmišljanja i prijedloge koji su nam dragocjeni izvor informacija o kvaliteti njihovog života i načinu ostvarivanja prava iz Konvencije o pravima djeteta. Poteškoće u ostvarivanju tih prava na koje nam djeca ukazuju važan su putokaz u našem radu.

Naš način suradnje s djecom u ostvarivanju njihovog prava na participaciju/sudjelovanje u radu Ureda i u društvu temeljimo na preporukama koje proizlaze iz *Općeg komentara broj 12 (2009)* Odbora za prava djeteta UN-a o pravu djeteta - da se njegovo mišljenje sasluša i uzme u obzir.³

Prema *Općem komentaru broj 12 (2009)* Odbora, za svrhovito sudjelovanje djece u društvu trebaju biti ispunjene određene pretpostavke. Sudjelovanje za dijete mora biti dobrovoljno, uz jasnu informaciju djeci što mogu očekivati u procesu sudjelovanja te jasnu poruku da su u svakom trenutku slobodna odustati od sudjelovanja u nekoj aktivnosti ili raspravi. Teme o kojima se raspravlja trebaju za dijete biti relevantne, a odnos odraslih prema djeci mora se temeljiti na poštovanju prema djetetu i njegovim stajalištima. Sudjelovanje treba biti omogućeno svojoj djeci. Cjelokupni proces međusobne razmjene mišljenja djece i odraslih treba se odvijati u okruženju koje je djeci naklonjeno, djeca ne smiju biti izložena negativnim reakcijama odraslih i negativnim posljedicama sudjelovanja, a odrasli moraju odgovorno postupati s iznesenim stavovima djece o određenoj temi. Vrlo je važno da djeca dobiju jasnu povratnu informaciju o tome na koji način su odrasli dalje koristili njihove stavove u svome radu te kakav je utjecaj ili krajnju posljedicu imalo iskazano mišljenje. Iznimno je važno da u cijelom procesu sudjelovanja odrasli koji rade s djecom budu dobro educirani, ne samo o pravu djece na sudjelovanje i općenito o dječjim pravima, već i da posjeduju dobre komunikacijske vještine te vještine grupnoga rada s djecom i znanja o razvojnim osobitostima djece određene dobi.

Svoj rad u području dječje participacije temeljimo i na znanjima o teorijskim modelima participacije. Ta nam znanja pomažu da razumijemo dokle smo stigli na putu ostvarivanja prava djece na sudjelovanje, i to takvog sudjelovanja koje za djecu ima smisla i temelji se na njihovoj

suradnji i partnerstvu s odraslima. Naše iskustvo je da je proces sudjelovanja za djecu smislen u slučajevima u kojima ona imaju povratnu informaciju da su njihovo mišljenje, prijedlog ili preporuka prihvaćeni, da su odrasli nešto učinili s tim mišljenjem i da su ih doista čuli. Povratna informacija djeci je važna i u slučaju da odrasli nisu mogli prihvatiti njihove prijedloge, naravno, uz objašnjenje zašto je tome tako.

U počecima rada Ureda pravobranitelja za djecu, dok smo i sami učili o participativnim pravima djece i informirali se o iskustvima pravobraniteljskih ureda u Europi koji su već imali iskustvo poticanja dječje participacije, njegovali smo tzv. konzultativni oblik participacije. Djecu smo pozivali na sastanke u naš ured i s njima u malim grupama raspravljali o pojedinim temama. Zanimalo nas je jesu li te teme djeci relevantne, smatraju li da bi se pravobraniteljica za djecu njima trebala baviti i što ona o njima misle. U razdoblju od 2008. do 2010. godine s djecom smo raspravljali o tada aktualnim temama: uvođenju Državne mature, zdravstvenom odgoju, položaju i zaštiti djece u strukovnim školama, izmjenama *Kaznenog zakona* u dijelu koji se odnosi na dobnu granicu informiranog pristanka na spolni odnos s odraslom osobom. Prijedloge djece unijeli smo u naš rad i prezentirali ih u komunikaciji s odraslim donositeljima odluka.

Već su tada stavovi i prijedlozi djece bitno utjecali na smjer našega rada. Tako smo, na prijedlog jednog učenika strukovne škole, održali dodatne konzultacije samo s učenicima strukovnih škola radi dobivanja više informacija o poteškoćama na koje nailaze na stručnoj praksi. Iz toga je proizašla stručna rasprava u kojoj su sudjelovali svi relevantni dionici i donositelji odluka te sami učenici. Na osnovi zaključaka rasprave, formulirane su preporuke pravobraniteljice za djecu o zaštiti prava učenika strukovnih škola. Djeci i mladima se takav pristup i način rada svidio te su predložili nastavak naše suradnje. Djeca koja su tada pokazala zanimanje za nastavkom suradnje s Uredom, njih 20, postali su jezgra prve generacije mladih savjetnika pravobraniteljice za djecu. Na osnovi javnog poziva pridružilo nam se još petero djece. Prva generacije Mreže mladih savjetnika (MMS) osnovana u rujnu 2010. godine imala je 25 članova, čiji je mandat trajao dvije godine. Nakon osnivanja MMS-a nastavili smo započetim aktivnostima iniciranim od djece.

Mreža mladih savjetnika pravobraniteljice za djecu postala je stalno savjetničko tijelo pravobraniteljice za djecu. Članove Mreže biraju djeca iz prethodne generacije MMS-a, uz sudjelovanje pravobraniteljice i odraslih savjetnica koje prate njihov rad. Broj članova MMS-a mijenjao se kroz generacije, kao i trajanje njihovog mandata.

Članovi MMS-a su savjetnici i suradnici pravobraniteljice te svojevrsni ambasadori, koji svojim vršnjacima prenose informacije o radu MMS-a i pravobraniteljice te ih upoznaju s dječjim pravima i njihovom zaštitom. U okviru svoje savjetničke uloge oni upoznaju pravobraniteljicu sa svojim stajalištima o položaju djece u društvu, problemima s kojima se djeca suočavaju u svojim sredinama te predlažu načine njihovog rješavanja. Svoju savjetničku ulogu ostvaruju u neposrednom kontaktu s pravobraniteljicom i djelatnicima Ureda pravobranitelja za djecu te putem zatvorenog elektroničkog foruma, gdje razmjenjuju mišljenja. Svaki član zastupa vlastito mišljenje i predstavlja samoga sebe, a ne neku skupinu, svoju školu ni grad. U MMS-u su zastupljena djeca iz različitih krajeva Hrvatske, a nastoji se da članovi Mreže budu djeca s različitim potrebama i životnim iskustvima.

Djeca se za članstvo u MMS-u kandidiraju sama, putem javnog natječaja koji objavljujemo u medijima i na našoj web stranici. O objavljivanju natječaja obavještavamo i Ministarstvo znanosti i obrazovanja, putem kojeg pozivamo sve osnovne i srednje škole na suradnju, ponajprije da omoguće da svi učenici doznaju za natječaj te da pomognu da se prijave svi koji to žele.

S djecom komuniciramo putem elektroničkog foruma zatvorenog tipa te putem mobilne aplikacije WhatsApp koja omogućuje bržu razmjenu informacija.

Sastanke Mreže organiziramo dva do tri puta godišnje. Na sastancima razrađujemo prijedloge i raspravljamo o temama koje djeca smatraju relevantnima. Najčešće je riječ o temama koje su djeca već otvorila na e-forumu i za koje procjenjujemo da imaju potencijal za preporuku koja će pridonijeti podizanju razine cjelovite zaštite djeteta ili za neki drugi oblik aktivnosti MMS-a. Važna nam je i suradnja s roditeljima koji su djeci izvor podrške za sudjelovanje u radu MMS-a. Njih o načinu rada Mreže upoznajemo na prvom sastanku novoizabranih članova MMS-a, na kojem uz odrasle savjetnike, o radu MMS-a i iskustvima sudjelovanja djeci i roditeljima govore i članovi prethodne generacije Mreže. O sudjelovanju djece u radu MMS-a obavještavamo i njihove škole, čija podrška nam je također važna budući da mladi savjetnici ponekad zbog aktivnosti u MMS-u izostaju s nastave.

Osnivanje MMS-a je od 2018. godine predviđeno i *Poslovníkom o radu Pravobranitelja za djecu* (NN 49/18), time je dodatno osnažena uloga Mreže te naglašena važnost koju ima u radu Ureda pravobraniteljice za djecu. Rad MMS-a prepoznaje se kao primjer dobre prakse dječje participacije na nacionalnoj razini, u okviru analize stanja dječje participacije koju je proveo UNICEF (Jeđud Borić, Miroslavljević i Šalinović, 2017). Danas je aktivna četvrta generacija MMS-a, čiji je mandat počeo u rujnu 2017. i traje do rujna 2020.

Sve generacije MMS-a su svojim prijedlozima i poticajima pridonijele određivanju smjera djelovanja i planiranju prioriteta u radu Ureda pravobraniteljice za djecu. Na prijedlog MMS-a proveli smo anketu među 2500 učenika srednjih škola u Zagrebu, Rijeci, Osijeku i Splitu, kako bismo prikupili mišljenja djece o dobnoj granici informiranog pristanka na spolni odnos s odraslom osobom. Rezultati provedene ankete prezentirani su donositeljima odluka i ta granica je u Kaznenom zakonu s 14 podignuta na 15 godina.

O načinu na koji bi trebalo izvoditi program spolnog odgoja djece i mladih, mladi savjetnici su nam dali vrlo jasne prijedloge, o kojima smo u više navrata izvještavali i informirali stručnu i širu javnost. Zatim su, u raspravi u Hrvatskom saboru o temi „Dječja prava u Hrvatskoj danas“, članovi MMS-a upozorili na probleme s kojima se djeca susreću u različitim područjima života te su predložili smjer u kojem odrasli trebaju ići u prevladavanju tih problema.

Izradili su *Strategiju MMS-a protiv vršnjačkog nasilja - „Stop tišini koja boli!“*. Sa sadržajem Strategije upoznali su djecu, stručnu i širu javnost te donositelje odluka. Time su upozorili na problem psihičkog („nevidljivog“) nasilja među djecom, na njegovu prisutnost među djecom i mladima, izostanak svijesti o tome koja sve ponašanja djecu mogu povrijediti. Formulirali su svoje preporuke za prevladavanje toga problema te poslali jasne poruke odraslima o tome da je problem rješiv uz uključivanje odraslih koji rade s djecom i za djecu - na svim razinama djelovanja.

Članovi MMS-a su u svojim školama proveli i vršnjačko istraživanje o televizijskim navikama svojih vršnjaka, uglavnom srednjoškolaca, kojim su htjeli doznati što oni misle o TV programu i kakve bi sadržaje željeli gledati. Rezultati istraživanja objavljeni su u Izvješću o radu pravobraniteljice za djecu za 2017. godinu (str. 175-176). Mladi savjetnici su se uključili i u raspravu o reformi obrazovanja te u rujnu 2018. godine ministrici znanosti i obrazovanja uputili preporuku pod nazivom „Što treba mijenjati u školi - u obrazovnim sadržajima, načinu izvođenja nastave i ocjenjivanju“⁴.

DOPRINOS MMS-A NAŠEM RAZUMIJEVANJU Dječjeg DOŽIVLJAJA PARTICIPACIJE

Razvojem MMS-a rasla je i naša svijest o potrebi da s djecom više razgovaramo i zajedno pokušamo dokučiti na koji način ostvaruju svoje pravo na participaciju - u obitelji, lokalnoj zajednici u kojoj žive, školi koju pohađaju te u okviru njihovog djelovanja u MMS-u.

Godine 2013. - u povodu deset godina djelovanja i evaluacije rada Pravobranitelja za djecu u Republici Hrvatskoj - članove MMS-a zamolili smo za sudjelovanje u izradi osvrta na rad našeg ureda (Ajduković, M. 2013). U anketi koju su ispunjavali putem e-foruma, bilo je i pitanje o razini njihovog zadovoljstva sudjelovanjem u radu MMS-a. Svi koji su sudjelovali u anketi (njih 25), odgovorili su da im je to bilo vrijedno i korisno iskustvo te dodatno obrazložili svoje odgovore. U nastavku su preneseni doživljaji i razmišljanja nekih od njih:

- *Ovo je jedno od najdragocjenijih iskustava za mene. Ojačalo me kao osobu u ostvarivanju mojih i tuđih prava u borbi za više ciljeve.*
- *Vidio sam da stvarno svatko može utjecati, upoznao sam puno novih ljudi i naučio jako puno o pravima djece.*
- *Tijekom rada u MMS-u detaljnije sam se upoznao s pojedinim aspektima Konvencije o pravima djeteta te o djelovanju Ureda pravobraniteljice i zaštiti prava djece općenito. Forum MMS-a bio je mjesto na kojem se argumentirano raspravljalo o pojedinim problemima koji su se nas doticali, te mi je bilo veliko zadovoljstvo neke od naših zaključaka pročitati u godišnjem izvješću Ureda pravobraniteljice. Povrh svega, susreti MMS-a uvijek su bili mjesto timskog rada, ali i izvrsne zabave, te će mi ostati u predivnom sjećanju.*
- *Jedno nevjerojatno iskustvo koje je donijelo samo dobre promjene u mom životu... Dobro je znati svoja prava jer smo tada snažniji i sigurniji u same sebe... Znam da ću vam se uvijek moći obratiti sa sigurnošću da moj problem nećete samo odbaciti, već me uistinu saslušati, to puno znači!*

Poticaaj za dublju raspravu o ostvarivanju participativnih prava djece bilo je uključivanje MMS-a u projekt o dječjem sudjelovanju na području Europske unije, ostvaren 2013. godine, uz financijsku podršku Europske komisije. Članovi MMS-a su pokazali interes za provođenje tzv. peer ili vršnjačkog istraživanja⁵ o participaciji djece u školskom okruženju u Hrvatskoj, jer u školi provede velik dio dana, a atmosfera u školi i odnos s nastavnicima u velikoj mjeri pridonose njihovom osjećaju prihvaćenosti u školskoj sredini te motivaciji za učenje. Jedan od zaključaka istraživanja bio je da bi djeci u ostvarivanju prava na sudjelovanje i prevladavanju postojećih prepreka pomogla podrška i poticaj odraslih, uvažavanje te bolja upućenost odraslih u postojanje ovog prava djeteta. Među važnim preduvjetima sudjelovanja je podrška vršnjaka, ustrajnost djece i mladih u ostvarivanju prava na sudjelovanje, informiranje o pravu djeteta na sudjelovanje te bolje organiziranje učenika u predstavničkim tijelima. Važno je u školi kreirati više situacija u kojim bi djeca bila u prilici ostvarivati pravo sudjelovanja, kao i osnaživati djecu i mlade, s posebnim naglaskom na razvoj vještina samozastupanja⁶.

Raspravu o ostvarivanju participativnih prava djece nastavili smo i u sljedećoj generaciji MMS-a. Članove MMS-a pitali smo: **„Što djecu može potaknuti na participaciju u školi?“**, a oni su istaknuli sljedeće: *„Informiranje učenika o mogućnosti sudjelovanja, motiviranje učenika na sudjelovanje, zainteresiranost za dječji doprinos, obavezno i redovno održavanje vijeća učenika, održavanje satova razrednika, otvorenost profesora/ravnatelja prema idejama učenika, otvaranje tema na prijedlog djece, osjećaj da smo dobrodošli izraziti mišljenje i ponuditi ideju, uvažava-*

vanje prijedloga, suradnja profesora i učenika u rješavanju problema, dobro i kvalitetno vodstvo, ravnopravnost u komunikaciji i odnosu između profesora i učenika, pažljivo uzajamno slušanje, osjećaj povjerenja, uzajamnog poštovanja i uvažavanja mišljenja, mogućnost da djeca u određenim situacijama ostanu anonimna kada iznesu mišljenje o određenoj temi.“ Za sudjelovanje u školi, kako ističu, djeci su potrebni stav, snaga i hrabrost.

Rezultati vršnjačkog istraživanja i rasprava koju smo s MMS-om vodili o pretpostavkama za kvalitetnu participaciju djece u školi, u velikoj su mjeri pridonijeli našoj odluci o provođenju sveobuhvatnog znanstvenog istraživanja o načinu na koji djeca ostvaruju svoja prava participacije/sudjelovanja u sustavu odgoja i obrazovanja.

Članovi četvrte generacije MMS-a, čiji mandat je u tijeku, od samoga početka su uključeni kao konzultanti u provođenje istraživanja *Participacija djece u sustavu odgoja i obrazovanja*. Konzultirali smo se s njima o pitanjima koja su korištena u fokus-grupama djece i dali su nam povratnu informaciju na radnu verziju upitnika za djecu. Njihove prijedloge uzeli smo u obzir i napravili korekcije sadržaja i izgleda upitnika. Sudjelovali su i u predstavljanju rezultata i u formuliranju preporuka pravobraniteljice za djecu koje proizlaze iz istraživanja.

Kako bismo još bolje razumjeli način na koji djeca doživljavaju pravo na participaciju/sudjelovanje u društvu i u skladu s tim usmjeravali naše zajedničke aktivnosti promocije i zagovaranja ovog prava djeteta, s mladim savjetnicima razgovarali smo i o tome kako oni vide svoje sudjelovanje u Mreži te što ih potiče, a što blokira u sudjelovanju u društvu općenito.

Na pitanje - **što im se sviđa u radu MMS-a**, djeca su odgovorila sljedeće:

- *U MMS-u odrasli slušaju i uvažavaju i možemo iznijeti svoja mišljenja o važnim pitanjima koja se odnose na život djece. Ovdje nas se potiče da govorimo, ali i da slušamo i uvažavamo druge. Naše mišljenje se cijeni, osjećamo se važnima i tu nas se potiče i ohrabruje da kažemo što stvarno mislimo.*
- *Imamo slobodu sve reći bez osuđivanja i omalovažavanja, svi smo ovdje jednaki i nema „glupih“ izjava, pitanja ili ideja. Učimo se surađivati u grupi, neke zajedničke ideje i prijedloge iznosimo u javnosti i tako se naš glas bolje čuje. Mislimo da se na taj način možemo boriti i nešto promijeniti, uz pomoć odraslih savjetnika i pravobraniteljice.*
- *U MMS-u osjećamo povezanost, i to da smo dio cjeline, a istodobno smo važni i kao pojedinci. Ponosni smo kad naše mišljenje postane mišljenje cijele grupe. Tu osjećamo da se naš glas može više čuti. Nadamo se da tako možemo više utjecati na promjene.*
- *Dobar je osjećaj da možemo govoriti u ime djece i da se možemo boriti za stvari koje su važne djeci. A dobro je i to što nas se ne prisiljava na sudjelovanje - nema pritiska ni prisile, aktivnosti nam se ponude, a ne nameću.*
- *Voljeli bismo da na ovakav način možemo sudjelovati i u školi, i u zajednici, ali nam za to treba poticaj.*

U pogledu **načina na koji odrasli mogu potaknuti djecu na sudjelovanje**, navode sljedeće:

- *U svakoj suradnji s odraslima djeci treba poticaj i poziv na sudjelovanje te stvarna zainteresiranost odraslih za njihova mišljenja. Važno nam je da se odrasli prema nama odnose s poštovanjem, da nas uvažavaju kao osobe.*

- *Najvažnije je da smo ravnopravni, da su naša mišljenja jednako važna, da nas odrasli podržavaju i da nas pokušaju razumjeti, da osjećamo da nas stvarno čuju, da nas uzimaju za ozbiljno i da su naša mišljenja i prijedlozi dobrodošli. Izvrstan je osjećaj da možemo utjecati na neku promjenu.*
- *Neki odrasli ipak potiču djecu na iskazivanje mišljenja i pitaju ih za stvari koje ih se tiču, najčešće su to roditelji i neki nastavnici. Podrška roditelja jako nam je važna, ali svjesni smo da je nemaju sva djeca.*

Na pitanje - **što ih u ponašanju odraslih obeshrabruje i blokira njihovo sudjelovanje**, djeca su odgovorila:

- *Obeshrabruje nas to što odrasli misle da je sudjelovanje djece i pružanje mogućnosti djeci da kažu svoje mišljenja - gubitak vremena. Obeshrabruju nas predrasude da djeca ništa ne znaju i da njihov glas nema težinu.*
- *Često nam se čini da se na djecu ne gleda kao na vrijedne i važne članove društva. Ako smo mali i mladi, nismo manje vrijedni!*
- *Blokira nas stav odraslih da dječje mišljenje nije važno i kad nas ne shvaćaju ozbiljno. Nekad oni i saslušaju djecu, ali ih zapravo ne čuju, rekli bismo da nas „ne doživljavaju“. Primjer za to je vršnjačko nasilje u školi na koje se djeca stalno žale i ukazuju odraslima, ali se uglavnom ništa ne rješava, nasilje se i dalje ponavlja pa se djeca i prestanu žaliti jer su potpuno obeshrabrena. I kod donošenja pravila ponekad nas „zaborave“ pitati što mi mislimo o tome.*
- *Općenito nas obeshrabruje kad se odrasli prema našim izjavama i pokušajima sudjelovanja odnose s nerazumijevanjem, kad nas osuđuju, omalovažavaju, ušutkuju i kažu: „Ti to ne razumiješ!“ ili „Nećeš ti mene učiti!“ i kad zanemaruju ili umanjuju važnost djetetovih osjećaja.*
- *Odvraća nas i kad nam se „servira“ nešto što trebamo reći i onda se to predstavlja kao naše „sudjelovanje“. Nekad nas odvraća i to što imamo previše obveza i manjak vremena, a izostaje poticaj i podrška odraslih na sudjelovanje.*
- *Obeshrabruje nas i kad nam se ne dopušta sudjelovanje u procesu donošenja odluka, na primjer, u školi ili u zajednici, a koristi nas se za promociju.*

Članovi MMS-a odrasle su pozvali da što češće daju priliku djeci i mladima za sudjelovanje i izražavanje mišljenja u svim životnim situacijama koje se odnose na njih. Naveli su i da ima odraslih koji to već čine i njima su zahvalni, no, ističu kako je nužno da takvih odraslih bude što više!

Djeci su poručili: *„Neka se čuje vaš glas! Koristite priliku izreći svoje mišljenje, ne bojte se zauzeti za sebe jer uvijek postoji netko tko će vas čuti!“*

Naše iskustvo suradnje s članovima MMS-a kroz četiri generacije, kao i komunikacija s ostalom djecom, potvrđuju nam da je dijalog između djece i odraslih moguć i poticajan u procesima razmatranja pitanja koja se tiču djece, pri čemu je važno njegovati dijalog utemeljen na ravnopravnom dostojanstvu (Juul i Jensen, 2002). Djecu treba slušati posve otvoreno i čuti sve što nam kažu (ne samo ono što je u skladu s našim mišljenjem ili nam se „uklapa“ u koncepciju

rasprave). Nužno je imati u vidu da u raspravi o nekoj temi i dijete i odrasla osoba donose svoju perspektivu, svoje iskustvo i svoju razinu odgovornosti. Kada otvaramo dijalog s djecom, ne bismo trebali unaprijed pretpostavljati da znamo što ona misle i žele, što ih zanima te koje teme su njima relevantne. O tome ih prethodno trebamo pitati, i to na način koji poziva na razmjenu mišljenja - jer ćemo u protivnom sami sebe omesti u istinskom slušanju onoga što nam djeca govore. Djecu trebamo ohrabriti i poticati da slobodno iznose svoje mišljenje o temama koje su za njih relevantne. Kako bi se ostvarivanje prava djece na sudjelovanje/participaciju odvijalo u skladu sa standardima, koje preporučuje Odbor za prava djeteta UN-a, važno je i da odrasli koji s djecom komuniciraju imaju osiguranu podršku edukacijom i supervizijom.

U raspravama s članovima MMS-a i ostalom djecom, potičemo djecu na aktivan pristup problemima koje uočavaju u društvu, motiviramo na promišljanje načina na koje bi svi dionici u društvu mogli pridonijeti njihovom rješavanju. Takav pristup, uz puno poštovanje i prihvaćanje stavova i mišljenja djece, okosnica je našeg rada. Suradnja s djecom putokaz je i stalni podsjetnik na to da u zastupanju prava djece u svim područjima njihovog života odrasli uvijek trebaju imati u vidu i dječju perspektivu. To znači da trebaju uložiti napor i u razmatranju svih pitanja važnih za djecu dati im prostora da izraze svoje mišljenje, koje trebaju uzeti u obzir prilikom donošenja odluka koje se tiču djece - vrijednih i važnih članova društva.

³ https://tbinternet.ohchr.org/_layouts/15/treatybodyexternal/Download.aspx?symbolno=CRC%2fC%2fGC%2f12&Lang=en

⁴ <http://dijete.hr/mms-zelimo-uciti-za-zivot-a-ne-samo-za-ocjene/>

⁵ Vršnjačka istraživanja predstavljaju jedan od oblika dječje participacije, odnosno sudjelovanja u društvu.

⁶ <http://dijete.hr/download/vrsnjacko-istrazivanje-o-djecjem-sudjelovanju-u-skolskom-okruzenju-u-hrvatskoj/>

1

Temeljna polazišta razumijevanja participacije djece u školi

Velik dio svojega djetinjstva i mladenaštva djeca i mladi provode u odgojno-obrazovnim ustanovama, zbog toga im škole i odgojno-obrazovni proces u njima predstavljaju - smatra Quennerstedt (2015) - život u svim njegovim aspektima. Zbog toga, nastavlja autorica, „obrazovanje nije samo pitanje razvijanja vještina i znanja za boljitak pojedinaca i društava, nego i pitanje življenja i rasta s drugima“ (Quennerstedt, 2015, 201). Iskustva, interakcije, odnosi i aktivnosti u školi pomažu djeci da formiraju svoje stavove i svjetonazore, uče o sebi kao ljudskom biću, ali i o sebi kao građaninu, odnosno nositelju svojih prava (Harcourt i Hägglund, 2013). Stoga su škole i važno okruženje za razvoj dječje participacije. No, što zapravo znači pojam „dječja participacija“ i kako se ona percipira i ostvaruje u kontekstu škole? Upravo je ovo pitanje predstavljalo jedan od ključnih početnih izazova ovog istraživanja. Participacija djece, općenito, tako i u području škole, složen je i multidimenzionalni konstrukt. U tom smislu, Reid i Nickel (2008) govore kako u istraživanje participacije treba uključiti sljedeće elemente: definiranje i određenje pojma participacije, opis prirode participacije i ne-participacije, kriterije za participaciju, opis onih koji participiraju, aktivnosti u kojima se participira, individualni doprinos osobe koja participira, stupanj slobode izbora načina sudjelovanja, način donošenja odluka u participativnim okruženjima i perspektivu participacije onog koji participira. Specifičnije, kompleksnost istraživanja dječje participacije u školi, određena je i sljedećim aspektima (Jeđud Borić i sur., 2018):

- **fenomenološkim određenjem participacije**, odnosno dimenziji participacije koja se stavlja u fokus istraživanja. Neki autori sudjelovanje učenika promatraju kao meta-konstrukt ili okvir koji integrira područja pripadanja, participacije na razini ponašanja, motivacije, samoučinkovitosti, povezanosti sa školom/privrženosti školi, dok drugi vjeruju da definicija participacije mora imati jasnije definirane granice;
- **utjecajem individualnih i okolinskih uvjeta, kao što su** kultura, dob, rod, okruženje, politički i širi društveni uvjeti, dostupni resursi;
- **razumijevanjem participacije kao procesa ili/i ishoda**, pri čemu se postavlja pitanje utjecaja participacije na odluke i aktivnosti. U tom smislu nužno se postavlja pitanje mjerenja participacije, odnosno indikatora participacije;
- **oblicima participacije djece u školi**, koji se najčešće ogledaju u formalnim oblicima (strukture i forme koje su osmišljene kako bi se načelo participacije u školama prihvatilo, kao što su, primjerice, vijeća učenika) i neformalnim oblicima participacije (koji obuhvaćaju šire područje odnosa u školi, kvalitetu okruženja tj. kulturu participacije).

Jednako tako, važno je naglasiti kako djeca u školi ostvaruju mnogo uloga i sudjeluju u mnogim aktivnostima. Oni su istodobno „učenici“, odnosno konzumenti sadržaja i metoda pou-

čavanja, ali i „dionici“ (partneri) škole kao zajednice te u novije vrijeme i sukreatori vlastitog učenja. Ove dvije njihove uloge međusobno su povezane i u smislu participacije, s time da je njihova „učenička“ participacija očekivana i podržavana, a ova druga, uvjetno rečeno „dionička“, vrlo često se ne prepoznaje u pravom smislu. U skladu s tim, Kodele (2017) smatra da su, kada je riječ o participaciji djece u školi, važna dva aspekta: prvi je obrazovanje, a drugi je odgoj. Upravo odgojni aspekt škola treba omogućiti učenicima cjeloviti razvoj te stvaranje sigurnog okruženja u kojem će djeca moći izraziti svoje mišljenje i doživljaje.

Djeca sudjeluju u nastavi, izvannastavnim aktivnostima, školskim manifestacijama, ali više u smislu konzumenata sadržaja, a mnogo manje na razini aktivnih dionika koji sam taj sadržaj kreiraju, iniciraju ili su o njemu konzultirani. Važno je istaknuti i to da postoji razlika i u odnosu na aspekt iz kojeg se participira: participira li pojedino dijete ili postoji participacija djece kao grupe? Ovo prvo je mnogo češći slučaj, dok je participacija djece kao grupe u školama svedena najčešće na vijeće učenika.

Participacija djece u školi nužno je povezana s participacijom djece općenito u društvenim procesima i okruženjima (škola je samo jedno od okruženja u kojima djeca žive), smatramo korisnim i nužnim osvrnuti se na širi kontekst dječje participacije. U tom smislu, u tekstu koji slijedi razmotrit ćemo nekoliko međusobno povezanih tema: poimanje djece i djetinjstva; dječja participacija kao građansko pravo zajamčeno Konvencijom o pravima djeteta (UN, 1989); odnos odraslih i djece; glas učenika u kontekstu škole kao zajednice te pitanja kultiviranja participacije djece u školi. Uvodno poglavlje je stoga opširnije, kako bi se i rezultati istraživanja, ali i razvoj praksi dječje participacije, mogli promatrati u širem kontekstu.

No, postoji još jedan, ne manje važan razlog opsežnosti ovog poglavlja, a vezan je uz namjeru da se nadogradi baza informacija i znanja o dječjoj participaciji. Važnost dječje participacije vidljiva je u radovima o ovoj temi u domaćoj stručnoj i akademskoj zajednici, posebno u kontinuiranom radu nositeljica dječjih prava, dječje participacije i građanskog odgoja, kao što su: prof. dr. sc. Dubravka Maleš, prof. dr. sc. Vedrana Spajić-Vrkaš, izv. prof. Ivanka Stričević, prof. dr. sc. Renata Miljević-Riđički, prof. dr. sc. Vlasta Vizek-Vidović, prof. dr. sc. Nivex Koller-Trbović i prof. dr. sc. Antonija Žižak. Radovi spomenutih autorica, kao i njihovo zagovaranje dječjih prava i dječje participacije, predstavljaju temelj svim daljnim istraživanjima u ovom području. Ovo poglavlje predstavlja i pokušaj da se znanja o dječjoj participaciji nadgrade na ovim temeljima, stoga što su autorice ove publikacije jedne od mnogobrojnih učenica spomenutih doajenki dječjih prava i dječje participacije u Hrvatskoj.

1.1.

Participacija i sudjelovanje djece - važnost jasnoće definiranja

Baveći se temom dječje participacije, često je nužno dodatno objašnjavati na što se točno misli kad se govori o participaciji. Pitanje je to i jezične i sadržajne prirode. Naime, prema Hrvatskom jezičnom portalu ⁷ participacija ima više različitih značenja, od kojih su za potrebe ovog rada, važna sljedeća dva značenja:

1. *sudjelovanje, sudioništvo, udio, učešće u nečemu (participacija u novcu; participacija u sredstvima za proizvodnju);*
2. *sudjelovanje građana u procesima odlučivanja i aktivnostima na svim područjima društvenog života.*

Načelno možemo govoriti o dva različita (ali istodobno neisključujuća) određenja participacije: prvo određenje je više jezične prirode i odnosi se na samo sudjelovanje u različitim procesima i aktivnostima, u načelu, predstavlja šire i fleksibilnije određenje participacije. Sudjelovati možemo (i činjenično sudjelujemo) u raznim aspektima svakodnevnog života, samim činom bivanja u određenim situacijama. S druge strane, o participaciji govorimo kao i o vrlo konkretnoj formi građanskih prava i građanstva u kontekstu demokratskog društva, pritom se participacija odnosi na sudjelovanje u odlučivanju i drugim aspektima građanskog života. Prema tome, iako kao pojedinci (a i grupe) možemo svakodnevno sudjelovati u mnogim stvarima, to ne znači nužno da i participiramo, odnosno koristimo svoje demokratsko građansko pravo da aktivno utječemo i oblikujemo društvo u kojem živimo.

U tom smislu govori i Lansdown (2010), navodi kako se pojam „participacija“ široko upotrebljava za opis raznih oblika društvenog angažmana. Participacijom se smatra i puko pripadanje određenim zajednicama (obitelji, školi, lokalnoj zajednici). Djeca u tom smislu sudjeluju u raznim aktivnostima - razgovoru, igri, školskom radu, sportu, kulturnim manifestacijama i dr. No, drugo specifičnije značenje participacije je ono vezano uz prava opisana u Konvenciji o pravima djeteta (1989), i to ponajprije u članku 12. koji govori kako dijete ima „*pravo na slobodno izražavanje svog mišljenja o svim pitanjima koja se na njega odnose*“. Osim članka 12., koji autori (npr. Hart, 1992; Verhellen, 1998), pa i UN-ov Odbor za prava djeteta, smatraju svojevrsnim „sinonimom za dječju participaciju“, participativna prava djece odnose se i na druga ključna građanska prava - na slobodu izražavanja (čl.13.), slobodu misli, savjesti i vjere (čl.14.), slobodu udruživanja (čl.15.), pravo na zaštitu privatnosti (čl.16.) i pravo na pristup informacijama (čl.17.).

Nerazlikovanje, odnosno poistovjećivanje participacije i sudjelovanja može dovesti i do pogrešnih zaključaka o tome u kojoj mjeri građani (u ovom kontekstu djeca) participiraju, može se dogoditi da pogrešno zaključujemo kako djeca puno participiraju te kako u tom pogledu nisu potrebna dalja ulaganja i naponi. Šira shvaćanja participacije kao cjelokupnog sudjelovanja iskrivljuju sliku dječje participacije (jer se čini naizgled da je ima puno više nego što to stvarno jest) i na neki način pomažu da odrasli „umire svoju savjest“, kada je riječ o dječjoj participaciji, ali i prihvaćanju djece kao ravnopravnih partnera.

Tisdall (2008) smatra kako se pojam sudjelovanja djece može promatrati kao „kišobran“-termin sa svrhom poticanja i promoviranja veće uključenosti i aktivnosti djece, no da je i dalje ključno omogućiti participaciju djece u odlučivanju: od mikro (obitelji, škole) do makro razina (utjecaja na nacionalne i međunarodne politike i zbivanja). No, upravo upotreba pojma sudjelovanja kao „kišobran“-termina može dovesti do pretjeranog pojednostavljivanja ovog složenog procesa (Sinclair, 2004). Percy-Smith (2006) i Tisdall (2008) to opisuju metaforom „medenog mjeseca“ i naglašavaju kako je razdoblje medenog mjeseca⁸ završilo, te činjenica da se djeca pitaju za mišljenje - nije dovoljna. Potrebno je jasnije zagovarati stvarnu participaciju i utjecaj djece na donošenje odluka.

Nadalje, Sinclair (2004) smatra kako se u praksi pojam participacija vrlo često upotrebljava u smislu slušanja ili konzultiranja djece. Ovakav način participacije Sinclair (2004) naziva pasivnim, u odnosu na aktivni, koji opisuje kao onu vrstu participacije kada djeca „imaju razloga vjerovati da će njihova participacija utjecati na neke promjene“ (str.110-111). Samo konzultiranje (posebno bez povratnih informacija o ishodima) može djeci biti demotivirajuće budući da je uglavnom riječ o procesu u kojem se konzultiraju oni koji imaju moć odlučivanja (odrasli) s onima koji nemaju (djeca) (Cairns, 2001, prema Sinclair, 2004). Percy-Smith (2005, prema Thomas, 2007) naglašava kako i činjenica da su djeca imala priliku reći što misle, ne znači i da su uspjela reći sve ono što žele ili trebaju, te same konzultacije, posebno ako su jednokratne,

nemaju smisla. Participacija dijalogom uz mogućnost utjecanja na odluke mnogo više motivira djecu. Aktivniji oblici participacije mogu pozitivno utjecati i na onu djecu koja se inače ne uključuju budući da im daju veću nadu da (njihovo) uključivanje ima smisla. Pritom autor upozorava i na važnost osobnog izbora svakog djeteta da participira ili ne, te je u tom smislu jednako važno poštivati i djetetov izbor da ne sudjeluje. Slično navodi i Žižak (2010), kada govori o individualnom kontinuumu participacije.

S obzirom na navedeno, u kontekstu ovog poglavlja, ali i istraživanja, govorit ćemo o participaciji djece u okruženju škole i kao ostvarivanju njihovog zajamčenog građanskog prava, ne negirajući pritom sudjelovanje, uključenost i doprinos djece u širem smislu u različitim segmentima školske svakodnevice. Prije svega nas, metaforički rečeno, zanimaju one situacije u kojima su djeca „pozvana za stol“ da s odraslima sudjeluju i odlučuju o stvarima vezanim uz školu kao zajednicu. U tom smislu važna je participacija djece kao društvene grupe, a ne samo participacija istaknutijih pojedinaca.

1.2.

Slika o djetinjstvu i djetetu

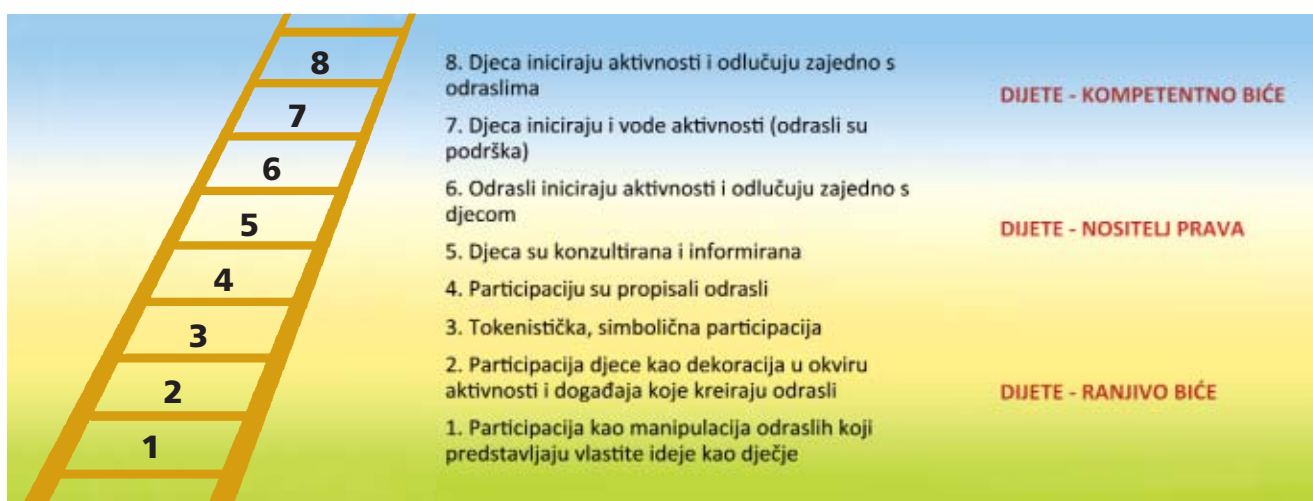
Naše shvaćanje dječje participacije temeljeno je na shvaćanju i razumijevanju dječjih prava i slici o djeci: kako vidimo djecu, njihove kompetencije, kako vrednujemo njihov doprinos u svakodnevnom životu, kako se kao društvo odnosimo prema djeci.

Rudduck i Flutter (2000) smatraju kako se javne percepcije djece i djetinjstva tradicijski prenose i otežavaju odraslima da shvate ozbiljno ideju i vrijednost dječje participacije. Malone i Hartung (2010) navode kako je zapadnjačko društvo povijesno sklonije gledati na djecu kao na one kojima treba zaštita, stoga odrasli vrlo često sputavaju djecu da preuzmu aktivniju ulogu u životu svojih zajednica. Istodobno, odrasli sebi daju u zadatak da djeluju u zaštiti djetetova najboljeg interesa. Juul i Jensen (2002) govore o novoj kulturi i pristupu djeci, čiji je cilj djecu kulturno, politički i komercijalno shvatiti ozbiljno. Djetinjstvu se u suvremeno vrijeme pridaje posebno značenje. Pravo djece na samoodređenje, izražavanje mišljenja i sudjelovanje postalo je samorazumljivo, dok je još u generaciji njihovih roditelja postojao restriktivni konsenzus o tome što djeca smiju ili ne smiju reći, u čemu smiju /ili ne/ sudjelovati. Djetinjstvo je također obilježeno i određenom dihotomijom budući da djeca mogu dati značajan doprinos i biti kompetentni građani, no istodobno su osjetljiva na nasilje, zlostavljanje, viktimizaciju pa im je potrebna zaštita (Aldridge, 2015).

Djetinjstvo je socijalni konstrukt koji se mijenjao (i mijenja se) tijekom vremena i različit je u različitim kulturama. No, iako je dječji razvoj kulturološki uvjetovan, Woodhead (1998, prema Vranješević, 2008) smatra kako je potreba djeteta za sudjelovanjem u svom okruženju univerzalna. Jedino što se razlikuje u odnosu na društveni kontekst je način zadovoljavanja potrebe za participacijom. Tradicionalno kroz povijest, djeca su dugo vremena bila zanemarena, s vrlo malo ili nimalo moći. U srednjem vijeku i ranije, djecu se smatralo „malim odraslima“, odnosno odraslima u nastajanju, a ne posebnom društvenom skupinom (Aries, 1962). Razmatrajući povijest djetinjstva, Aries je zaključio da je dijete u 17. stoljeću bilo ignorirano, u 18. otkriveno, da bi u 19. postalo pravim tiraninom. No, isto tako važno je primijetiti da, iako se već od 18. i 19. stoljeća sve više pažnje posvećivalo djeci, uglavnom se radilo o djeci iz bogatijih obitelji, dok su siromašna djeca i dalje uglavnom bila marginalizirana, osobito djevojčice. Puhar (2004) smatra kako je upravo škola bila najbolja i najvažnija novina za djecu u 19. stoljeću, kao i razvoj drugih društvenih usluga, intervencija i ustanova za djecu. Škola je značila mogućnost da se djeca izdvoje iz svijeta rada i imaju mjesto gdje se druže s vršnjaci-

ma i uče. Dvadeseto stoljeće proglašeno je stoljećem djeteta, na osnovi istoimene knjige Ellen Kay (2000, originalno objavljeno 1900.) Kay u svojoj knjizi govori o promjenama u životu žene (majke), a onda posljedično i o promjenama u poimanju djeteta i djetinjstva, te je predvidjela da će dijete u 20. stoljeću biti u središtu pažnje. Tijekom 20. stoljeća vizija djetinjstva postaje vizija budućnosti i odrasli se u tom smislu javljaju kao čuvari djece i njihove budućnosti (Vranješević, 2008). Kroflič (2011, prema Kodele, 2017) govori o suvremenoj politizaciji djetinjstva, pritom je dijete nositelj (subjekt) vlastitih građanskih prava i istodobno korisnik (objekt) skrbi obitelji, ali i javnih ustanova. U tom kontekstu Vranješević (2008) upozorava na svojevrsni paradoks, s jedne strane imamo sve veću institucionalizaciju djetinjstva i kontrolu nad djecom (raznim intervencijama i uslugama), a s druge strane sve veću raznolikost životnih stilova, autonomiju i individualnost.

Dvadeseto stoljeće donijelo je i međunarodne dokumente za zaštitu dječjih prava, od kojih je najpoznatija UN-ova Konvencija o pravima djeteta (1989). Konvencija je učvrstila poimanje djeteta kao nositelja prava i aktivnog dionika u društvu. Reynaert, Bouverne-De Bie i Vandeveldel (2009) smatraju kako je akademski diskurs o dječjim pravima nakon usvajanja Konvencije određen poimanjem djeteta prizmom kompetentnosti (nasuprot dotadašnjem promatranju djece kao ranjivih i nekompetentnih „objekata“ koji trebaju zaštitu zbog svoje ranjivosti). Nadalje, promjena slike o djetetu, pogotovo nakon donošenja Konvencije, dovela je i do promjene pozicije djeteta u obitelji (društvu), ali i do intervencija države u život djece (obitelji). Dijete je nositelj prava, roditelji imaju obvezu voditi ga i pomoći mu da se ta prava ispune (čl. 5. Konvencije), a država ima odgovornost pomoći roditeljima u tim aktivnostima. Na taj način, smatraju Reynaert, Bouverne-De Bie i Vandeveldel (2009), javlja se dihotomija u odnosu na pravo roditelja da odgaja svoje dijete i prava djeteta na autonomiju i samoodređenje. Navedena dihotomija „dijete - roditelj“ formulirana je terminom roditeljske odgovornosti, odnosno po vlastita koje roditeljima daje država za ostvarivanje prava svoje djece. U tom smislu, prava roditelja se vide kao funkcionalna prava, derivirana od prava njihove djece (Westamann, 1999, prema Reynaert, Bouverne-De Bie i Vandeveldel, 2009).



Slika 1. Slika o djetetu u odnosu na razine participacije u skladu s Hartovim modelom (1992) (Kodele, 2017)

Kodele (2017) na zanimljiv način uspoređuje prevladavajuće slike o djetetu s razinama participacije kako ih definira Hart (1992) (slika 1). Autorica govori o tri dominantne slike djeteta: dijete - ranjivo biće, dijete - nositelj vlastitih prava i dijete - kompetentno biće. Ako se dijete promatra ranjivim bićem, tada ga odrasli moraju zaštititi, što može dovesti do manipulacije i tokenizma, odnosno do neparticipacije. Slika djeteta - nositelja prava i slika djeteta - kompetentnog bića, smatra autorica, označavaju svojevrsni preokret budući da jasno

podupiru pravo na participaciju. Razlika između ta dva poimanja je u tome što slika djeteta - nositelja prava naglašava pravo na participaciju, no ono vrlo često ovisi o stavovima i volji odraslih, što označava sredinu Hartove ljestvice, a to je vođenje od odraslih i konzultacije s djecom. Doživljaj djeteta - kompetentnog bića, prihvaća dijete kao važnog sugovornika i suradnika u procesima odlučivanja, odnosno najviše se odnosi na gornje ljestvice u Hartovu modelu, a to je preuzimanje inicijative od djece i suodlučivanje. Zanimljivo je i stajalište Malonea i Hartunga (2010), koji smatraju kako modeli dječje participacije temeljeni na slici koju odrasli imaju o djeci, zapravo limitiraju dječju participaciju na aspekt odnosa djece i odraslih. Autori napominju kako djeca, i bez vođenja odraslih, mogu participirati i pridonijeti zajednici.

1.3.

Dječja participacija - ostvarivanje građanskih prava

„Svako društvo koje djeci, ili bilo kojoj drugoj grupi, uskraćuje prava koja pripadaju ostalim grupama, treba ponuditi jasne održive razloge za to. Teret dokaza uvijek počiva na onima koji žele isključiti druge iz sudjelovanja; od djece se ne smije tražiti da dokazuju da im pripadaju ista prava kao i svima ostalima.“
(Franklin, 1995)

Dječja participacija smatra se u današnje vrijeme nezaobilaznom i samopodrazumijevajućom. Sve se manje raspravlja o tome trebaju li djeca participirati (iako se i dalje ovakvih rasprava može naći), te se o dječjoj participaciji govori kao o tzv. *novoj normalnosti* (eng. *new normal*), što je u svom govoru naglasila i Princeza Laureteen od Nizozemske na otvaranju EUROCHILD-ove konferencije 2018. godine, posvećene dječjoj participaciji. U svom govoru, Princeza Laureteen od Nizozemske se posebno osvrnula na emancipacijski karakter dječje participacije i naglasila kako su odrasli ti koji se moraju mijenjati, a djeca im u tome mogu pomoći. Uloga odraslih je da u procesima donošenja odluka podijele svoju moć s djecom, a ne da iz pozicije moći djeci „dopuštaju“ ili „daju dozvolu“ da participiraju. Potrebne su i promjene na razini organizacija i procesa odlučivanja koji bi više trebali uključivati djecu. Potrebno je kreirati nove prostore za dječju participaciju te se više usmjeriti na one medije i forme koji su bliži djeci. Jednako je tako važno promijeniti perspektivu u odnosu na rasprave i traženje razloga zašto bi djeca trebala sudjelovati - smislenije je pitati se zašto djeca ne bi trebala sudjelovati.

Ako dječju participaciju promatramo dijelom građanske participacije i razvoja građanskih prava, tada načelno govorimo o tri razdoblja u njenom razvoju (Fitzgerald i sur., 2010):

- 1. Participacija temeljena na jednakosti** (60. i 70. godine 20. stoljeća). Ovo razdoblje obilježeno je borbom za priznavanje prava etničkih, vjerskih i drugih manjina te središnjim pitanjem građanstva i jednakih prava za sudjelovanje u političkom životu. Tully (2004, prema Fitzgerald i sur., 2010) ističe da je u ovom razdoblju participacija ograničena na one koji imaju jasno definiran pravni status, što nije bio slučaj s djecom koja nisu imala „uvjete za ulazak“ (Arneil, 2002, prema Fitzgerald i sur., 2010) u prostore i procese participacije.
- 2. Participacija temeljena na razlikama** (80. i 90. godine 20. stoljeća), pri čemu se fokus pomaknuo s poimanja participacije kao isključivo političkog pitanja prema inkluzivnom poimanju. U ovom razdoblju djeca su priznata kao aktivni dionici, a njihova prava na sudjelovanje prvi put su ozbiljno uzeta u obzir, posebno u Konvenciji o pravima djeteta (1989). No, ovakvo (deklarativno) priznavanje prava sudjelovanja nije dovelo i do stvarne i smislene participacije, već prije do simboličkog uključivanja djece.

3. Participacija temeljena na dijalogu (početak 21. stoljeća) osniva se na ideji „slušanja različitih glasova“. Ovaj pristup naglašava dijalog djece s njima važnim odraslim osobama - roditeljima i učiteljima - no, i dijalog s djecom u širim društvenim okvirima (npr. u kreiranju javnih politika). Naglasak je na procesu samog dijaloga: kako pozivamo djecu, kako ih angažiramo te kako slušamo i interpretiramo ono što djeca kažu. Dubinsko i istinsko razumijevanje djece temelji se i na kompetencijama odraslih da slušaju i razumiju različita i kompleksna dječja životna iskustva. Ovakav pristup blizak je onome što Juul (2016) naziva pozicijom ravnopravnog dostojanstva u odnosu djece i odraslih. Nadalje, Fitzgerald i sur. (2010) upozoravaju kako „slušanje“ glasa djece predstavlja temelj za smanjivanje socijalne isključenosti djece te poboljšanja uvjeta u kojima djeca žive.

Pavlović (1996) naglašava kako se bez uključivanja djece ne može govoriti o inkluzivnosti demokracije. Djeci - društvenoj skupini nije dopušteno pravo glasa, što ne mora biti nužno loše, ako su djeca informirana i pitana za mišljenje u sigurnom i zdravom okruženju svoje obitelji te sve dok njihovi roditelji, odnosno skrbnici dobro zastupaju njihove interese u javnosti. Ako nije tako, važno je osigurati načine da djeca mogu izraziti svoje mišljenje izvan svoje obitelji (u školi, u društvu). Djeci treba omogućiti što više načina i sredstava kojima mogu participirati kako bi demokratsko društvo istinski funkcioniralo.

U literaturi o pravima djeteta česta je sintagma „*dječjeg glasa*“, koja se odnosi na *politički glas* djece i mladih. Retorika *glasa* općenito, tako i *dječjeg glasa*, proizlazi iz tradicije emancipacijskih pokreta u drugoj polovici 20. st., prvenstveno Afroamerikanaca i žena, a označava ne samo pravo glasanja na demokratskim izborima, nego i „pravo da se u širem opsegu participira u javnome životu“ (Thomson, 2011, str. 20). Kada se koristi za djecu i mlade, s obzirom na to da se pravo glasa na izborima u većini država stječe s 18 godina, *dječji glas* podrazumijeva mogućnost participacije u javnome životu u širem smislu, ali istodobno upućuje na snažan emancipacijski potencijal participativnih prava djeteta općenito. Marković (2012) tvrdi kako je slušanje i prihvaćanje *dječjeg glasa* postalo sinonimom i simbolom demokracije, slobode i zaštite, osobito u zemljama zapadne Europe.

I Hart (1992) doživljava participaciju (generalno, pa i dječju) „osnovnim građanskim pravom“ - sredstvom kojim se gradi demokracija i standardom prema kojem se mjeri demokratičnost nekog društva. Pritom je participaciju važno razlikovati od uključenosti i konzultacija. Participacija podrazumijeva one aktivnosti u kojima su djeca aktivno uključena u procese, ne samo kao konzumenti, nego kao ključni dionici. Participirajući djeca su proaktivna i imaju moć promijeniti neke stvari, dok su, primjerice, kod konzultacija djeca uglavnom reaktivna, a moć je isključivo u rukama odraslih (White, 2001, prema Crimmens i West, 2004).

Dječja participacija u užem (i „pravom“ smislu) često je ograničena stvarnim mogućnostima utjecaja djece na društvena i politička pitanja (Mannion, 2010), odnosno djecu se u suvremenom društvu i dalje ne smatra relevantnim društvenim i političkim dionicima (Kodele, 2017). Pojedini autori (npr. Morrow, 2001, prema Mannion, 2010) smatraju kako je razlog tome nepostojanje konzistentnih oblika (struktura/ tijela), putem kojih bi djeca mogla izraziti svoj glas i volju. Isto tako, postojeći oblici dječje participacije - primjerice, vijeća učenika ili dječja gradska vijeća - često su nedjelotvorni u ostvarivanju svoje svrhe te su kritizirani kao pretežno formalni i formalistički (Begg, 2004; Cleaver, 2001, prema Thomas, 2007; Dekleva i Žorga, 2004; Pavlović, 1996; 1998; Whity i Wisby, 2007). Jedno od mogućih objašnjenja neuspjeha i kritika dječje participacije, vjerojatno je u tome što se dječja participacija nudi (i odvija) kroz oblike namijenjene odraslima (npr. parlamenti, vijeća), dok se ne iznalaze novi načini koji bi bili prilagođeni djeci (Crimmens i West, 2004). Freeman (2000) smatra kako je vjerojatno jedini način da se interesi djece i dječja prava (tako i dječja participativna prava) stave u fokus javnih politika, da

se snizi dobna granica za glasovanje. Time će političari početi prihvaćati djecu relevantnim dionicima društva (barem onu koja imaju pravo glasa). Vrlo je malo pokazatelja da djeca doista participiraju u donošenju (političkih) odluka, a jedan od razloga je i taj što djeca kao društvena skupina relativno slabo izražavaju svoje zajedničke interese (Thomas, 2017). Tome pridonosi i to da djeca ne ostaju uvijek djeca, oni prerastaju svoju interesnu skupinu⁹ te u tom smislu djeca trebaju odrasle saveznike u ostvarivanju svojih prava (West, 2004).

Dječja perspektiva pokazala se važnom, jedinstvenom i neizostavnom u svim pitanjima koja se tiču djece. No, u praksi se odrasli često ponašaju kao da, kaže Neale (2004), djece nema, odnosno njihova se participacija, doprinos i utjecaj minoriziraju. Djetinjstvo je zasjenjeno drugim društvenim institucijama - obitelji i školom (Wyness, 2000), te je perspektiva odraslih dominantna. U tom smislu, Fielding (2001) kritizira odrasle da previše spremno i previše nepromišljeno govore u ime djece. Dječja participacija je važna, ne samo za djecu, nego i za razvoj novih perspektiva i novih društvenih odnosa te podrazumijeva mijenjanje institucija kako bi se djeca mogla ravnopravno uključiti (West, 2004). Ako želimo da djeca daju svoj aktivni i smislen doprinos društvu i utječu na promjene, tada njihova participacija ne smije biti izolirana i jednokratna, već mora biti dio odnosa djece i odraslih (Thomas, 2007).

Larkins (2013) vrlo čvrsto zagovara ideju o djeci kao građanima, odnosno dionicima društva koji mogu dati svoj vrijedni doprinos. No, autorica naglašava, u praksi je često teško prepoznati određene dječje akcije činom građanstva, u tom smislu potrebno je novo razumijevanje pojma i oblika - i dječje i građanske participacije. Naime, kako navode Reynaert, Bouverne-De Bie i Vandavelde (2009), rasprostranjeno je mišljenje da djeca mogu uživati svoja prava tako dugo dok se ponašaju kao odgovorni (poslušni) građani, što dovodi do veće kontrole odraslih i manje tolerancije na ponašanja svojstvena djeci (koja se često tumače neposluhom). Posljedično, djeca mogu biti dodatno marginalizirana i stigmatizirana kao ona koja se ne znaju ponašati, pa ni participirati. Mannion (2007) govori o dva različita gledanja na dječje građanstvo: djeca - budući građani, pri čemu je naglasak na građanskom odgoju, te djeca - građani ovdje i sada, kao manjina u društvu koja nastoji izraziti svoje mišljenje i uključiti se u društvo.

Participacija je osnovno ljudsko (građansko), pa tako i dječje pravo, no istodobno je i sredstvo ostvarivanja drugih prava. Mannion (2009) navodi neke razloge zbog kojih je nužno ulaganje u ostvarivanje dječje participacije i koji se načelno mogu podijeliti u dvije skupine: oni koji govore o širim društvenim uvjetima i dobitima, te oni koji govore o više individualnim dobitima za pojedinu djecu (tablica 1).

Tablica 1. Razlozi za ulaganje u dječju participaciju (prema Mannion, 2009)

| Društvene dobiti | Individualne dobiti |
|--|--------------------------|
| Ostvarivanje (dječjih) građanskih prava | Bolje socijalne vještine |
| Zadovoljavanje zakonskih uvjeta (budući da je dječja participacija propisana raznim zakonima i pravilnicima) | Veće samopouzdanje |
| Doprinos boljim i demokratičnijim procesima i odlukama | Veća samoučinkovitost |
| Unapređenje usluga za djecu | |
| Veća sigurnost i zaštita djece | |

I djeca jasno prepoznaju dobiti od participacije, i to najviše u odnosu na razvoj vlastite ličnosti i identiteta. Od stjecanja određenih znanja i vještina, poboljšanja samopouzdanja, samopoštovanja, razumijevanja i poštovanja drugih do želje za aktivnim sudjelovanjem u budućem životu, posebno u okviru zajednice u kojoj žive (Jeđud Borić, Koller-Trbović i Žižak, 2016). Kroz meta-analizu 27 evaluacija participativnih projekata, Kirby (2002, prema Thomas, 2007) zaključuje kako djeca i mladi imaju vrlo malo utjecaja na odlučivanje, no pozitivno iskustvo participacije unapređuje njihovo samopouzdanje i vještine te im omogućuje stjecanje novih prijateljstava.

Bez obzira na mnogobrojne dobiti od dječje participacije, Tisdall (2013) sažima i neke od najčešćih izazova u ovom području:

1. **Tokenizam¹⁰, odnosno nedostatak vremena i volje da se djecu uključi na smislen način.** Djecu se konzultira o nekim aspektima, no njihovo mišljenje zapravo nema utjecaj na donošenje odluka.
2. **Nedostatak povratnih informacija u procesu participacije.** Djeci se vrlo rijetko daju povratne informacije o tome što se dogodilo u odnosu na pitanja o kojima ih se pitalo, koje su odluke donesene i zašto.
3. **Pitanje inkluzivnosti participacije.** Neku djecu se vrlo često konzultira te se njihovo mišljenje uzima reprezentativnim za skupinu djece, iako je možda riječ o njihovom osobnom mišljenju, dok neke druge skupine djece nisu nikada pitali za mišljenje. Tisdall (2013) napominje kako se djecu s teškoćama u razvoju vrlo često pita za mišljenje samo u odnosu na njihove teškoće, ali ne i na druga važna pitanja koja se tiču sve djece. West (2004), također, navodi kako priliku za participaciju uglavnom više dobivaju „dobrostojeća, dobro obrazovana i dobro umrežena“ djeca (West, 2004, str. 22).
4. **Dječja participacija svodi se na konzultacije, a ne dijalog.** Konzultacije su uglavnom povremene i jednokratne (i nisu praćene povratnim informacijama), dok bi se smisljena participacija trebala temeljiti na kontinuiranom dijalogu, poštivajući djecu kao ravnopravne partnere.
5. **Dječja participacija često nije integrirana u procese i procedure donošenja odluka.** Također, jedan od izazova je i mogućnost da dječja stajališta budu zanemarena ako su suprotna stajalištima moćnijih skupina, odnosno stajalištima odraslih.
6. **Problem održivosti povezan uz nedostatak financijskih resursa.** Naime, kako bi se omogućila smisljena dječja participacija, djeci je potrebno vođenje, odnosno odrasli koji će s njima raditi, poučavati ih, motivirati i podržavati njihovu participaciju. Ako u ustanovama, radnim skupinama, tijelima javne uprave, nema odraslih koji mogu pružiti djeci takvu vrstu organizirane i kontinuirane podrške, participacijske aktivnosti mogu biti povremene i površne.

Prepreku aktivnoj participaciji djece Lansdown (2010) vidi u nedostatku aktivne participacije odraslih građana. U tom smislu, odrasli sigurno ne mogu biti dobar model kada i sami ne ostvaruju (a ponekad i ne razumiju) u cijelosti svoja građanska prava. Stoga, odrasli često imaju i određeni zazor od dječje participacije. Lansdown (2001) navodi četiri argumenta koji odrasli najčešće koriste kako bi opravdali vlastiti otpor prema dječjoj participaciji te istodobno nudi obrazloženje zbog čega ove argumente smatra neopravdanima:

1. **Djeca nemaju dovoljno kompetencija i iskustva za participaciju,** što donekle proizlazi iz toga što odrasli često podcjenjuju dječje kompetencije i mogućnost sudjelovanja u odlučivanju, posebno stoga što to možda čine drukčije od odraslih. Lansdown (2005) u tom smislu govori o „kapacitetu koji se razvija“ te pritom smatra kako je obveza odraslih da preuzmu odgovornost u razvoju ovih dječjih kompetencija.

2. **Djeca moraju najprije naučiti svoje odgovornosti, a tek onda prava**, što je relativno čest argument kada odrasli govore o dječjim pravima. No, odrasli bi trebali poticati na prihvaćanje odgovornosti tako da u prvom redu poštuju njihova prava.
3. **Omogućimo li djeci da participiraju, oduzet ćemo im djetinjstvo**. U odnosu na ovaj argument, autorica upozorava da Konvencija o pravima djeteta djeci daje pravo na participaciju, no ona ih ne obvezuje. Djeca mogu izabrati žele li i u kojoj mjeri participirati. No, nije rijetko da djeca uključena u dječja predstavnička tijela, iskazuju ponašanja i stavove koji su svojstveniji odraslima, što zapravo više govori o načinu na koji odrasli potiču djecu da participiraju. Odrasli su vjerojatno skloni zadržati djecu u sebi poznatim i ugodnim formama, pa dječje sudjelovanje može izgledati uvježbano i namješteno, odnosno neautentično. Malone i Hartung (2010) govore o tzv. kulturalnim preprekama, pri čemu se dječja participacija ili ne vidi kao dio tradicionalne kulture ili se smatra da područje odlučivanja i kreiranja politika nije za djecu.
4. **Dječja participacija vodi do nepoštovanja roditelja (odraslih)**. Iako su djeca sve više u fokusu i njihovo je aktivno sudjelovanje u svakodnevnom životu nešto što se potiče, kad govorimo o participaciji u odlučivanju, u velikoj mjeri i dalje prevladava stav da bi djeca trebala šutjeti i odlučivanje prepustiti odraslima. Izražavanje mišljenja ponekad se smatra oblikom suprotstavljanja odraslima (većini), što je svojstveno i drugim manjinskim grupama.

U literaturi je moguće pronaći i kritike načina na koji djeca participiraju, kao i formalnih oblika sudjelovanja, odnosno rada dječjih predstavničkih tijela. Begg (2004) kritički govori o radu dječjih vijeća u Norveškoj za koje smatra da ne rade na „dječji“ način, već stavljaju djecu u poziciju da se ponašaju kao „mali odrasli“ i sudjeluju kroz forme koje su prilagođene odraslima. Cleaver (2001, prema Thomas, 2007) također smatra da su formalni oblici dječje participacije (dječja vijeća, vijeća učenika) institucionalizirani. Pavlović (1996; 1998) govoreći o dječjem parlamentu u Sloveniji, također navodi kako je više riječ o reprezentativnoj nego istinskoj participaciji te da uključena djeca imaju tendenciju davanja socijalno poželjnih odgovora. Nadalje, autor (1998) ističe i pitanje inkluzivnosti te smatra kako su u dječja predstavnička tijela uglavnom uključena ona djeca koja teško mogu predstavljati tipičnu djecu ili pak zastupati mnoštvo različite djece, jer se uglavnom radi o dobrim učenicima koji se dobro (poslušno) ponašaju. „Zločesta“ djeca često uopće nemaju mogućnost uključivanja u rad dječjih parlamenata. Pavlović (1996) također navodi kako u praksi dominira odlučivanje od strane odraslih, dok djeca vrlo često ne dobivaju ni primjerene povratne informacije. U odnosu na dječje parlamente, Dekleva i Žorga (2004) tvrde da su dječji parlamenti uspješni u svojim simboličkim i edukativnim funkcijama, ali neuspješni u funkciji smislene participacije, odnosno donošenju odluka, budući da nemaju stvarnu moć. Istražujući rad dječjih vijeća u Hrvatskoj, Jeđud Borić, Koller-Trbović i Žižak (2016) zaključuju kako postoje vrlo različite prakse razvoja i djelovanja dječjih vijeća. Rezultati ovog istraživanja pokazuju da dječja vijeća - „specijalizirane institucije“ za prakticiranje participativnih prava djece - trebaju, s jedne strane, širu bazu za participaciju pripremljene djece, s druge strane, trebaju „participativnije strategije“ povezivanja dječjih vijećnika s djecom koju predstavljaju, odnosno bolje umrežavanje dječjih vijeća. Autorice također ističu i pitanje neinkluzivnosti dječjih vijeća te navode kako postojeći način izbora dječjih vijećnika, ma kako raznolik i „demokratičan“ bio ima jedan zajednički temelj, a to je obrazovna izvrsnost djece vijećnika, pritom su druga obilježja (rod, dob, zdravlje, interesi i slobodno vrijeme, pripadnost drugim životno važnim grupama) često nevažni ili zanemareni.

Dječja participacija ima dva dominantna aspekta: aspekt društvenih i aspekt političkih odnosa. U odnosu na društvene odnose govorimo o stvaranju socijalnih mreža, uključenosti, izgradnji odnosa između djece i odraslih, dok kada je riječ o političkim odnosima, govorimo o moći, izazovima i promjenama. Ova dva aspekta, odnosno kako ih Thomas (2007) naziva, alternativ-

na diskursa, opisuju različite vrste participacije, kada se djeca mogu potpuno ostvarivati u jednom (uglavnom socijalnom smislu) i nimalo u drugom (uglavnom političkom) smislu. Većina aktualnih primjera dječje participacije zapravo ne daje stvarnu moć djeci i ne daje mogućnost participacije svim skupinama djece, osobito onim najranjivijima.

Ostvarujući svoja participativna prava djeca mogu djelovati kao pojedinci, ali i kao grupe (npr. kao učenici, korisnici neke usluge i dr.). Stoga se Lansdown (2010) zalaže za uvođenje širokog raspona zakonskih odredbi (npr. omogućavanje pristupa sudovima, podnošenje prigovora, snižavanje dobi za glasovanje, osnivanje dječjih predstavničkih tijela), ali i konkretnih praksi koje će olakšati dječju participaciju (građanski odgoj u školama, informacije u javnim sustavima prilagođene djeci - korisnicima tih usluga, senzibilizacija odraslih). Nadalje, autorica navodi i određene mehanizme utjecanja na javne odluke, poput usluga koje su prilagođene djeci, podržavanje razvoja dječjih organizacija, pristup medijima, zastupanje djece te omogućavanje izravne komunikacije donositelja odluka (političara) i djece (putem dječjih predstavničkih tijela).

U posljednjih desetak godina javljaju se i brojne kritike Konvencije o pravima djeteta (Cordero Arce, 2012; Larkins i sur., 2015; Liebel, 2012; Lundy, 2007; Reynaert, Bouverne-De Bie i Vandeveldel, 2009). Konvenciji se zamjera neosjetljivost na kulturalne razlike te afirmaciju takvog društvenog položaja djece koji dodatno osnažuje moć i ovlasti odraslih (Larkins i sur., 2015). Reynaert, Bouverne-De Bie i Vandeveldel (2009) smatraju kako je Konvencija temeljena na slici bijelog djeteta iz zapadnjačke kulture te na liberalnoj filozofiji individualizma.

Neki autori smatraju kako se rasprave o dječjim pravima moraju odmaknuti od tzv. *ženevske scene*, kako bi se pažnja posvetila izvornim dječjim životima i problemima (npr. Federle, 1994, prema Reynaert, Bouverne-De Bie i Vandeveldel, 2009; Liebel, 2012) te kako bi djeca prestala biti „autsajderi“ u procesu odlučivanja (Cordero Arce, 2012). Kao što to Liebel (2012) naglašava, djeca bi trebala odrediti svoja prava i identificirati one čimbenike koji ih umanjuju. Ovakav pristup djecu vidi kao protagoniste, priznajući im suverenitet, kreativnost i kompetenciju, odnosno kao što ističe Cordero Arce (2012), riječ je o emancipacijskom diskursu dječjih prava koji uključuje i dotad isključene i potlačene grupe djece.

Nastavno na kritike Konvencije o pravima djeteta, Reynaert, Bouverne-De Bie i Vandeveldel (2009) smatraju kako su dječja prava nepravedno svedena na konsenzus te da nedostaje kritički pogled na dječja prava. Posljedice takvog pristupa su dvojake: umanjuje se značaj dječjih prava jer ih se ne propituje, već je rasprava o njima svedena na pitanja implementacije i monitoringa. U tom smislu nedostaje kritičkih osvrta o prirodi dječjih prava. Druga posljedica nedostatka kritičkog razmišljanja je u dekontekstualizaciji dječjih prava koja ne uzima u obzir uvjete života, socijalne, ekonomske i društvene okolnosti u kojima djeca odrastaju, te s tim povezane velike razlike među djecom.

Lundy (2007) je posebno kritična prema stavu odraslih kako je Konvencija, a samim time i dječja prava, nešto što su odrasli „dali“ djeci te da taj isti dar imaju pravo i ograničavati. U tom smislu upozorava kako je pravo na sudjelovanje zakonska obveza te da ne mogu odrasli (sami) odlučivati na kojoj razini odlučivanja će uključiti djecu. Djeca bi, u skladu sa svojim sposobnostima, trebala biti dosljedno i kontinuirano uključena, odnosno djeca bi trebala dosljedno i kontinuirano participirati. Poanta nije u tome da odrasli uključe djecu jer oni to žele i kad oni to žele, nego je pravo na participaciju pravo svakog djeteta, neovisno o volji i želji odraslih (Cook-Sather, 2006). Kako bi se dječja participacija mogla ostvariti na smisleni način, Lundy (2007) (slika 2) ističe nužnost osiguravanja sigurnih i uključujućih mogućnosti („prostor“) da djeca izraze svoje mišljenje („glas“), zainteresirane i odgovorne vršnjake i odrasle koji će ih slu-

šati („publika“) te priliku da se njihova mišljenja prihvate kao relevantna („utjecaj“). U tom kontekstu, Lundy (2007) smatra kako se članak 12. Konvencije o pravima djeteta mora promatrati u vezi s člankom 5. koji govori o odgovornosti odraslih da osiguraju usmjeravanje i vođenje u korištenju prava.



Slika 2. Model dječje participacije prema Lundy (2007)

Kada je riječ o smislenoj, aktivnoj participaciji djece, mnogi se autori (npr. Fielding, 2007; Juul, 2016; Lansdown, 2010; Lundy, 2007; Mannion, 2010) zalažu za određene promjene u kulturi i pristupu djeci, i to najviše tzv. odnosnom i prostornom dimenzijom. Odnosna dimenzija podrazumijeva promjene u poimanju moći i suživota (zajedništva) u odnosima djece i odraslih, dok se prostorna dimenzija odnosi na sigurna okruženja, informacije, vrijeme i podršku odraslih kako bi djeca mogla artikulirati svoja stajališta. To znači da nije dovoljno (samo) slušati djecu, nego ih treba prihvatiti kao jednakopravne dionike društva.

Budući da se područje dječje participacije intenzivno razvija i nude se različiti modeli i prakse, Sinclair (2004) iznosi 7 ključnih pitanja o kojima je važno kontinuirano raspravljati:

- 1. Koja je svrha dječje participacije?** Zašto je ona važna, koji su željeni rezultati, što ona znači djeci?
- 2. Koja djeca participiraju?** Iako je participacija kao pravo zajamčena svima, najčešće se događa da mnoga djeca ne participiraju, osobito ona iz ranjivih skupina. Važno je usmjeriti pažnju na to koja djeca sudjeluju, a koja ne i utvrditi one okolnosti i mehanizme koji tome pridonose. Ovo pitanje odnosi se i na aspekt reprezentativnosti, usko je povezano s drugim pitanjem - koja djeca sudjeluju i čiji se glas čuje. Autor smatra da u određenim situacijama, pogotovo kad se radi o dječjim predstavničkim tijelima, može doći do rizika da neka djeca postanu „profesionalna djeca“ te da se uključuju u razne akcije, radne skupine, tijela, predstavljajući djecu, a bez stvarnog utemeljenja. Govore li ova djeca o svojim osobnim iskustvima ili su u prilici prikupiti mišljenja i iskustva svojih vršnjaka i govoriti o tome?
- 3. Kako tumačimo (čujemo) ono što djeca govore?** Ovo pitanje odnosi se na to kako odrasli prihvaćaju (čuju) ideje djece te kako se prema njima odnose, što je izravno pove-

zано s time kako odrasli doživljavaju djecu - kao one koje treba voditi i u tom smislu (pre)oblikovati i njihova mišljenja ili kao jednakovrijedne suradnike čija su mišljenja i ideje važni.

- 4. U kojem je odnosu glas djece u odnosu na glas drugih dionika?** Pitanje se odnosi na položaj djece (i važnost njihovog mišljenja) u kontekstu šireg društvenog utjecaja. Vrlo često se dječjem mišljenju ne daje jednako na težini, kao mišljenju odraslih, stoga različite konzultacije s djecom postaju same sebi svrhom te su za samu djecu razočaravajuće. Stoga je važno da dobro definiramo svrhu dječje participacije (u svakom pojedinom slučaju) te da oko toga budemo iskreni.
- 5. Je li participacija smisljena?** Iako je participacija djece sama po sebi važna, ona ne bi trebala sama sebi biti cilj, već sredstvo koje će omogućiti da se čuje dječji glas, da se uključe sva djeca, da se kreiraju participativne strukture i procesi te da se djeca motiviraju za aktivno građanstvo. Kako bi participacija bila smisljena, ona mora nadići imidž „modnog dodatka“ i postati trajnom vrijednošću.
- 6. Koliki utjecaj ima dječja participacija?** Vrlo je malo istraživanja i konkretnih dokaza o utjecaju participacije djece u različitim okruženjima. No, isto tako, pojedini autori smatraju kako i ne treba tražiti dokaze utjecaja budući da bi dječja participacija trebala biti načelo temeljeno na pravima, te je ne bi trebalo opravdavati dokazima. S druge strane, bilo bi korisno znati u kojoj mjeri participacija djece utječe i na njihove živote, a i društvo u cjelini.
- 7. Jesu li osigurani adekvatni etički standardi za dječju participaciju?** Kako se razvija participativni rad s djecom, nužno je postaviti i određene etičke standarde s tim u vezi. Dobar primjer razvijanja ovakvih standarda vidljiv je kroz rad organizacije EUROCHILD¹¹ te kroz načela etičnosti participacije, kako ih navodi Odbor za prava djeteta u Općem komentaru br. 12 (2009), te Lansdown i O’Kane (2014)¹².

1.4.

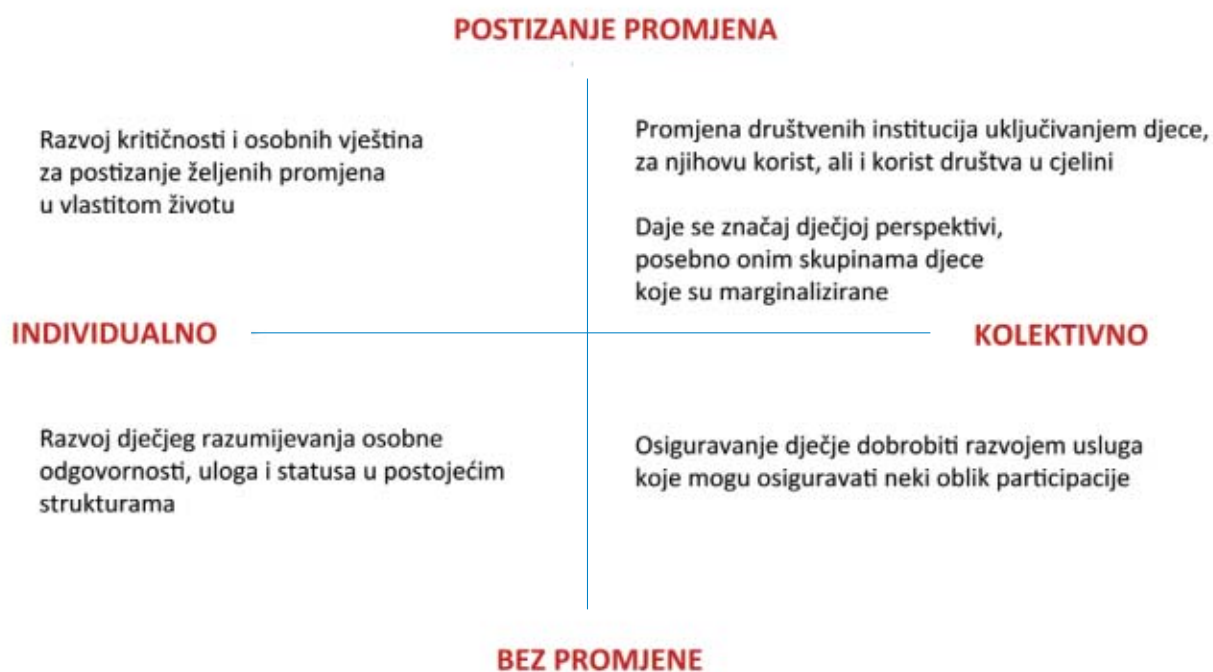
Svrha dječje participacije

Jedno od čestih pitanja kojima se bave autori u području dječje participacije je pitanje svrhe: zašto nam je (sve) važno da djeca participiraju? Jedan od odgovora je, kao što je razmatrano u prijašnjim poglavljima, ostvarivanje njihovih građanskih prava. No, dječja participacija važna je i za dobrobit djece i odraslih te postizanje istinskih promjena u društvu. Iz primjera dječjeg aktivizma u posljednje vrijeme, jasno je da djeca imaju snagu (i sve bolje pronalaze načine u uvjetima suvremenog doba i modernih tehnologija) pokrenuti raspravu o važnim društvenim pitanjima, kojima se odrasli ne bave dovoljno, a u budućnosti će snažno utjecati na život današnje djece. Trenutno u Hrvatskoj i svijetu, svjedočimo dječjem pokretu usmjerenom klimatskim promjenama koji je potaknula djevojka iz Norveške, Greta Thunberg, koju su njezini sunarodnjaci nominirali za Nobelovu nagradu za mir. Greta Thunberg inspirirala je svoje vršnjake diljem svijeta, tu su 15. ožujka 2015. održani brojni prosvjedi protiv klimatskih promjena, u kojima su sudjelovali učenici, zahtijevajući od vlada i političara da aktiviraju napore u očuvanju planeta. I u Hrvatskoj su održani prosvjedi učenika, koje je potaknula zagrebačka maturantica Laura Skala. Postoje i mnoge druge inicijative djece koje su prepoznali odrasli, koje su u konačnici pozitivno utjecale na živote sve djece u određenoj zemlji. Kao primjer navodimo i inicijativu koju je u Nizozemskoj pokrenula djevojka imena Fahima, jedna od finalistica Međunarodne dječje nagrade za mir u 2017. godini. Fahima je bila korisnica skloništa za žrtve nasilja u obitelji i na osnovi tog iskustva počela aktivno zagovarati poboljšanje uvjeta života djece u skloništim (sigurnim kućama). Njen zagovarački

rad pridonio je odluci nizozemskog parlamenta da se djeca moraju smatrati samostalnim korisnicima u sustavu socijalne skrbi i zaštite (ranije su u fokusu bili samo roditelji). Još jedan kandidat za Međunarodnu dječju nagradu za mir u 2017. bio je Timon iz Poljske, koji je pokrenuo kampanju kako bi se djeci omogućio lakši pristup informacijama u pravnim postupcima. Zahvaljujući Timonovoj inicijativi, maloljetne osobe u Poljskoj mogu sudjelovati u pravnim postupcima i sami se zastupati na sudu¹³.

Slijedi prikaz nekih modela i okvira koji govore o svrsi dječje participacije.

West (2004) predlaže okvir za razumijevanje svrhe dječje participacije koji se temelji na dvije dimenzije: „individualno-kolektivno“ i „bez promjene-postizanje promjena“ (slika 3). U donjem dijelu kvadranta svrha dječje participacije je održavanje društvenih institucija onakvima kakve jesu, dok je u gornjem dijelu cilj postići društvene promjene. Lijeva strana kvadranta orijentirana je na ulogu i mogućnosti pojedinog djeteta, dok se desna strana fokusira na djecu kao grupu/ kolektiv.



Slika 3. Okvir za razumijevanje svrhe dječje participacije (West, 2004)

Navedena podjela se ne bi trebala promatrati kao fiksna budući da je dječja participacija fluidna i dinamična, a i djeca se, kao i odrasli, međusobno razlikuju (neka su konzervativnija, neka liberalnija). Raspravljajući o svrsi dječje participacije, West (2004) naglašava da participacija može biti shvaćena kao prilika za učenje, razmjenu perspektiva, zabavu, uključivanje, no ključna stvar su odnosi moći (između djece i odraslih) i s tim u vezi sudjelovanje djece u kreiranju javnih politika. White (1996, prema Tisdall, 2013) razlikuje četiri oblika građanske participacije, koje opisuje kroz interese „odozgo prema dolje“ i „odozdo prema gore“, a koji su relevantni i za razumijevanje svrhe dječje participacije (tablica 2).

Tablica 2. Četiri oblika građanske participacije (White, 1996, prema Tisdall, 2013)

| | <i>„odozgo prema dolje“</i> | <i>„odozdo prema gore“</i> |
|-------------------------------|--|---|
| Nominalna participacija | Za legitimiziranje odluka donesenih „s vrha“ | Za postizanje uključivanja u sfere javnog života |
| Instrumentalna participacija | Konzultiranje građana kao vremenski i financijski učinkovita strategija za rješavanje određenih problema | Za same građane konzultacije često predstavljaju zahtjev za dodatnim vremenskim (a ponekad i financijskim) angažmanom |
| Predstavnička participacija | Vodi boljem odlučivanju te učinkovitijim i održivijim rezultatima | Omogućuje građanima da imaju „glas“ u procesima odlučivanja |
| Transformativna participacija | Predstavlja i sredstvo i cilj koji je zajednički, a to je osnaživanje svih dionika u procesu. | |

U ovom kontekstu, posebno je važna transformativna participacija koja se očituje u najmanje tri aspekta, kako ih navodi Hart (2008): transformaciju osoba koje su uključene (poboljšanje vještina, veće iskustvo, širenje socijalnih mreža, novi i promijenjeni odnosi među djecom i odraslima); transformaciju kao učinak (npr. utjecaj na donošenje neke odluke); i širu društvenu transformaciju kao rezultat prva dva aspekta. Prvi aspekt često se susreće u svakodnevnoj praksi, no drugi i treći su znatno manje prisutni. Kao nadogradnju ideje transformativne participacije, Tisdall (2013, 2016) spominje koncept koprodukcije, odnosno zajedničkog, ravnopravnog i recipročnog stvaranja djece i odraslih, napominje kako je važno podržavati dječju autonomiju odnosima i jačanjem njihovih potencijala. Osobito je važno da se u tom procesu izgrađuju novi odnosi, na osnovi promijenjenih perspektiva i uloga.

Tri su ključna razloga (svrhe) za poticanje dječje participacije, kako ih vidi Mannion (2007): osveštavanje (prvenstveno) odraslih prihvaćanjem dječje perspektive; osnaživanje (prvenstveno) djece za aktivan život u društvu (u sadašnjosti i budućnosti) te izgradnja boljih odnosa između djece i odraslih. U tom smislu autor se zalaže za kreiranje prostora i okruženja za međugeneracijski dijalog i učenje, i to od privatnih okruženja (obiteljski dom) do javnih ustanova. Poboljšanje odnosa između djece i odraslih, Mannion (2007) vidi i kao ključni ishod dječjeg sudjelovanja. Naime, dječja mišljenja, stavovi, participacija pa i sam život djece nisu samostalni, već su vezani uz mišljenja, stavove i participaciju odraslih. Isto tako na našu participaciju kao odraslih, utječu i naša iskustva iz djetinjstva. Djeca i odrasli stoga moraju tražiti zajedničke, međugeneracijske prostore (u fizičkom i socijalnom smislu) koji će biti poticajni za obje skupine i za cjelokupne društvene procese.

1.5.

(Novi) odnosi djece i odraslih - dijalog kao temelj

Odrasli djeci često pripisuju razne etikete poput "nezrelosti, nekompetentnosti, nestabilnosti, emocionalnosti" te se smatra kako se djeca zbog tih svojih obilježja moraju zaštititi unutar "sigurnog" prostora obitelji, vrtića, škola i drugih institucija (Cockburn, 2005). Kada je riječ o dječjoj participaciji i o dječjim pravima, fokus je uglavnom usmjeren na djecu - njihove stavove, znanja, vještine, spremnost i voljnost da participiraju. No, mnogi autori (npr. Cockburn, 2005; Juul, 2016; Lansdown, 2001, 2010; Malone i Hartung, 2010) smatraju da se pažnja mora jednako tako usmjeriti i na odrasle - njihovu sliku o djeci, doživljaj djece i spremnost da s djecom su-

rađuju. Malone i Hartung (2010) smatraju kako odrasli nisu dovoljno educirani, ni vješti za poticanje i podupiranje dječje participacije što često može biti od presudnog značenja za veću aktivnu participaciju djece. U nekim slučajevima, odrasli mogu otežavati i obeshrabrivati dječju participaciju, pa tako Crimmens i West (2004) spominju slučaj u Velikoj Britaniji, gdje su djeca koja su se uključila u prosvjede protiv rata u Iraku, bila kažnjena zbog izostanka iz škole. Slično se događa i danas, kad svjedočimo prosvjedima djece protiv klimatskih promjena i nerazumijevanjem dijela odraslih, pri čemu se manje raspravlja o vrijednosti dječje inicijative, a puno više o tome hoće li zbog sudjelovanja u prosvjedima izostati s nastave. Čini se, u aktualnom slučaju, da djeca koja su odlučila prosvjedovati, pokazuju veću hrabrost od odraslih u praktici-ranju svojih građanskih prava. Crimmens i West (2004) navode kako se u suvremeno vrijeme stvara nova generacija djece i mladih koja se bave novim, važnim temama, odbacujući konvencionalne političke teme. Djeca i mladi u današnje vrijeme bave se pitanjima očuvanja okoliša, ljudskih prava, prava životinja itd.

Ako odrasli žele pomoći djeci da ostvare punu, aktivnu participaciju, moraju prije svega raditi na svojim kompetencijama. Tradicionalno shvaćanje odraslih i njihovog autoriteta (odgovornosti i moći) u novije je vrijeme propitivano i kritizirano s više strana: od praktičara, znanstvenika, do same djece. Tradicionalne, konzervativne paradigme osiguravale su odraslima autoritet i moć bez mnogo propitivanja, samo zato što su - odrasli. No, u novije vrijeme, promjena se očekuje i od odraslih u smislu novih, laički rečeno, „ažuriranih“ kompetencija. Koristeći se sintagmom Gerrison Lansdown o „razvijajućem“ kapacitetu djece za participaciju, može se reći da se kod odraslih u današnje vrijeme, isto tako, radi o razvijajućim kapacitetima, samo što ovdje ne govorimo o razvoju s dobi, nego o razvoju nove kulture odnosa prema djeci. Lansdown (2005) smatra da odrasli moraju naučiti djecu kako se preuzima odgovornost i dati im priliku da preuzmu onaj dio odgovornosti koji je u skladu s njihovom dobi i kompetencijama. Odgovornost je povezana i s moći te, u tom smislu, odrasli moraju podijeliti i prepustiti djeci i jedan dio moći odlučivanja. To je jedini način da dječja participacija postigne svoj smisao, od svakodnevnih razina do razine političkog odlučivanja.

Juul (2016) govori kako je odgoj zapravo odnos između djece i odraslih te da djeca trebaju vodstvo odraslih, no na autentičan, empatičan i odgovoran način. Djeca žele i trebaju autoritet odraslih te je ključ (novih) odnosa djece i odraslih u ravnopravnom dostojanstvu. Ravnopravno dostojanstvo uvažava činjenicu da djeca i odrasli nisu i ne mogu biti jednaki budući da je razlika u stvarnoj moći prevelika. Odrasli imaju puno veću moć u egzistencijalnom i strukturalnom smislu, te Juul (2016) čak smatra da je u nekim situacijama potreban kodeks postupanja odraslih prema djeci kako se ta moć ne bi zlorabila. Koncept ravnopravnog dostojanstva govori o kvaliteti odnosa, odnosno o jednakoj vrijednosti svake osobe i poštovanja osobnog dostojanstva i integriteta. Autor smatra kako odgoj treba biti kontinuirani dijalog, u kojem se odrasli i djeca mogu bolje upoznati i u kojem djeca, ako to žele, mogu učiti iz iskustva i mudrosti odraslih. No, problem je vrlo često u tome što odrasli tijekom svog odrastanja nisu imali takvo iskustvo odgoja i suradnje s odraslima pa u tom smislu ne mogu djeci biti dobar uzor.

Loreman (2009) govori o negativnoj slici djece koja počiva na tradicionalnim temeljima. Autor navodi kako su odrasli skloni etiketirati dječje ponašanje kao „nezrelo“ u situacijama kad im se njihovo ponašanje ne sviđa. No, sam koncept nezrelosti podrazumijeva dva različita gledišta: jedno promatra nezrelost kao tranzicijsko razdoblje prema odrasloj dobi i „odraslim“ ponašanjima kao socijalno poželjnim, a drugo gledište smatra da je dječja nezrelost zapravo obilježje djetinjstva i da je treba promatrati i poštovati kao razdoblje života, a ne kao nešto što se mora nadvladati. Loreman (2009) govori o tome da odrasli moraju naučiti poštovati djetinjstvo, pritom nabroja ključne elemente koji podržavaju to poštovanje: zaštita djece od na-

silja, zlostavljanja, izrabljivanja; podrška djeci u vidu ljubavi, dobrih odnosa, osnaživanja i uključivanja te puštanje djece na miru kako bi mogla ostvariti slobodnu igru, vrijeme, odnose s drugim ljudima. Odnosno, kako Čačinović Vogrinčić (2011) kaže, odrasli moraju dopustiti djeci da dožive djetinjstvo na svoj način.

Juul i Jensen (2002) u tom smislu govore o promjeni pedagoške paradigme u odgoju djece - od poslušnosti do odgovornosti, stavljajući pritom u fokus odgovornost odraslih za stvaranje dobrih odnosa s djecom. Kada je riječ o profesionalnim odnosima, autori govore o relacijskim kompetencijama odraslih. Smatraju kako je najvažniji aspekt odnosa između djece i odraslih volja i sposobnost odraslih da preuzmu odgovornost za kvalitetu odnosa. Stoga, stručnjaci koji rade s djecom, trebaju uz stručna znanja, posjedovati i znanja o međuljudskim odnosima.

U Hrvatskoj je provedeno istraživanje o tome koliko su sadržaji o ljudskim pravima, dječjim pravima, dječjoj participaciji i aktivnom građanstvu uključeni u studentske programe kojima se obrazuju odgajatelji u predškolskim ustanovama, učitelji, pedagozi, psiholozi i socijalni radnici¹⁴. Zaključci istraživanja pokazuju kako i nastavnici i studenti prepoznaju važnost ovih sadržaja u obrazovanju budućih stručnjaka i smatraju kako ovi sadržaji moraju biti dio obvezanih predmeta. Nadalje, pokazalo se kako se u studentskim programima moraju eksplicitnije definirati ishodi učenja o dječjim pravima, dječjoj participaciji i aktivnom građanstvu.

Odrasli imaju trajnu odgovornost za dječju participaciju te autonomna participacija djece nije realan cilj s obzirom na dječji razvoj i njihove razvijajuće kompetencije (Lansdown, 2006). Primjerice, u organizacijama koje rade s djecom, ali i za djecu, u posljednje vrijeme nastalo je novo radno mjesto - „participacijski djelatnik“ (eng. *participation worker*). Riječ je o stručnjacima koji u organizaciji preuzimaju ulogu onih koji potiču dječju participaciju te pomažu djeci da ostvare svoja participativna prava. Participacijski djelatnici pokrivaju široki spektar aktivnosti: od posredovanja znanja o participaciji, učenja vještina koje olakšavaju participaciju, podrške djeci, facilitiranja dijaloga i suradnje između djece i odraslih, do pripreme djece za sastanke, izlaganja i sl., suradnje s djecom na razvoju novih ideja, motiviranja djece na participaciju itd.

1.6.

Glas učenika u kontekstu dječje participacije u školi

Govoreći o participaciji djece u kontekstu škola, odnosno sustava odgoja i obrazovanja, autori najčešće govore o tzv. **glasu učenika** (Bragg, 2007; Cook-Sather, 2006; Fielding, 2007, 2010; Manefield i sur., 2007; Mitra, 2003, 2004, 2006; Mitra i Gross, 2009; Ruddock i Fielding, 2006; Ruddock i Flutter, 2000; Whitty i Wisby, 2007; Wood, 2011). Glas učenika prepoznat je kao vrijednost i u aktualnim istraživanjima u obrazovanju u Hrvatskoj, kao primjerice u istraživanju koje vodi dr. sc. Boris Jokić i tim s Instituta za društvena istraživanja, „Obrazovne aspiracije učenika u prijelaznim razdobljima hrvatskog osnovnoškolskog obrazovanja: priroda, odrednice i promjene“. U završnom izvješću ovog projekta, jedan od ciljeva projekta ističe se i „...artikuliranje razmišljanja djece i mladih osoba o njihovim iskustvima sa školom, obrazovnim, karijernim i životnim željama, planovima i snovima. Glasovi djece i mladih osoba su gotovo u potpunosti zanemareni te ih ovim projektom želimo osnažiti.“ (http://www.idi.hr/aspiracijellzvjesce_za_javnost-COBRAS-IDIZ-HRZZ-treci_val.pdf, str. 6).

Shvaćanje važnosti glasa učenika i prihvaćanje učeničke perspektive, javlja se krajem 90. godina prošlog stoljeća, a značajnije se širi početkom 21. stoljeća, najviše u zemljama zapadne Europe, SAD-u i Australiji (Cook-Sather, 2006; Fielding, 2010; Flutter, 2007). Flutter (2007) smatra

kako se glas učenika može promatrati samo u širem kontekstu dječje participacije u školama, odnosno da prihvaćanje glasa učenika mora podrazumijevati i mogućnost sudjelovanja u donošenju odluka. I Wood (2011) govori kako učenici moraju imati utjecaja na obrazovne politike budući da na to imaju legitimno pravo. No, kako navode Grundmann i Kramer (2001, prema Mithans, Ivanuš Grmek i Čagran, 2017b), učenici često nemaju jednaku mogućnost sudjelovati u aktivnostima u školi te je njihovo sudjelovanje u donošenju odluka i dalje vrlo ograničeno, osobito kad se radi o školskim pravilima i samom poučavanju. Dječje sudjelovanje u školama više se ostvaruje aktivnostima koje nemaju izravan utjecaj na samo funkcioniranje škole. Slično je i u istraživanju koje su proveli Fatke i Schneider (2005), gdje se pokazalo kako učenici najčešće sudjeluju u odlukama koje se tiču rasporeda sjedenja i uređenja prostora škole, no vrlo rijetko sudjeluju u pitanjima o radu nastavnika - izboru nastavnih jedinica, ocjenjivanju, definiranju strukture razreda itd. Navedeno govori kako djeca više mogu sudjelovati u odlukama koje nisu izravno povezane s interesom odraslih.

Fokus na glas učenika u najvećoj je mjeri povezan s reformama obrazovanja, odnosno kako kaže Fielding (2010), dvije su ključne implikacije prihvaćanja glasa učenika: poboljšanje učinkovitosti škola, odnosno obrazovnog sustava te obrazovanje usmjereno na osobu. Kada je riječ o poboljšanju učinkovitosti škola, glas učenika u najekstremnijem smislu može služiti isključivo potrebi odraslih i organizacijskim ciljevima škole. S druge strane, ako glas učenika promatramo u kontekstu obrazovanja usmjerenog na osobu, škola postaje zajednica u kojoj su odrasli i djeca usmjereni jedni na druge i kreiraju zajedničke ciljeve. Odnosi između odraslih i djece u takvim školama, temelje se na uzajamnom povjerenju, brizi, autonomiji i poštovanju. Pritom se nadilazi dekorativna i simbolična participacija i pronalaze se novi prostori i mogućnosti odnosa djece i odraslih - dijalogom i suradnjom.

Priznavanje prava učenika da izraze svoj glas relativno se sporo razvijalo u okviru školskog sustava (Manefield i sur. 2007). Autori ističu kako pritom važnu ulogu ima i to što su teme o kojima se pita učenike za mišljenja, uglavnom od niske važnosti i manje relevantne. Važna područja, o kojima učenici žele raspravljati - o nastavnim planovima i načinu poučavanja - njima su gotovo zabranjena. Nadalje, istraživanja pokazuju i kako su neka djeca, osobito djevojčice, spremnije izraziti svoje mišljenje te da vrlo često učenici nemaju prilike razgovarati s onima koji imaju stvarnu moć promijeniti ono što se događa u školama. U tom kontekstu Manefield i sur. (2007) smatraju kako glas učenika može biti osujećen (ili nečujan) ovisno o ravnoteži moći između odraslih i djece. Tradicionalni odnosi moći svim dionicima u sustavu obrazovanja mogu pružiti određenu sigurnost (u uloge, ponašanja, pozicije i rezultate), no ne omogućuju bitne promjene. Time se održava sustav takav kakav jest. Kako bi učenike podržali u iznošenju mišljenja i participaciji, potrebna je podrška cijele škole, što uključuje i promjene kulture škole. Rudduck i Flutter (2000) naglašavaju nejednaku dinamiku razvoja škola kao javnih ustanova (sustava) i razvoja djece kao skupine - škole su se u samoj svojoj biti manje i sporije mijenjale, od djece i djetinjstva.

Rudduck i Fielding (2006) smatraju kako su i prije nego što su participativna prava učenika bila institucionalizirana primjenom Konvencije o pravima djeteta, postojali tzv. prethodnici prihvaćanja glasa učenika u pojedinim školama. Riječ je o školama koje su razvile kulturu prihvaćanja učenika važnim dionicima, grupom koja ima značajan status i utjecaj. Takvim školama bilo je svojstveno, prije svega, promišljeno vođenje i demokratska struktura u kojoj su učenici mogli autonomno razvijati vlastiti identitet i interese (i pojedinačno i grupno).

Najpoznatiji model glasa učenika ponudila je Mitra (2005), koja govori o piramidi glasa učenika u školi (slika 4). Na dnu piramide navode se one aktivnosti kojima se omogućuje da djeca izraze svoje mišljenje, odnosno da ih odrasli u školi slušaju i čuju njihova iskustva i mišljenja. Sljedeća razina je suradnja djece s odraslima u svrhu ostvarivanja promjena u školi. Mitra i

Gross (2009) navode kako recentna istraživanja pokazuju da suradnja učenika i odraslih u školi dovodi do niza poboljšanja u školi: unapređenja nastavnih planova, načina poučavanja i ocjenjivanja. Nadalje, sudjelovanje učenika na sastancima učiteljskih vijeća dovodi do promjene načina na koji se razgovara na tim sastancima i smanjenja neprimjerenih ponašanja odraslih. Suradnja učenika i odraslih u školi pozitivno utječe na razvoj njihovih odnosa te na razvoj novih kompetencija i učenika i nastavnika. Na vrhu piramide su aktivnosti koje se odnose na izgradnju kapaciteta za vođenje, te Mitra (2005) smatra da je to razina koja se najmanje ostvaruje u svakodnevnoj praksi. Na ovoj razini učenici imaju prilike sudjelovati u donošenju odluka, ali i preuzeti inicijativu te uputiti svoje kritike i prijedloge za unapređenje života u školi. U tom smislu, učenici preuzimaju inicijativu i mogu postati modeli svojim vršnjacima.



Slika 4. Piramida glasa učenika, prema Mitra (2005)

Fielding (2004) drukčije poima glas učenika, smatra kako je riječ o nizu aktivnosti u školama koje potiču razmišljanje, raspravu, dijalog i djelovanje u odnosu na pitanja koja se tiču i djece i odraslih. U te aktivnosti, Fielding (2004) ubraja vršnjačko pomaganje, sudjelovanje u učeničkim predstavničkim tijelima i radnim grupama, ali i različite oblike učeničkog vođenja. Navedene grupe aktivnosti detaljnije su navedene u tablici 3.

Tablica 3. Aktivnosti kojima se ostvaruje glas učenika (Fielding, 2004)

| Kategorija aktivnosti | Primjeri |
|--|---|
| Vršnjačko pomaganje | Vršnjačko mentoriranje Pomoć u učenju |
| Tijela i organizacijske strukture koje omogućuju prihvaćanje glasa učenika | Vijeća učenika Tematske radne grupe Simulacije građanskih sudova Uključenost u samovrednovanje škola Uključenost u istraživanja (učenici kao istraživači) Uključenost u vođenje razreda/ škole (npr. učenik ravnatelj*) Sudjelovanje u tematskim raspravama |
| Aktivnosti koje omogućuju učeničko vođenje | Učenici kao voditelji nekih aktivnosti Učenici kao inicijatori određenih aktivnosti |

* Analogno npr. dječjem gradonačelniku u kontekstu dječje participacije u zajednici

Cumings Mansfield, Welton i Halx (2018) govore o kontinuumu prihvaćanja glasa učenika: od toga da učenici „služe“ kao izvor podataka do osnaživanja učenika da preuzimaju inicijativu i sudjeluju u donošenju odluka u kontekstu reforme obrazovanja. No, važno je uzeti u obzir i to da se prihvaća glas svih učenika, osobito onih koji su u obrazovnim sustavima često marginalizirani (npr. učenici s problemima u ponašanju). Ako napori da se čuje glas učenika ostanu izolirani i sporadični, to može dovesti do pada motivacije za participaciju (Manefield i sur., 2007). Silva (2001, prema Rudduck i Fielding, 2006) je kritičan prema tome mogu li oni učenici koji su uspješni, aktivni i afirmirani u postojećem školskom sustavu, biti predstavnici svih učenika, posebno onih koji su u postojećem sustavu manje uspješni i marginalizirani. Drugim riječima, kao i na razini cijelog društva, tako i u mikro zajednici škola, potrebno je osigurati da prilike za participaciju budu inkluzivne, odnosno da se „čuje glas“ svih učenika. No, kako Rudduck i Fielding (2006) upozoravaju, neki učenici imaju teškoća s izražavanjem svog glasa i participiranjem, osobito u tradicionalnoj organizaciji velikih škola. Najveća dobit nastavnici i stručnim suradnicima je upravo prihvaćanje glasa onih učenika sa slabijim postignućima. Time se dobiva nova perspektiva i osnažuje se glas onih koji su marginalizirani. Takav, inkluzivni pristup, maksimalizira dobit svima uključenim (Arnot i sur., 2003, prema Flutter, 2007).

Participacija učenika promatrana kroz diskurs „glasa učenika“ može potaknuti promjene ne samo u okviru pojedine škole, nego i u okviru cjelovite obrazovne politike. No, kako bi se to dogodilo, učenici trebaju biti prihvaćeni kao važni dionici u životu pojedine škole, ali i obrazovnog sustava u cjelini (Mitra, 2006). Učenici, naime, imaju bogato iskustvo s obrazovnim sustavom, koje je, smatraju Rudduck i Flutter (2000) često neiskorišteno. Autori smatraju kako upravo zbog činjenice da se glas učenika ne primijeni za unapređenja obrazovnog sustava, učenici sami to svoje viđenje i razumijevanje koriste kako bi izbjegli učenje i udaljili se od škole, što može postati nekonstruktivno, i destruktivno. Isto tako, i Mitra (2003) govori kako nedostatak mogućnosti za participaciju u školi, može biti razlog otuđenja od škole.

Glas učenika dio je etičke odgovornosti i etičkog vođenja škole, pri čemu je naglasak na socijalnoj pravdi i promjeni represivnih školskih procedura (Cumings Mansfield, Welton i Halx, 2018). Cilj je stvoriti pozitivno i inovativno školsko okruženje. Jednako tako važno je da učenici o aktivnom građanstvu uče u okruženju koji im omogućuje takva iskustva, odnosno onom okruženju koje nudi prilike i prostor za participaciju (Rudduck i Flutter, 2000). Kako bi se kreiralo okruženje u kojem se i odrasli i učenici osjećaju ugodno radeći i participirajući zajedno, potrebno je raditi na promjeni klime i kulture škole. Fielding (2007) smatra kako bi se u školama trebalo omogućiti da odrasli (nastavnici, stručni suradnici) i djeca razvijaju takve odnose i načine međusobnog ophođenja koji su karakterizirani uzajamnošću i spremnošću da se razlike u percepciji vide kao kreativni resurs za promjene. Riječ je, zapravo, o preoblikovanju tradicionalnih odnosa djece i odraslih u kontekstu škole koje zahtijeva nove konceptualne okvire samog obrazovanja. Mitra (2004) naglašava kako odrasli moraju pronaći ravnotežu između podrške i „puštanja“ (autonomije učenika) kako bi se nadišle tradicionalne uloge. Pollard, Thiessen i Filer (1997, prema Cook-Sather, 2006) vide rješenje u promjeni percepcije i stava odraslih prema dječjoj participaciji koji se često očituje rečenicom - „kako su slatki“. Riječ je o pokroviteljskom stavu koji jasno govori da odrasli djecu ne smatraju jednakopravnima ili jednako kompetentnima. Na žalost, ovakav je stav još prisutan u našem društvu, pa se često događa na sastancima (i još češće na raznim manifestacijama) da kada neko dijete izrekne svoje mišljenje, odrasli ganutljivo plješću i čude se kako je dijete pametno. Sve to govori u prilog tome da djecu i dalje ne doživljavamo ozbiljno. Whitty i Wisby (2007) smatraju kako će, dugoročno gledano, nastavnici (i drugi odrasli u školi) svojim obrazovanjem morati steći više kompetencija za suradnju s učenicima.

Rudduck i Fielding (2006) smatraju da participacija učenika u školama ovisi najviše o spremnosti odraslih da promatraju djecu na drugi (novi) način, kao kompetentne sugovornike. Odrasli

u školi često su zabrinuti što će djeca reći o načinima poučavanja i odnosa, dok se djeca pribjavaju da će ih odrasli smatrati neposlušnima i nepristojnima ako izreknu svoje mišljenje (pogotovo ako je ono kritično), te da će im se odrasli na neki način osvetiti za to. Stoga je, naglašavaju autori, ključna autentičnost u odnosu odraslih i djece koja se postiže uključivanjem djece u izbor tema o kojima se raspravlja, stvarnim interesom odraslih za ono što djeca kažu te raspravom o dječjim prijedlozima i povratnim informacijama od odraslih.

Flutter (2007) spominje kako se odraslima ideja dječje participacije često nameće izvana (npr. zakonima i pravilnicima), a manje se pažnje usmjerava na istinski interes odraslih za djecu i njihov doprinos. Tako bi u školama fokus trebao biti na doprinosu djece (i njihove participacije) na rezultate učenja i cjeloviti razvoj djece, a ne na zadovoljavanje formi. Autorica navodi kako istraživanja pokazuju da prihvaćanje glasa učenika nekim nastavnicima može biti transformativno iskustvo u smislu dinamike njihova odnosa s učenicima. No, nastavnici su ponekad skeptični prema perspektivi učenika, ako su učenici kritični prema njihovom radu. Stoga je važno osigurati otvorenu atmosferu koja vrednuje kritičko razmišljanje kao način učenja i ophođenja. Bragg (2007) upozorava kako odraslima (nastavnicima i stručnim suradnicima) nije uvijek jednostavno prihvatiti aktivno sudjelovanje djece budući da su konstruirali svoje profesionalne identitete skrbnika i zaštitnika djece, temeljene na slici djece kao ranjive i pasivne. U tom smislu, autorica smatra kako se glas učenika mora razvijati i prihvaćati zajedno s glasom svih ostalih dionika u školi (nastavnika, stručnih suradnika, tehničkog osoblja) kako bi se ostvario smisleni dijalog unutar cijele škole. Prihvaćanje glasa učenika mora biti uravnoteženo s glasom odraslih, osobito na razini sustava, što treba biti vidljivo načinom rješavanja pitanja statusa nastavnika i njihovih prava, plaće, radnih normi itd.

1.7.

Participacija - dio kulture škole

Kao život u svim njegovim aspektima, a ne samo priprema za njega, škole u velikoj mjeri i različito predstavljaju presliku društva - škola je *društvo u malome*, zbilja (nekoga) društva, ali se istodobno u školu nastoji ugraditi i *vizija društva*, ideja kakvo bi (neko) društvo valjalo biti. Na tome tragu, demokratska društva koja počivaju na jednakosti i poštivanju ljudskih i dječjih prava impliciraju demokratske škole - demokratizacijom društva demokratiziraju se i njegove škole i obratno - demokratizacijom škola održava se i unapređuje demokracija (nekoga) društva. Odnos između prava djeteta, s jedne strane, te odgoja i obrazovanja, s druge strane, u literaturi se najčešće opisuje sintagmama prava *na* obrazovanje i prava *u* obrazovanju (Quennerstedt, 2015; Spajić-Vrkaš i sur., 2004). „Distinkcija između prava *na* obrazovanje i prava *u* obrazovanju rasvjetljuje razliku između odgoja i obrazovanja kao apstraktnoga prava i svakodnevice u kojoj se prava žive“ (Quennerstedt, 2015, str. 202). Konkretnije, sintagma pravo *na* obrazovanje denotira ljudsko pravo kao ontologijski koncept (ono što pripada svakome čovjeku na temelju njegove intrinzične vrijednosti i dostojanstva), te normativno-pravni koncept (ono što je danas kao ljudsko pravo propisano pravno obvezujućim dokumentima međunarodnoga ugovora u području ljudskih prava), dok sintagma prava *u* obrazovanju upućuje na obvezu realizacije toga specifičnoga prava, ali i svih ostalih ljudskih i dječjih prava u odgojno-obrazovnoj zbilji i svakodnevici.

U nastojanju da preciznije elaborira odnos između prava djeteta te odgoja i obrazovanja koji se pružaju u odgojno-obrazovnim ustanovama, Quennerstedt (2015) distinkciju pravo na obrazovanje - prava u obrazovanju obrazlaže trima, kako ih naziva, temeljnim aspektima odnosa između prava djeteta i odgoja i obrazovanja: pristup, sadržaj i odnosi. „Navedeni aspekti premrežavaju distinkciju pravo na obrazovanje - prava u obrazovanju te upućuju na njenu složenost“ (Quennerstedt, 2015, 202). Tako se *pristup* odgoju i obrazovanju, odnosi na samu

mogućnost pristupa odgoju i obrazovanju. Tu mogućnost Tomaševski (2006) pak objašnjava dvjema dimenzijama - dimenzijom *raspoloživosti* i dimenzijom *dostupnosti* odgoja i obrazovanja. Dimenzija *raspoloživosti* odnosi se na samo postojanje vrtića, škola, odgojno-obrazovnih centara i drugih odgojno-obrazovnih ustanova, kao i njihovu zastupljenost na nekome području. Dimenzija *dostupnosti* uključuje tri dodatne poddimenzije, *fizičku* dostupnost (blizinu odgojno-obrazovnih ustanova, uklanjanje fizičkih barijera u njima za pristup učenicima s tjelesnim i drugim poteškoćama, sigurnost putova i prijevoza do odgojno-obrazovnih ustanova), *ekonomsku* dostupnost (školarine, udžbenici, materijali, topli obrok, prijevoz do odgojno-obrazovnih ustanova besplatni za svu djecu), ali i *nediskriminacijsku* poddimenziju koja se odnosi na obvezu da odgoj i obrazovanje budu dostupni svoj djeci bez diskriminacije po bilo kojoj osnovi. Nadalje, *sadržaj* kao aspekt odnosa između prava djeteta i odgoja i obrazovanja odnosi se, najprije, na same sadržaje poučavanja (različita znanja i prateće vještine), zatim pedagoške prakse koje se pritom koriste te, konačno, na vrijednosti koje se u odgojno-obrazovnome procesu promiču i njeguju (Quennerstedt, 2015). Kao treći aspekt veze između prava djeteta i odgojno-obrazovnoga procesa, Quennerstedt (2015) izdvaja *odnose* - odnose djece i odraslih u odgojno-obrazovnim ustanovama, ali i odnose između djece. Važnost odnosa u školi, ona opisuje:

„[O]dnosi djece s drugim ljudima od esencijalne su važnosti za njihovo iskustvo obrazovanja i učenje o društvenome životu. Neka od najvažnijih pitanja o pravima djeteta u obrazovanju povezana su s odnosima. Odnosi djece s njihovim školskim kolegama često su izvor sreće i rastućega samopouzdanja, ali za onu djecu i mlade koji u školi doživljavaju za-dirkivanje, diskriminaciju i nasilje, škola je zastrašujuće i opasno mjesto. Odnosi djece i mladih s njihovim nastavnicima često uključuju brojna pitanja o pravima djeteta. Iako većina nastavnika želi stvoriti okruženje po dječjoj mjeri, tradicionalne prakse koje oblikuju pogled nastavnika na djecu nisu uvijek u skladu s perspektivom prava djeteta. U mnogim slučajevima, autoritarni obrasci i nedovoljan stupanj poštivanja ljudskoga dostojanstva djece i njihovih ljudskih prava obilježja su odnosa između djece i nastavnika“ (Quennerstedt, 2015, str. 203).

Odnosi djece i odraslih te odnosi između djece, nalaze se, uz vrijednosti i uvjerenja koje svi dionici odgojno-obrazovnoga procesa sa sobom donose u taj proces, ali i koje zajedno (de)konstruiraju tijekom njega, u srži *kulture* odgojno-obrazovne ustanove¹⁵. Kultura škole je, naglašava Spajić-Vrkaš (2015), „značajan, ako ne i najvažniji dio cjelokupnog školskog iskustva učenika. Kultura određuje identitet škole, a time i identitet učenika“ (Spajić-Vrkaš, 2015, str. 67). Škole u Republici Hrvatskoj na različitim su stupnjevima procesa demokratizacije, pokazalo je opsežno istraživanje implementacije građanskoga obrazovanja u hrvatskim školama (Spajić-Vrkaš, 2016). U tome su se istraživanju osnovne škole u Hrvatskoj rasporedile unutar pet utvrđenih tipova školske kulture, 1. *škola - demokratska zajednica učenja*, 2. *škola reda i discipline*, 3. *autoritarna škola*, 4. *škola okrenuta društvenim temama* i 5. *škola učeničke emancipacije*:

„Od pet utvrđenih tipova u jednom je [...] proces [demokratizacije] zapriječen duboko ukorijenjenim autoritarnim praksama upravljanja i vođenja ustanove. [Takve škole] [p]rvenstveno se prepoznaju po čvrstoj hijerarhijskoj strukturi i koncentraciji moći. U takvom se tipu škole na niže razine, uključujući učenike, ne prenosi moć, nego odgovornost za nastale probleme pa je logično da se problemi „uklanjaju“ pronalaženjem krivca, a ne istraživanjem institucionalnih praksi koje proizvode probleme. Preostala četiri tipa opisuju školske kulture koje različito prolaze kroz proces demokratizacije, budući da se u svakoj od njih stavlja naglasak na druge komponente toga procesa: zajedništvo, red i disciplinu, osvještavanje širih društvenih izazova ili emancipacija učenika“ (Spajić-Vrkaš, 2016, str. 87).

Dakle, rezultati navedenoga istraživanja sugeriraju da se u našim školama „više teži discipliniranju učenika, nego demokratizaciji unutar-školskih odnosa, koja uključuje emancipaciju učenika i priznanje njihova glasa. Naime, ono što učenici vide kao poticanje na neovisno mišljenje u razrednom i školskom ozračju, koje obilježava pristojnost i poslušnost, zapravo je instrument tokenizma, a ne emancipacije“ (Spajić-Vrkaš, 2016, str. 87). Takva prividna emancipacija učenika u pravilu služi interesima odraslih, a ne djece (vidjeti Hart, 1992), te kao takva ne predstavlja poštivanje prava djeteta.

U definiranju i implementiranju istinskih participativnih procesa u odgoju i obrazovanju u kojima dječji glas neće biti tek simbol ili ukras (vidjeti Hart, 1992), Quennerstedt (2015) identificira dva važna smjera promišljanja o njima: jedan kojemu je naglasak na *posjedovanju prava* na vlastito mišljenje i sudjelovanju u donošenju odluka u školi te drugi kojemu je naglasak na *praksi djeteta-sudionika* u svim aspektima školskoga života, planiranju i programiranju, poučavanju i vrednovanju.

Prvi navedeni smjer svoju orijentaciju crpi u perspektivi odgoja slobodna, obrazovana pojedinca, odnosno, u školama se glas djece i mladih treba čuti, razumjeti i prihvatiti zato što je to njihovo ljudsko pravo, jednako kao što je pravo njihovih nastavnika i drugih odraslih - jer su i jedni i drugi ljudska bića. Ili, kako Breslin (2011, str. 69) zaključuje,

„...imati vlastiti glas krajnja je svrha obrazovanja: obrazovani pojedinac nije samo jezično i matematički pismen - iako su te vještine, naravno, nasušne. On je uvjeren u svoju sposobnost izražavanja vlastita mišljenja i javnoga zalaganja za njega; odgovorno se odnosi spram utjecaja svoga djelovanja na druge; angažiran u rješavanju problema i kao suradljivi član skupine spreman saslušati, udubiti se u refleksiju i učiti u svakoj prilici, pritom balansirajući asertivnost i empatiju za opće dobro“.

Drugi smjer, s druge strane, svoju logiku i opravdanje nalazi u pragmatičkoj perspektivi, prema kojoj su odgoj i obrazovanje mislećega, aktivnog građanina koji posjeduje znanja i vještine za sudjelovanje u demokratskim procesima u društvu funkcija škole i to, kako ističu Spajić-Vrkaš i Džidić (2011, str. 22), „na način da njegovo djelovanje istovremeno bude i potvrda slobode kao opće društvene i političke norme“. Dakle, autorice dalje objašnjavaju, „[t]a znanja i vještine ne donosimo na svijet rođenjem. Aktivni i odgovorni građanin se ne rađa, nego postaje učenjem“ (Spajić-Vrkaš i Džidić, 2011, str. 22).

Vidljivo je, stoga, da navedena dva smjera promišljanja, definiranja i implementiranja participativnih procesa u odgojno-obrazovnoj ustanovi objedinjuju shvaćanje škole mjestom stjecanja znanja i vještina za (buduću) građansku i političku participaciju, te mjestom gdje se demokracija, shvaćena kao ljudsko i dječje pravo, oblik življenja, društvena forma te oblik vladanja ili upravljanja (Dür, 2005), treba ne samo učiti nego i živjeti (sada i ovdje, tijekom djetinjstva i mladenaštva).

Življenje demokracije u obliku smislene i aktivne participacije djece i mladih u radu i životu u školama omogućuje, prije svega, uvođenje i ozbiljnu i svrhovitu primjenu *formalnih mehanizama* zajedničkoga odlučivanja, kao i potpuno prihvaćanje demokratskih procedura koje oni omogućuju. Osnovni mehanizam demokratske participacije u našim je, a i u većini europskih škola te škola u anglosaksonskim zemljama, *vijeće učenika*, učeničko tijelo čija je primarna uloga zagovaranje prava učenika te uspostavljanje i prakticiranje kvalitetne komunikacije između učenika, učitelja i rukovodstva škole (Preveden, Sočo i Kralj, 2015). Iako zakonske odredbe, kako Preveden, Sočo i Kralj (2015, str. 5) ističu, „učenicima pridaju ulogu u funkcioniranju rada škole tako da se njihov glas može čuti prilikom donošenja odluka“, učeničko se

tijelo ostavlja po strani kada se o pitanjima koja ih se tiču glasa, a odrasle ne obvezuje da mišljenje učenika i prihvate prilikom odlučivanja, pa se postavlja pitanje stvarne snage vijeća učenika u školskoj demokratskoj praksi, odnosno pitanje njegova istinskoga ili tek tokenističkoga utjecaja. Mnoge se škole oslanjaju na vijeća učenika, kada je riječ o participaciji učenika, no Rudduck i Flutter (2000) smatraju kako to nije dobra praksa, pogotovo stoga što mnoga vijeća učenika funkcioniraju samo na formalnoj razini. Ako samo školsko okruženje (klima i kultura škole) nije poticajno za participaciju učenika, tada uenička vijeća postaju formalna tijela bez prilike da djeca (i odrasli) izgrade nove, konstruktivne odnose i prakse. Time, teme kojima se bave vijeća učenika, naglašavaju autori, ne izlaze iz „šarmantnog“ spektra školskih ormarića, jelovnika i školskih uniformi. Sami učenici zainteresirani su za promjenu struktura koje ograničavaju njihovo sudjelovanje i načelno žele veću autonomiju. Stoga je važno da učenici, kao grupa, budu važni dionici školske zajednice, ali i obrazovnog sustava u cjelini. Istraživanje koje su Whitty i Wisby (2007) proveli u Velikoj Britaniji, bavilo se stavovima učenika srednjih škola o ueničkim vijećima. Rezultati pokazuju kako najveći dio škola ima vijeće učenika (85 % učenika navodi da njihova škola ima vijeće učenika). U odnosu na vlastito sudjelovanje, učenici su naveli kako su sudjelovali u aktivnostima vezanim uz prevenciju nasilja te inicijativama vezanim uz recikliranje. Mali udio učenika (7 %) bio je uključen u odlučivanje na razini škole (npr. o metodama poučavanja, nastavnom planu i programu, izboru novih nastavnika). Terenski posjeti školama pokazali su kako se praksa rada vijeća učenika u školama vrlo razlikuje, u odnosu na izbor učenika za vijeće učenika, učestalost sastajanja vijeća, teme kojima se vijeća bave i dr. Razlike su i u pažnji i posvećenosti, koju odrasli pokazuju u odnosu na rad vijeća. Whity i Wisby (2007) upozoravaju kako je važno da škole imaju jasno razumijevanje svrhe osnivanja i postojanja vijeća učenika te da bi ona trebala biti vjerodostojna, što se najviše očituje promjenom etosa i strukture škola. Struktura škole trebala bi biti takva da se vidi spremnost uključivanja učenika u donošenje odluka i prihvaćanje njihove perspektive. Vijeća učenika trebaju dobiti punopravni status i važnost u rangu s drugim tijelima u školi. Također, smatraju Whitty i Wisby (2007), učenici s teškoćama i problemima u ponašanju trebaju dodatnu podršku da se uključe u rad vijeća učenika. No, podrška je zapravo potrebna i uspješnim uenicima (najviše onima koji su uključeni u razne projekte i aktivnosti u školi) kako bi mogli uskladiti svoje obveze.

Na osnovi svog istraživanja o vijećima učenika, Whitty i Wisby (2007) izdvajaju nekoliko ključnih preporuka za same škole, ali i za donositelje odluka (tablica 4).

Snagu vijeća učenika, ne samo kao poligona za participaciju djece i mladih u forumima kojima dominiraju odrasli, nego i kao reprezentativnoga tijela koje zastupa i zagovara prava svakog pojedinog djeteta pod znak upitnika dovode i neka istraživanja, ponajprije ona rađena iz perspektive kritičke pedagogije. Primjerice, Matthews i Limb (2003, prema Wood, 2014), istražujući u Ujedinjenom Kraljevstvu, ustanovili su da vijeća mladih¹⁶ pružaju priliku tek nekim perspektivama, dok istodobno one *druge*, najčešće društveno isključenih i marginaliziranih skupina mladih, ostaju izolirane. Nadalje, u sličnome istraživanju, Wyness (2009) pokazuje da su participativni procesi u vijećima mladih, ali i u vijećima učenika ustvari kvazidemokratski, odnosno reproduciraju postojeće nejednakosti između djece i mladih te sa znatno manjom vjerojatnošću uključuju glasove, opet, društveno isključenih i marginaliziranih skupina.

Ovakav paradoks održavanja nedemokratskih odnosa demokratskim mehanizmima participacije, Wood (2014) je, istražujući obrazovanje za demokraciju i građanstvo u kulturno raznolikim školama u Novome Zelandu, objasnila dvojako, inzistiranjem škola na jednome (*one-size-fits-all*) u društvima zapadne demokracije uvriježenome obliku participacije djece i mladih (najčešće predstavničkoj demokraciji putem vijeća učenika) te utjecajem *participativnoga*

Tablica 4. Ključne preporuke za škole i donositelje odluka (prilagođeno prema Whitty i Wisby, 2007)

| Preporuke školama | Preporuke donositeljima odluka |
|--|---|
| <ul style="list-style-type: none"> ● Škole trebaju poticati i podržavati rad vijeća učenika kao vrijednog tijela u ostvarivanju participacije učenika. ● Vijeća učenika trebala bi biti uključena u sve aspekte života u školi, a ne samo na pitanja vezana uz uređenje škole. Vijeća učenika bi se posebno trebala baviti i pitanjima nastave i poučavanja te pravila škole. ● Škole bi trebale osigurati materijalne uvjete (određeni proračun) za aktivnosti vijeća učenika. ● Škole trebaju osigurati jasnu vezu između vijeća učenika i uprave škole. | <ul style="list-style-type: none"> ● Vijeća učenika treba promatrati samo kao jednu komponentu učeničke participacije (nikako jedinu). ● Nužno je da sve škole imaju formirano vijeće učenika u skladu sa zakonskim odredbama. ● Donositelji odluka (nadležno ministarstvo i druge relevantne ustanove) trebali bi, nastavnim planovima i programima, poticati aktivni rad vijeća učenika, kao i evaluirati njihov rad i utjecaj i učinak. ● Donositelji odluka (nadležno ministarstvo i druge relevantne ustanove) trebali bi u suradnji sa strukovnim udrugama i učeničkim organizacijama promovirati dobre prakse rada učeničkih vijeća. |

kapitala na demokratske procese u školi. Participativni kapital koncept je koji je predložila autorica, nastavljajući se na *forme kapitala* francuskoga sociologa P. Bourdieua (vidjeti Bourdieu, 2011) i kojim je nastojala objasniti utjecaj objedinjenoga socijalnoga, ekonomskoga i kulturnoga kapitala u logici, mreži odnosa i praksi građanske participacije u nekom socijalnom prostoru (Wood, 2014). Gledajući kroz leću participativnoga kapitala na vidjelo izlaze načini na koje „geografski, materijalni, socijalni i kulturni faktori ugrađeni u školsku zajednicu oblikuju narav i opseg građanskoga iskustva i izražavanja“ (Wood, 2014, str. 579), odnosno načini na koje (ne)posjedovanje participativnoga kapitala utječe na to tko sudjeluje, čiji se interesi zastupaju i zašto je to tako. Važnost opisanoga pogleda je u činjenici da se većina razmatranja participativnih prava djece i mladih u školi zadržavaju na relaciji odnosa odraslih i „neodraslih“, odnosno gotovo isključivo se fokusiraju na ulogu dobi u mogućnostima participacije, zanemarujući pritom intersekciju dobi s drugim identitetskim markerima poput ekonomske moći, roda, manjinskoga statusa, invaliditeta, seksualnosti i sl. S obzirom na navedeno, Wood (2014) u zaključku svojega istraživanja poziva i znanstvenike i praktičare na istraživanje različitih i kontekstualiziranih oblika participacije djece i mladih u školama, s ciljem dobivanja kompleksnoga i nijansiranoga razumijevanja participacije izvan okvira one-size-fits-all modela demokracije.

Jednaku, ako ne i veću važnost nego formalni mehanizmi participacije (kao što su vijeća učenika), imaju različite neformalne mogućnosti participacije djece i mladih, ugrađene u ranije spominjanu *kulturu škole*. U tome se smislu u nekoj školi može govoriti o *kulturi participacije* (ili izostanku iste), te *kultiviranju participacije* djece i mladih kao implementaciji demokracije i prava djeteta u odgoju i obrazovanju *odozdo* (vidjeti Liebel i sur., 2012). Dür (2005, str. 35), primjerice, govori o „otvorenoj participaciji“ kao spontanim akcijama, bilo na razini škole ili razini pojedinih razreda, koje nastaju kao odgovor na pojavljivanje problema i koje mogu biti

participativne ako su djeca i mladi aktivno i smisleno uključeni u sve faze procesa rješavanja problema, od snimanja stanja, prikupljanja potrebnih informacija, do artikuliranja mogućih rješenja. Jednako tako, i u nastavi i drugim oblicima pedagoškoga rada s djecom u školi mogu se koristiti metode i tehnike koje pridonose kultiviranju participacije djece i mladih. Kao neke od pogodnih tehnika za poticanje slobode mišljenja i izražavanja, Jurić (2000) navodi slobodan razgovor, diskusiju, razgovor u krugu, debatu, oluju ideja, igranje uloga, pričanje priča, kutiju prijedloga i sl.

Međutim, kako kulturu škole, osim normi, praksi i običaja čine i vrijednosti i vjerovanja, kultiviranje participacije u školi uvelike ovisi i o spremnost nastavnika i drugih odgojno-obrazovnih djelatnika da kritički analiziraju i po potrebi mijenjaju kulturu svoje ustanove, a time i vlastitu praksu. Odrasli su važan faktor uspješnosti participativnih procesa u školi, što zbog svojih stavova i uvjerenja o djeci i mladima, o njihovim sposobnostima i dosegima, što zbog toga što djeca i mladi, kako bi participirali, u pravilu trebaju pomoć i podršku odraslih koji posjeduju više znanja i iskustva, ali i više drugih resursa povezanih s njihovim participativnim kapitalom, poput društvene moći¹⁷. Nastavnici i drugi odgojno-obrazovni djelatnici, participaciju djece i mladih mogu (i trebaju) facilitirati, ali je, zbog svojih vrijednosti, zbog načina na koji shvaćaju svoju ulogu te zbog svojih stavova i uvjerenja o djeci, mogu (a ne bi trebali) i priječiti.

Uzevši u obzir opisanu važnost nastavnika i drugih odgojno-obrazovnih djelatnika, može se zaključiti da je u kontekstu odgoja i obrazovanja participacija djece i mladih uvijek ustvari *zajednička participacija* djece odnosno mladih i odraslih kao njihovih odgajatelja i učitelja (vidjeti Širanović, 2017; Wong, Zimmerman i Parker, 2010). Ona se, u odgojno-obrazovnim ustanovama realizira u okviru pedagoškoga odnosa i predstavlja, s obzirom na ranije opisanu dvojaku funkciju škole kao mjesta učenja, ali i življenja ljudskih prava i demokracije, istovremeno i sadržaj odgoja i obrazovanja i njegov ishod.

7 http://hjp.znanje.hr/index.php?show=search_by_id&id=eFZvXBY%3D

8 Autori se osvrću na činjenicu kako je prošlo dosta vremena od donošenja Konvencije o pravima djeteta (1989), te kako se u suvremeno doba veći naglasak treba staviti na smislenu participaciju djece, a ne na deklarativne i formalizirane oblike.

9 U odnosu na druge ranjive društvene grupe - žene, pripadnici etničkih manjina itd. - koji su češće izloženi kršenju prava i diskriminaciji.

10 Tokenizam je simbolička participacija (Hart, 1992). Djeca prividno imaju pravo na vlastito mišljenje, ali realno malo ili nimalo slobode pri izboru teme ili načina na koji će komunicirati svoje ideje te malo ili nimalo prilika da oblikuju i izraze svoje mišljenje. Djeca se na ovoj razini koriste kao simbol kako bi samom svojom prisutnošću ostavila dojam. Nadalje, kako tumače Hogg i Vaughan (2011), tokenizam je relativno mali ili trivijalan pozivni čin prema članovima neke manjine, najčešće kao obrana (većine) protiv optužbi o predrasudama te opravdanje za nesudjelovanje u većim i značajnijim pozitivnim akcijama.

11 <https://rm.coe.int/16806b0060>

12 Načela etičnosti participacije: transparentnost i informativnost; dobrovoljnost; poštovanje; relevantnost; prilagođenost djeci; inkluzivnost; edukacija; sigurnost i osjetljivost na potencijalne rizike te odgovornost.

13 <https://www.eurochild.org/events/eurochild-conference-2018/>

14 <https://mehr.azvo.hr/images/dokumenti/MEHR%20Croatian%20Report.pdf9>

15 Određenje *kulture škole* ili *školske kulture*, koje koristi u svojim istraživanjima iste, Spajić-Vrkaš (2015), autorica koja se kod nas najviše bavila tim konceptom, preuzima od Deala i Petersona (1999, prema Spajić-Vrkaš, 2015, 67), koji kažu da je to "složen obrazac međusobno povezanih normi, vrijednosti, vjerovanja, običaja, simbola, ceremonija, rituala i priča, [...] koji imaju integrativnu funkciju".

16 Vijeća mladih (*youth councils, civic councils*) u Ujedinjenom Kraljevstvu djeluju na razini lokalne zajednice, a vijeća učenika (*school councils*), isto kao kod nas, na razini škole.

17 Za pregled istraživanja o važnosti podrške odraslih participaciji djece i mladih vidjeti Wong, Zimmerman i Parker, 2010.

2

Nacionalni dokumenti u kojima se navode participativna prava djeteta

*„Nijedan zakon ne može biti bolji od njegove implementacije i nijedna implementacija ne može biti bolja od resursa koji su za nju omogućeni“
(Paulsen, 1974, prema Freeman, 2000)*

Područje odgoja i obrazovanja uređeno je mnogim nacionalnim dokumentima (zakonima, pravilnicima i strategijama)¹⁸ (tablica 5), no participativna prava učenika specifično se spominju samo u pojedinim dokumentima. Područje dječje participacije u školi razrađeno je kroz niz mjera u Nacionalnoj strategiji za prava djece u Republici Hrvatskoj od 2014. do 2020. godine te propisano jasnije u Zakonu o odgoju i obrazovanju u osnovnoj i srednjoj školi (NN 87/08, 86/09, 92/10, 105/10, 90/11, 5/12, 16/12, 86/12, 126/12, 94/13, 152/14, 7/17 i 68/18). U kontekstu zakonskih odredbi dječje participacije, prikazat ćemo i relevantne preporuke Pravobranitelja za djecu RH.

Tablica 5. Prikaz zakona, pravilnika i standarda u području odgoja i obrazovanja

Zakon o predškolskom odgoju i obrazovanju
 Zakon o odgoju i obrazovanju u osnovnoj i srednjoj školi
 Zakon o umjetničkom obrazovanju
 Zakon o odgoju i obrazovanju na jeziku i pismu nacionalnih manjina
 Zakon o udžbenicima za osnovnu i srednju školu
 Zakon o agenciji za odgoj i obrazovanje
 Zakon o stručno-pedagoškom nadzoru
 Zakon o prosvjetnoj inspekciji
 Pravilnik o osnovnoškolskom i srednjoškolskom odgoju i obrazovanju učenika s teškoćama u razvoju
 Pravilnik o odgoju i obrazovanju darovitih učenika
 Pravilnik o postupku utvrđivanja psihofizičkoga stanja djeteta, učenika te sastavu stručnih povjerenstava
 Pravilnik o načinima, postupcima i elementima vrednovanja učenika u osnovnoj i srednjoj školi
 Pravilnik o broju učenika u redovitom i kombiniranom razrednom odjelu i odgojno-obrazovnoj skupini u osnovnoj školi
 Pravilnik o provođenju pripremne i dopunske nastave za učenike koji ne znaju ili nedostatkno znaju hrvatski jezik i nastave materinskoga jezika i kulture države podrijetla učenika
 Pravilnik o načinu provođenja programa i provjeri znanja tražitelja azila, azilanata, stranaca pod privremenom zaštitom i stranaca pod supsidijarnom zaštitom, radi pristupa obrazovnom sustavu Republike Hrvatske
 Državni pedagoški standardi (predškolskog odgoja i naobrazbe/osnovnoškolskog odgoja i obrazovanja/srednjoškolskog odgoja i obrazovanja)

Zakon o odgoju i obrazovanju u osnovnoj i srednjoj školi

Participacija djece u Zakonu o odgoju i obrazovanju u osnovnoj i srednjoj školi (NN 87/08, 86/09, 92/10, 105/10, 90/11, 5/12, 16/12, 86/12, 126/12, 94/13, 152/14, 7/17, 68/18) u najvećoj mjeri je određena člancima 61. i 71. Riječ je o člancima koji najjasnije i najdetaljnije opisuju participaciju učenika. Članak 61. navodi prava i obveze učenika, pritom su u ovom kontekstu važna sljedeća prava: *pravo na obaviještenost o svim pitanjima koja se na njega odnose, pravo na uvažavanje njegova mišljenja, pravo na pritužbu koju može predati učiteljima, odnosno nastavnicima, ravnatelju i školskom odboru, pravo na sudjelovanje u radu vijeća učenika te u izradi i provedbi kućnoga reda te pravo na predlaganje poboljšanja odgojno-obrazovnog procesa i odgojno-obrazovnog rada.* Osim prava na informacije i pritužbe, propisano je da učenici imaju pravo na prihvaćanje svojeg mišljenja te da se u školi osniva vijeće učenika koje čine predstavnici učenika svakog razrednog odjela. Predstavnik vijeća učenika sudjeluje u radu tijela škole kada se odlučuje o pravima i obvezama učenika, bez prava odlučivanja. Način izbora i djelokrug rada vijeća učenika utvrđuje se statutom škole.

Članak 71. zakona specifičnije govori o vijeću učenika, odnosno utvrđuje sastav vijeća te ulogu njegova predstavnika u školskim tijelima odlučivanja - vijeće učenika sastavljeno je od predstavnika učenika svakog razrednog odjela, a predstavnik vijeća učenika ima pravo sudjelovati u radu tijela škole kada se odlučuje o pravima i obvezama učenika, ali je njegova uloga savjetnička, bez prava odlučivanja.

U Republici Hrvatskoj djeluje i **Nacionalno vijeće učenika RH**. Riječ je o predstavničkom tijelu svih učenika i savjetodavnom tijelu nadležnog ministarstva od 2005. godine. Vijeće čini 21 učenik, koji predstavlja svaku od županija RH i Grad Zagreb. Zadaća vijeća je: predstavljanje učenika u svim pitanjima na nacionalnoj razini koja se odnose na njih, njihov rad i odgojno-obrazovni sustav; u javnosti i institucijama od značaja za odgojno-obrazovni sustav i učenike, briga o obvezama, pravima i interesima učenika i njihovo zastupanje, pripremanje i davanje prijedloga nadležnom ministru o pitanjima važnim za učenike, njihov rad i rezultate u obrazovanju, predlaganje mjera poboljšanja (uvjeta) rada u školama, pomaganje učenicima u ispunjenju školskih, izvanškolskih i drugih obveza, promicanje interesa učenika s posebnim potrebama te traženje rješenja s obzirom na probleme s kojima se svakodnevno susreću, promicanje sportskoga duha i borbe protiv svih vrsta ovisnosti među učenicima, poticanje i njegovanje kulture dijaloga i tolerancije među učenicima s obzirom na nacionalnu, rasnu i vjersku različitost, razvijanje suradnje učenika s učenicima u drugim zemljama, promicanje inovativnosti i istraživačkog duha među učenicima, jačanje strukture vijeća učenika u RH i učeničkog predstavništva, te u tu svrhu promicanje demokracije, transparentnosti i reprezentativnosti među učenicima, pomaganje u izgradnji osobnosti te jačanju identiteta učenika (<http://nvurh.skole.hr/nvurh>).

Nacionalna strategija za prava djece 2014.-2020.

Nacionalna strategija za prava djece 2014.-2020. - dokument je čija je „svrha postići djelotvornije promicanje i zaštitu prava djece u Republici Hrvatskoj kroz provedbu postojećih međunarodnih i nacionalnih standarda na području prava djece, promovirajući cjeloviti i integrativni pristup pravima djece“ (str. 3). Participacija djece javlja se i kao posebni cilj navedene strategije, ali i kao dio drugih ciljeva, odnosno mjera. U kontekstu participacije u području odgoja i obrazovanja, Strategijom su propisani sljedeći ciljevi i mjere koji su u primarnoj nadležnosti Ministarstva znanosti i obrazovanja.

D.8. Cilj: Povećati sudjelovanje djece u procesima donošenja odluka od interesa za njihov odgoj i obrazovanje.

D.8.1. Izraditi program obučavanja učenika, roditelja i nastavnika o pravima djeteta kroz nastavne predmete, sat razrednika, roditeljske sastanke, stručno usavršavanje nastavnika i ravnatelja. **Obučavanje o pravima djeteta i načinima sudjelovanja učenika treba biti sastavna komponenta školskog kurikulumu.**

D.8.2. Definirati način izbora učenika u vijeće učenika prema demokratskim načelima te način komunikacije izabраниh učenika s bazom, tj. učenicima škole. Kako bi se osiguralo stvarno sudjelovanje djece, vijeće učenika treba raspravljati i donositi odluke o svim pitanjima života odgojno-obrazovne ustanove koja ih se neposredno tiču. Osigurati jednog člana učiteljskog vijeća za koordinaciju rada vijeća učenika.

D.8.3. Definirati proces sudjelovanja učenika u donošenju školskih pravila i planova za poboljšanje discipline kako bi se jačala njihova odgovornost i pozitivna klima u školi.

D.8.4. Poticati i podržavati učenike na pokretanje konkretnih akcija i aktivnosti kojima pridonose zadovoljavanju svojih prava i interesa, ali i različitih humanitarnih aktivnosti, uključiti ih ne samo u provedbu, već i u oblikovanje različitih programa, osobito programa prevencije nasilja, prevencije ovisnosti, programa borbe protiv siromaštva, razvoja socijalnih kompetencija i vještina za samoaktualizaciju, nenasilno rješavanje konflikata.

D.8.5. Razvijati različite oblike suradnje škole i lokalne zajednice u kojima će djeca aktivno sudjelovati u pitanjima od njihova neposrednog interesa, osobito u vezi sa sigurnošću, dostupnošću rekreativnih i drugih aktivnosti slobodnog vremena.

D.9. Uvođenje odgoja i obrazovanja za ljudska prava i demokratsko građanstvo u škole.

D.9.1. Izraditi plan **uvođenja odgoja i obrazovanja za ljudska prava i demokratsko građanstvo u škole kao međupredmetni** sadržaj, ali i kao obavezni sadržaj od određene faze obrazovanja učenika.

D.9.2. Osigurati **dodatnu edukaciju nastavnika za realizaciju odgoja i obrazovanja za ljudska prava i demokratsko građanstvo.**

D.9.3. Izraditi **priručnik za odgoj i obrazovanje za ljudska prava i demokratsko građanstvo.**

D.9.4. Osigurati **infrastrukturnu i materijalnu potporu neformalnim programima odgoja i obrazovanja za ljudska prava i demokratsko građanstvo.**

Preporuke Pravobranitelja za djecu o participaciji djece u sustavu odgoja i obrazovanja

Na osnovi praćenja stanja u ostvarivanju participativnih prava djece u odgojno-obrazovnom sustavu, u Izvješću o radu pravobraniteljice za djecu u 2014. godini, ukazano je na potrebu da „*obrazovanje odgojno-obrazovnih djelatnika za sudjelovanje djece mora biti neizostavan sadržaj njihova stručnog usavršavanja*“ (str. 41).

U Izvješću, u preporuci koja je na početku školske godine upućena ministarstvu nadležnom za poslove obrazovanja¹⁹ (str.138.-140.), istaknuto je kako Odbor za prava djeteta UN-a preporučuje da se djeca uključe u stvaranje i provedbu aktivnosti koje ih se tiču. Ovisno o njihovoj do-

bi i zrelosti učenike treba prihvaćati kao partnere u kreiranju i realizaciji plana i programa škole te u osmišljavanju slobodnih i preventivnih aktivnosti. Stoga je nužno osnažiti ulogu vijeća učenika u školama te jasnije definirati njihove zadaće i način biranja učenika u vijeće. Preporučeno je i da odgojno-obrazovni radnici osmisle načine i aktivnosti kojima će djecu informirati i poučavati o dječjim/ljudskim pravima i načinu na koji ih mogu odgovorno živjeti, kao i program obilježavanja 20. studenoga - Dan Konvencije o pravima djeteta. Preporučeno je da MZOS i školske ustanove na svojim internetskim stranicama objave poveznice na stranicu Pravobranitelja za djecu (dijete.hr), gdje se djeca mogu upoznati s dječjim pravima i Konvencijom o pravima djeteta, radom i ovlastima pravobraniteljice za djecu te Mrežom mladih savjetnika pravobraniteljice za djecu. Preporučeno je i da se u postupcima nadzora u odgojno-obrazovnim ustanovama razgovara s djecom kako bi ona mogla izraziti svoje mišljenje. U preporuci je istaknuto da učenik mora imati mogućnost sudjelovati u svim dijelovima odgojno-obrazovnog procesa i u postupcima koji se na njega odnose, te da učeniku i u postupku nadzora u odgojno-obrazovnim ustanovama treba omogućiti sudjelovanje, jer rezultati nadzora mogu utjecati na dalja prava i obveze učenika, a nerijetko i na njegovo dalje redovno obrazovanje.

U Izvješću o radu pravobraniteljice za djecu za 2015., uz navedeno, preporučeno je omogućavanje veće razine sudjelovanja učenika s teškoćama u razvoju tijekom obrazovanja, kao i tijekom upisa u prvi razred srednje škole (str. 140). Preporuka je utemeljena na rezultatima istraživanja koje je Ured pravobranitelja za djecu proveo tijekom 2015. godine pod nazivom „Pogledi učenika s teškoćama u razvoju na obrazovanje“ (str. 166).

Budući da u području ostvarivanja prava djece na sudjelovanje u odgojno-obrazovnim ustanovama nije uočen značajan napredak, dio preporuke koju Pravobranitelj za djecu upućuje ministarstvu nadležnom za obrazovanje na početku školske godine, a koji se odnosi na sudjelovanje djece u školama, proteklih godina nije se značajnije mijenjao²⁰.

U godišnjim izvješćima o radu i preporukama nadležnim institucijama, Pravobranitelj za djecu kontinuirano upućuje na potrebu edukacije stručnjaka koji rade s djecom i za djecu u skladu s Općim komentarem br. 12 (2009) Odbora za prava djeteta UN-a o pravu djeteta da izrazi svoje mišljenje i da ga se čuje. Pravobranitelj za djecu također upozorava na preporuke koje je Odbor za prava djeteta izdao Republici Hrvatskoj u *Zaključnim primjedbama o kombiniranom III. i IV. periodičnom izvješću Hrvatske, koje je Odbor usvojio na svom 67. zasjedanju (1.-19. rujna 2014)*, a koje su usmjerene podizanju razine ostvarivanja prava djece na sudjelovanje u društvu. One upućuju na potrebu edukacije stručnjaka koji rade s djecom o pravu djeteta na sudjelovanje, podizanja svijesti djece i odraslih o postojanju ovoga prava te potrebu mijenjanja društvenih stavova koji djecu vide kao pasivne objekte odluka odraslih. U preporukama Odbora istaknuta je i potreba provođenja obuke djece o načinu sudjelovanja u zajednici i tijelima učeničkih vijeća.

¹⁸ Detaljniji pregled zakona i strateških dokumenata koji se odnose na participaciju djece i predstavljaju okvir dječje participacije dostupan je u Miroslavljević i Car (2017), odnosno u analizi stanja participacije djece u RH (Jeđud Borić, Miroslavljević i Šalinović, 2017).

¹⁹ Ministarstvo znanosti, obrazovanja i sporta (MZOS)

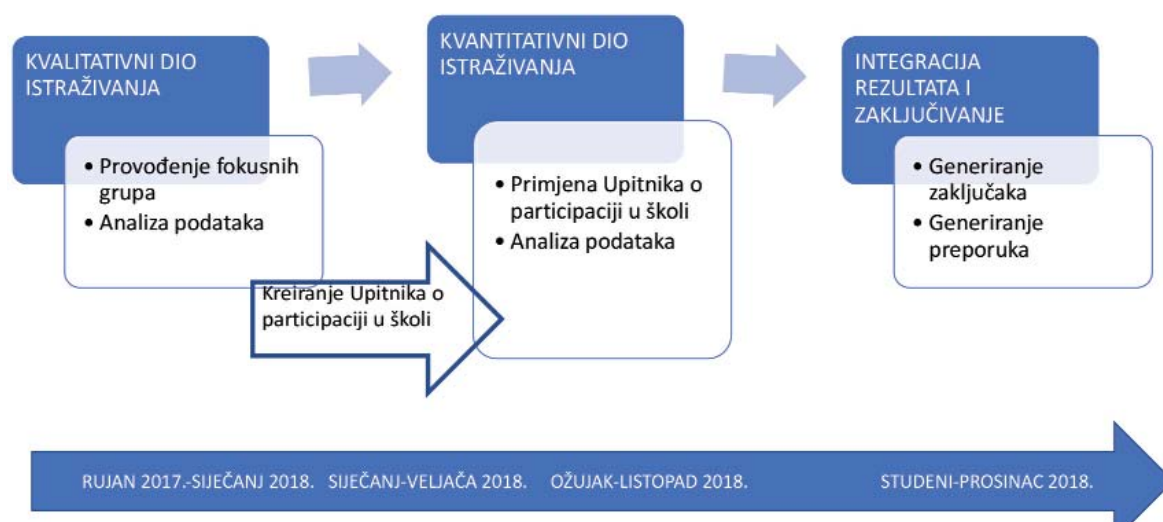
²⁰ <http://dijete.hr/izvjescia/izvjescia-o-radu-pravobranitelja-za-djecu/>

3

Metodološki okviri istraživanja Participacija djece u sustavu odgoja i obrazovanja

U tekstu koji slijedi prikazani su opći metodološki okviri istraživanja. Budući da je istraživanje provedeno u dvije faze, kombinirajući kvalitativni i kvantitativni istraživački pristup, detaljniji opis metodologije (sudionika, instrumenata i procedura istraživanja) prikazat će se zasebno u poglavljima koja se bave prikazom rezultata kvalitativnog i kvantitativnog istraživanja.

U ovom istraživanju korišten je eksplorativni sekvencijalni nacrt (Creswell i Plano Clark, 2011; Morse i Maddox, 2014), koji se odnosi na primjenu kvalitativnog istraživačkog pristupa u prvoj fazi istraživanja, a zatim kvantitativnog istraživačkog pristupa u drugoj fazi. Rezultati prvog (kvalitativnog) dijela istraživanja služili su kao jedno od ishodišta kreiranja upitnika za kvantitativni dio istraživanja. Jednako tako, iskustvo stečeno u kvalitativnom dijelu istraživanja utjecalo je i na izbor sudionika kvantitativnog istraživanja, pritom je odlučeno da se kvantitativno istraživanje ne provodi s učenicima nižih razreda osnovne škole. Naime, već provedbom fokusnih grupa pokazalo se kako djeca niže kronološke dobi s manje koncentracije prate tijekom razgovora, često skreću s teme, te imaju vrlo limitirana iskustva s participacijom u školi. Budući da bi njihovo uključivanje u istraživanje u kvantitativnom dijelu, podrazumijevalo značajnu prilagodbu upitnika, odlučeno je da će se istraživanje provoditi s učenicima koji pohađaju najmanje 6. razred. „Pilotiranje“ upitnika s učenicima šestog razreda pokazalo je da oni imaju adekvatno razumijevanje upitnika te da mogu s pažnjom dovršiti ispunjavanje upitnika. U završnoj fazi, nakon provedbe i analize kvalitativnog i kvantitativnog dijela istraživanja generirani su zaključci i preporuke na osnovi integracije rezultata oba dijela istraživanja (slika 5).



Slika 5. Prikaz nacrta istraživanja

3.1.

Svrha i cilj istraživanja

Na osnovi preporuka iz studije „*Analiza stanja dječje participacije u Hrvatskoj*“, koju je proveo Ured UNICEF-a za Hrvatsku, u suradnji s istraživačkim timom s Odsjeka za poremećaje u ponašanju, Edukacijsko-rehabilitacijskog fakulteta i Odsjeka za pedagogiju Filozofskog fakulteta Sveučilišta u Zagrebu, prepoznana je potreba provođenja daljih, obuhvatnijih istraživanja o dječjoj participaciji. Stoga je Ured pravobraniteljice za djecu početkom 2017. okupio tim znanstvenica s Edukacijsko-rehabilitacijskog i Filozofskog fakulteta Sveučilišta u Zagrebu, s idejom provođenja istraživanja na temu participacije djece u sustavu odgoja i obrazovanja. Sustav odgoja i obrazovanja je namjerno izabran budući da je najveći dio djece obuhvaćen školovanjem te život u školi predstavlja značajan dio odrastanja svakog djeteta. Škole kao odgojno-obrazovne ustanove važno su okruženje za rast i razvoj svakog djeteta. Djeca u školi provode veliki dio svog vremena, kroz učenje, igru i druženje izgrađujući svoju socijalnu mrežu i sebe kao pojedinca te je upravo škola ključno mjesto na kojem se uče, promoviraju, ali i ostvaruju dječja prava. Važnost istraživanja participacije djece u odgoju i obrazovanju, dodatno je prepoznana u ranijim istraživanjima i radu Mreže mladih savjetnika pravobraniteljice za djecu, gdje se kroz poruke više generacija mladih savjetnika prepoznala potreba da se dublje istraži priroda sudjelovanja djece u školi.

Jedan od početnih izazova u ovom istraživanju je definiranje te operacionaliziranje participacije u školi. Kao što je i vidljivo u uvodnom dijelu ove publikacije (vidi poglavlje 1), razumijevanje participacije učenika u školi je kompleksno i multidimenzionalno. Participacija učenika u školi uobičajeno podrazumijeva različite stvari: od formalne participacije učeničkih predstavničkih tijela, individualnog doprinosa na razini razreda, sudjelovanja u akcijama i projektima, do samostalnog iniciranja projekata u školi. Stoga je, za potrebe ovog istraživanja, kreirana svojevrsna radna definicija participacije u školi, a obuhvaćeni su i drugi oblici sudjelovanja koji nadilaze participaciju u donošenju odluka, u njenom formalnom i osnovnom značenju. Time se želio steći uvid u cjelokupniji život učenika u školi.

Participirati u školi kao učeniklučenica znači: *dobivati i dijeliti informacije, biti pitala i konzultiranla o stvarima koje se tiču života u razredu i školi, aktivno sudjelovati u nastavnim i nenastavnim aktivnostima te odlukama koje su važne za učenike i učenice, predlagati i ostvarivati svoje ideje i projekte, a sve to uz podršku i poštovanje odraslih i vršnjaka te u skladu s vlastitim interesima i mogućnostima.*

Radna definicija participacije učenika u najvećoj se mjeri temelji na Dürrovoj klasifikaciji (2005): **parlamentarna participacija** - očituje se kroz učenička predstavnička tijela (poput vijeća učenika), te pojedince koji predstavljaju razred/školu; **otvorena participacija** - podrazumijeva relativno neformalne oblike sudjelovanja, koji su često spontani ili potaknuti nekim aktualnim problemima; **participacija u okviru projekata** - najčešća je uz specifične projekte vezane uz obrazovne sadržaje; **simulacija participacije** - oblik poučavanja o demokratskim procedurama, te **participacija usmjerena na rješavanje određenih problema** - kao što je, naprimjer, rješavanje konflikta u razredima ili na razini škole, gdje se uz medijaciju odraslih traži mišljenje i prijedlozi učenika.

Važno je napomenuti i kako je u ovom istraživanju, posebno u kvantitativnom dijelu, upotrijebljen i izraz „sudjelovati“ i „sudjelovanje“, koji se odnosi na opisan širi kontekst i oblike participacije učenika. U skladu s tim i u prikazu rezultata upotrebljavaju se oba izraza (participacija i sudjelovanje), u odgovarajućem sadržaju.

Cilj ovog istraživanja je dublje razumijevanje participacije djece u sustavu odgoja i obrazovanja iz perspektive djece (učenika) i odraslih (nastavnika i stručnih suradnika), sa svrhom kreiranja smjernica za povećanje aktivne participacije učenika. U odnosu na cilj i svrhu istraživanja, definirana su sljedeća **istraživačka pitanja** koja se odnose na perspektivu učenika i nastavnika te stručnih suradnika o: doživljaju škole, doživljaju participacije u školi, razinama participacije, ulozi vijeća učenika u participaciji, ulozi odraslih, čimbenicima koji potiču ili otežavaju participaciju, dobnim i statusnima (uloga) specifičnostima u doživljaju participacije.

3.2.

Sudionici istraživanja²¹

Istraživanje je provedeno u razdoblju od rujna 2017. do lipnja 2018., s time da su fokusne skupine provedene od rujna 2017. do studenog 2017., a anketiranje u školama od veljače 2018. do lipnja 2018. U istraživanju je primijenjena kombinacija kvalitativnog i kvantitativnog pristupa. Prvi dio istraživanja temeljen je na kvalitativnom pristupu kako bi se stekao širi početni uvid u temu istraživanja i dobile smjernice za konstrukciju upitnika za kvantitativni dio istraživanja. Tako je u početnom, kvalitativnom dijelu istraživanja provedeno 19 fokusnih grupa u gradovima u kojima djeluju regionalni uredi pravobranitelja za djecu: u Zagrebu, Rijeci, Splitu i Osijeku. U kvalitativnom dijelu istraživanja sudjelovalo je ukupno 70 djece i 41 odrasla osoba, točnije 48 djece iz osnovnih škola (25 djevojčica i 23 dječaka u dobi od 9 do 15 godina), te 22 mladih iz srednjih škola (12 djevojaka i 10 mladića, koji pohađaju drugi ili treći razred gimnazijskog ili strukovnog obrazovanja). Odrasli sudionici kvalitativnog dijela istraživanja činili su heterogenu grupu u kojoj su najzastupljeniji bili stručni suradnici (pedagozi, knjižničari, psiholozi, socijalni pedagozi itd.), njih 26 te 15 nastavnika.

Sudionici kvalitativnog dijela istraživanja birani su u konzultacijama sa savjetnicama pravobraniteljice za djecu, iz škola koje se nalaze na području njezinih regionalnih ureda. Savjetnice su inicijalno kontaktirale pojedine škole, objasnile cilj i svrhu istraživanja te zamolile stručnjake u školama da o tome informiraju učenike i djelatnike. Sudjelovanje u fokusnim grupama bilo je dobrovoljno. Jedina uputa za izbor djece koja će sudjelovati u fokusnim grupama odnosila se na verbalno kompetentnu djecu, te da od predstavnika škole budu zastupljeni i oni koji imaju iskustva rada u vijećima učenika.

Nakon početne analize podataka iz fokusnih grupa, kreiran je *Upitnik o participaciji u školi*. Upitnik je razmatran s mladim savjetnicama pravobraniteljice za djecu te je provjeren u pilot-provedbi u dvije osnovne te jednoj srednjoj školi u Zagrebu, nakon toga je provedeno kvantitativno istraživanje na razini cijele Hrvatske. U pilot-istraživanju, provedenom u sklopu šireg projekta, sudjelovalo je ukupno 355 učenica i učenika osnovnih i srednjih škola u Zagrebu, u dobi od 11 do 18 godina (tablica 6).

Tablica 6. Opis uzorka u pilot-istraživanju

| ROD/SPOL | djevojčice = 206 (57.9%) | dječaci =144 (40.7%) | drugo = 5 (1.4%) |
|-------------|--|--|------------------------|
| VRSTA ŠKOLE | osnovna škola = 168 (47.3%) | strukovna četverogodišnja srednja škola =150 (42.3%) | gimnazija = 37 (10.4%) |
| RAZRED | 6.r. OŠ = 93 (26.3%) 8.r. OŠ = 75 (20.9%) | 2.r. SŠ = 105 (29.6%) 3.r. SŠ= 82 (23.1%) | |

U kvantitativnom dijelu istraživanja sudjelovala je 41 škola diljem Hrvatske: 21 osnovna škola i 20 srednjih škola. Uzorak je prigodan, no vodilo se računa o zastupljenosti škola iz 21 župa-

nije u Hrvatskoj. Obuhvaćene su različite škole: veće, manje, škole u urbanim i ruralnim sredinama, škole u izoliranijim sredinama, škole u kojoj se djeca školuju na jeziku nacionalnih manjina, škole na otocima i dr. U kreiranju uzorka nastojala se postići i regionalna raspoređenost, odnosno da iz svake od županija, sudjeluju barem dvije škole.

Važno je istaknuti i kako je u istraživanju zastupljeno načelo participativnosti djece, pri čemu se nakon primjene upitnika s djecom u školama razgovaralo o tome kako doživljavaju temu te način istraživanja.

U kvantitativnom dijelu istraživanja sudjelovalo je ukupno 2720 učenika, od toga 54,7 % djevojčica i 45 % dječaka (0,3 % učenika izjasnilo se kao „ostalo“). Učenici osnovnih škola čine 43,2 % uzorka, a učenici srednjih škola 56,8 %. U odnosu na učenike srednjih škola, njih 22,9 % pohađa gimnaziju, 24,5 % četverogodišnju strukovnu školu, 2,4 % trogodišnju strukovnu školu, 3,2 % umjetničku školu te 3,8 % petogodišnju strukovnu školu. U odnosu na odrasle, u istraživanju je sudjelovala ukupno 461 odrasla osoba, od toga 77,5 % nastavnika, 9,2 % učitelja razredne nastave te 13,3 % stručnih suradnika.

Važno je reći kako je i provedba istraživanja odražavala participativni duh, prije svega aktivnim uključivanjem ne samo istraživačkog tima, nego i aktivnom participacijom djelatnika Ureda pravobraniteljice za djecu. Gotovo svi savjetnici pravobraniteljice i djelatnici tehničke službe, na čelu s pravobraniteljicom, aktivno su sudjelovali u nekoj od faza provedbe istraživanja: od definiranja i motiviranja sudionika, organizacije terenskog istraživanja do provedbe fokus grupa i anketiranja. To potvrđuje da Ured pravobraniteljice za djecu, osim što zagovara načelo participacije, istodobno nastoji i vlastitim primjerom pokazati kako se to načelo ostvaruje u praksi.

²¹ Popis škola koje su sudjelovale u istraživanju nalazi se u prilogu 10.1.

4

Metodologija i rezultati kvalitativnog dijela istraživanja

4.1.

Uvod

Ideja obrazovanja u suvremenom društvu temelji se na ravnopravnosti i suradnji svih zainteresiranih dionika, posebno djece (učenika) i odraslih (nastavnika, stručnih suradnika) koji svakodnevno borave i djeluju u školi. No, sama ideja uključenosti i dijaloga svojstvena je i svima onima koji se obrazovanjem bave na široj razini, u smislu kreiranja i implementiranja obrazovnih politika. Krajnja svrha obrazovanja je osim stjecanja znanja i vještina i odgoj za život u zajednici (društvu), odnosno odgovorno građanstvo. Stoga je jedna od zadaća suvremenih škola da opreme učenike željom i sposobnostima da dubinski preispituju ono što im se daje (ono čemu ih se poučava, ali i načina na koji se u školama radi i živi), te da postanu sukreatori znanja koje služi za izgradnju boljih zajednica (Fielding, 2010). Škole su mjesto učenja o pravima, osobito kroz teme i predmete građanskog odgoja, ali i mjesta gdje se uči kako ostvariti svoja prava.

Međunarodno istraživanje o građanskom odgoju u školama (ICCS 2016, <https://www.ncvvo.hr/međunarodna-istrazivanja/iccs/>), pokazalo je da u okviru sustava odgoja i obrazovanja postoji velika potreba za jačanjem kapaciteta za građanski odgoj na inkluzivan način (Schulz i sur., 2016), osobito učenika s lošim obrazovnim postignućima. Navedeno istraživanje pokazalo je i da su pozitivna percepcija učenika o otvorenoj klimi na razini razreda i njihova dobra iskustva s participacijom u školi povezane s njihovom namjerom da se u budućnosti više uključe u život društva. Istraživanja pokazuju i kako su prilike da djeca izraze svoje mišljenje vrlo limitirane, čak i u onim školama gdje djeluju vijeća učenika (Wyse, 2001). Autor zaključuje kako će krajnji cilj postizanja aktivnog građanstva i dalje biti nedostižan dok se ne promijene obrazovne prakse, koje bi se trebale usmjeriti više na procese, a manje na rezultate.

Tri su dimenzije participacije djece u školi (Gersch, 1996, prema Kodele, 2017):

- 1. zakonodavna** - u smislu motiviranja nastavnika i stručnih suradnika da poštuju dječja prava na participaciju zadana zakonima i pravilnicima;
- 2. moralna** - koja obvezuje odrasle da informiraju djecu i potaknu ih na aktivno participiranje, u smislu sudjelovanja u odlučivanju;
- 3. pragmatična i praktična** - koja pridonosi tome da dječja participacija i suradni odnosi djece i odraslih omogućuju bolje odluke i dobre ishode za sve uključene, osobito djecu.

U aktualnim uvjetima i odnosima djece i odraslih u školama, ali i na razini društva, opravdano je zaključiti kako se u najvećoj mjeri ostvaruje zakonodavna, odnosno normativna dimenzija, što je vidljivo kroz propisanost dječje participacije u mnogim dokumentima, zakonima i pravil-

nicima, no kroz jednako tako rijetke primjere dječje participacije u praksi (a koja nadilazi normativne forme). Analiza stanja dječje participacije u Hrvatskoj (Jeđud Borić, Mirosavljević i Šalinović, 2017), u tom je smislu pokazala kako je normativno dječja participacija dobro regulirana, u praksi samo diskretno prisutna, a gotovo i ne postoji kao sadržaj obrazovanja budućih odgojno-obrazovnih djelatnika, kao i drugih stručnjaka koji rade s djecom. Kodele (2017) na osnovi svog istraživanja o participaciji učenika s teškoćama u učenju u slovenskim osnovnim školama, zaključuje kako je participacija prilično široko i neobvezujuće definirana u zakonima i pravilnicima. Nadalje, intervjui sa stručnim suradnicima u osnovnim školama, pokazali su kako stručnjaci isto tako široko opisuju područje dječje participacije, a ponekad im je teško jasno reći što taj pojam znači. No, otprilike trećina sudionika istraživanja participaciju doživljava aktivnim sudjelovanjem učenika u, za njih, važnim pitanjima, opisujući to konkretnim aktivnostima - mogućnostima izražavanja mišljenja i prijedloga te aktivnom participacijom u odlučivanju.

Participacija djece u školi provodi se različitim aktivnostima i razinom uključenosti. U tom se smislu škole međusobno razlikuju, participacija je u nekim školama svakodnevno iskustvo, a u drugima tek deklarativna i izolirana pojava. Ključni čimbenik koji potiče sudjelovanje učenika je kvalitetan odnos između odraslih (učitelja i stručnih suradnika) i djece, kojim učenici dobivaju osjećaj vrijednosti i uvažavanja te priliku da se čuje njihovo mišljenje (Kodele, 2017). Vranješević (2008) je provela istraživanje s učiteljima u osnovnim školama u Beogradu (Srbija). Rezultati istraživanja pokazuju malu mogućnost za participaciju u školama, iako učitelji djecu procjenjuju kompetentnima za participaciju. Autorica zaključuje kako sama ideja participacije nije u dovoljnoj mjeri uklopljena u školsku praksu, te nudi nekoliko objašnjenja: a) učitelji ne vide ulogu participativnih iskustava u razvoju kompetencija djece; b) učitelji ne vide značaj participacije u procesu donošenja odluka koje se neposredno tiču djece; c) učitelji participaciju često vide kao ugrožavanje svog autoriteta i dodatni teret koji uzima dragocjeno vrijeme, a ne kao sastavni dio života u školi. Dakle, slika koju o djeci i njihovim kompetencijama imaju odrasli (učitelji), nije jedini čimbenik o kojem ovisi implementacija participacije u školi. Podjednako su važni čimbenici i značaj koji učitelji pridaju participaciji, ali i organizacija samog obrazovnog sustava u smislu otvorenosti za mogućnost participacije.

Brojna istraživanja, i domaća i strana, pokazuju vrijednost participacije djece u školi, nizom dobiti, i za djecu i za školu. Manefield i sur. (2007) sumirali su rezultate istraživanja koji govore o dobitima koje donosi participacija učenika: učenici koji imaju priliku izraziti svoje mišljenje osjećaju se više uvažavani kao pojedinci; participacija učenika u školi povećava osjećaj pripadnosti školi. Nadalje, mogućnost participiranja u životu škole pridonosi razvoju različitih vještina učenika - vještine javnog govora, rada u grupi i vođenja. Ruddok i Flutter (2003) navode kako iskustvo izražavanja svog mišljenja i sudjelovanja pomaže učenicima s lošim akademskim uspjehom da ne odustanu od školovanja. Iznoseći rezultate akcijskog istraživanja učeničke participacije, Mitra (2004) navodi kako je sudjelovanje u radnim grupama usmjerenim poboljšanju života u školi učenicima donijelo sljedeće dobiti: uvjerenje da mogu mijenjati sebe i školu te imati utjecaj na promjene; kompetencije za rad na promjenama u okviru škole te uspostavu novih, značajnih odnosa s odraslima i vršnjacima. Istraživanje provedeno u slovenskim i austrijskim osnovnim školama (Mithans, Ivanuš Grmek i Čagran, 2017a, 2017b), pokazalo je kako se aktivna participacija učenika još ne ostvaruje u potpunosti na razini škola. Učenici sudionici istraživanja naveli su kako imaju najviše mogućnosti sudjelovati u donošenju odluka o datumu ispita za procjenu znanja, no vrlo su rijetko uključeni u definiranje kriterija za procjenu znanja (svega 14,5 % sudionika), te izbora nastavnih jedinica (13,5 % sudionika). Razloge tako niskoj uključenosti učenika u navedene teme, autorice tumače i propisima i obveznošću kurikulumu u čiju se izradu sami učenici ne uključuju. Postoje i neke razlike između austrijskih i slovenskih učenika. Učenici u Austriji imaju više mogućnosti za sudjelovanje u donošenju odluka, što autorice pripisuju u najvećoj mjeri, boljoj zakonskoj uređenosti. U Austriji učenici imaju osigurano pravo sudjelovati u upravljanju raz-

redom i odabiru nastavnih metoda, dok uprava škole mora podržati sve oblike sudjelovanja učenika. Učenici u Austriji vide i više mogućnosti za sudjelovanje nego vršnjaci iz Slovenije. Zanimljivo je i da slovenski učenici uglavnom navode kako nemaju želju za sudjelovanjem.

Milić i Marojević (2014) proveli su istraživanje o participativnim pravima učenika u crnogorskim školama. Rezultati ovog istraživanja pokazuju da učenici smatraju da njihova participativna prava u školama nisu zadovoljena. Petina učenika navela je kako nemaju slobodu iznošenja mišljenja na satu, a čak trećina njih smatra kako nastavnici ne prihvaćaju njihovo mišljenje. Učenici također smatraju kako ih nastavnici ne ohrabruju na rasprave te da nisu zainteresirani za njihovo mišljenje. Autori indikativnim smatraju i to da učenici osjećaju kako nemaju slobodu iznošenja svog mišljenja ni putem učeničkih vijeća, što smatraju znakom neparticipativnog etosa škole i neizgrađene kulture škole. Istraživanje provedeno sa srednjoškolcima u Hrvatskoj o participaciji u školama (Tomić, 2016), pokazalo je kako učenici smatraju da više participiraju u donošenju odluka koje se odnose na školske izlete i fizičko uređenje škole, a manje u stvarima koje se tiču unutaršnjeg ustroja škole (pravilima, kućnom redu, pedagoškim mjerama). Učenici smatraju kako nastavnici u njihovoj školi poštuju prava učenika, potiču ih na razmišljanje o vlastitom uspjehu te primjećuju i pohvaljuju aktivno sudjelovanje. Zanimljivo je da velika većina učenika (dvije trećine) nije zadovoljna vlastitom aktivnošću u školi. Većina učenika zna da u njihovim školama djeluju vijeća učenika, no smatraju kako ona imaju mali utjecaj na donošenje odluka. Učenici se zalažu za uvođenje više participativnih metoda rada u nastavi, poboljšanje odnosa učenici - nastavnici te veću aktivnost vijeća učenika. Istraživanja provedena u zagrebačkim osnovnim školama na temu dječje participacije u školi (Jeđud Borić i sur., 2018) pokazuju kako su učenici jako zainteresirani participirati u školi, žele sudjelovati. Kao ključni čimbenici koji potiču participaciju su dobri odnosi s učiteljima i vršnjacima. Učenici bi željeli participirati u raznim temama koje se tiču njihovog života u školi, no zanimljivo je da to ne čine, što znači da se u daljnjim istraživanjima jasnije trebaju utvrditi prepreke za participaciju (na individualnoj razini i na razini okruženja). Posebno je zanimljiva činjenica kako učenici uključeni u produženi stručni program, participiraju manje, nisu poticani na participaciju te često ni nemaju mogućnosti sudjelovati u nekim aktivnostima u školi (npr. izvan-nastavnim aktivnostima), zbog lošijeg školskog uspjeha, ali i zbog pomanjkanja vremena jer su svakodnevno nakon nastave uključeni i u produženi stručni tretman. Nadalje, rezultati ukazuju i kako učenici nemaju povjerenja u formaliziranu participaciju kroz vijeća učenika. O radu vijeća učenici malo znaju, rijetko se u njega uključuju te smatraju kako vijeće učenika nema nikakav utjecaj na odluke koje se u školi donose. U kontekstu participacije u školama vijeća učenika predstavljaju najuobičajeniji formalni oblik participacije pa je u tom smislu moguće naći i brojne radove na ovu temu (npr. Alderson, 2000; Car i Jeđud Borić, 2016; Horvat, 2010; Preveden, Sočo i Kralj, 2015; Rudduck i Flutter, 2000; Whitty i Wisby, 2007; Wyse, 2001; Žnidarec-Čučković, 2013; Yamashita i Davies, 2010). Autori često upozoravaju kako su vijeća učenika formalna i neučinkovita u ostvarivanju prava djece u školi. Yamashita i Davies (2010) ističu bojazan da neučinkovita vijeća učenika mogu negativno utjecati na učenike u propitivanju smisla sudjelovanja i dojma da je takvo sudjelovanje, zapravo, gubljenje vremena. Učenici postaju frustrirani i otuđeni od ideje participacije, mogu dobiti dojam da je želja odraslih da čuju glas djece - samo deklarativna.

4.2.

Metodologija kvalitativnog dijela istraživanja

4.2.1 Sudionici

U kvalitativnom dijelu istraživanja sudjelovali su učenici, nastavnici i stručni suradnici iz osnovnih i srednjih škola u 4 regije u Hrvatskoj. Izbor škola iz pojedine regije obavljen je u konzultacijama sa savjetnicama pravobraniteljice za djecu u regionalnim uredima, koje su i uputile

pozive školama. Riječ je o namjernom uzorku sudionika, koji je ujedno i relevantan za temu istraživanja budući da su djeca i odrasli (nastavnici i stručni suradnici) koji žive i rade u školama oni koji su najbolje informirani o participaciji djece u školi. Također, uključivanjem djece različite dobi koja pohađaju različite škole u pojedinim područjima Hrvatske i stručnjaka različitih profesija koji rade u školama nastojala se postići maksimalna raznolikost uzorka. Svi sudionici sudjelovali su prema vlastitom interesu, dobrovoljnosti i načelima informiranog pristanka, u skladu s Etičkim kodeksom istraživanja s djecom (2003).

U svakom gradu (Zagrebu, Rijeci, Osijeku i Splitu) provedene su 4 fokusne grupe sa sljedećom strukturom sudionika: djeca mlađeg osnovnoškolskog uzrasta, djeca starijeg osnovnoškolskog uzrasta, djeca srednjoškolskog uzrasta i odrasli (učitelji i stručni suradnici) iz škola iz kojih dolaze djeca.

Ukupno je provedeno 12 fokus grupa s djecom i 7 fokus grupa s odraslima²². U fokusnoj grupi gdje su sudionici bili učenici, uključeno je po dvoje djece iz tri škole sa šireg područja regija (gradova i sela). U fokus grupama odraslih uključena su po jedan ili dva stručna suradnika, učitelja ili nastavnika iz svake škole. S obzirom na navedeno, fokus grupe u kojima su sudjelovala djeca imale su po 6 sudionika, a fokus grupe odraslih od 3 do 12 sudionika.

U kvalitativnom dijelu istraživanja ukupno je sudjelovalo 70 djece i 41 odrasla osoba (tablica 7).

Iz osnovnih škola ukupno je sudjelovalo 48 djece (25 djevojčica i 23 dječaka). Od ukupnog broja djece, bio je podjednak broj djece mlađeg i starijeg osnovnoškolskog uzrasta (24). Dob djece mlađeg osnovnoškolskog uzrasta bila je od 9 do 11 godina (učenici koji pohađaju treći i četvrti razred), dok su djeca starijeg osnovnoškolskog uzrasta bila u dobi od 12 do 15 godina (učenici šestih i sedmih razreda). Iz srednjih škola ukupno je sudjelovalo 22 učenika (12 djevojaka i 10 mladića) koji pohađaju ili gimnazijski ili strukovni srednjoškolski program. Dob srednjoškolskih učenika bila je u rasponu od 16 do 18 godina, što znači da su polazili drugi ili treći razred srednje škole.

Tablica 7. Sažeti prikaz obilježja sudionika

| DJECA | ODRASLI |
|--|---|
| <ul style="list-style-type: none"> • Ukupno je u fokusnim grupama sudjelovalo 70 djece (37 djevojčica i 33 dječaka iz osnovnih i srednjih škola) iz osječke, zagrebačke, riječke i splitske regije • Djece mlađeg osnovnoškolskog uzrasta, ukupno je sudjelovalo 24 (14 Ž i 10 M) • Djece starijeg osnovnoškolskog uzrasta, ukupno je sudjelovalo 24 (11 Ž i 13 M) • Djece srednjoškolskog uzrasta, ukupno je sudjelovalo 22 (12 Ž i 10 M) • Raspon dobi djece kretao se od 9 do 18 godina, ovisno o uzrastu djece u pojedinoj fokusnoj grupi | <ul style="list-style-type: none"> • Ukupno je u fokusnim grupama sudjelovala 41 odrasla osoba (suradnici, učitelji i nastavnici) iz škola iz kojih su dolazila djeca • Stručnih suradnika bilo je ukupno 26 (12 pedagoga, 6 knjižničara, 4 psihologa, 2 socijalna pedagoga, 1 rehabilitator i 1 logoped) • Nastavnika i učitelja različitih općih i strukovnih predmeta bilo je 15 • Raspon godina radnog staža kretao se od 1 godine do 37 godina |

Odrasli sudionici bili su nastavnici, učitelji i stručni suradnici zaposleni u školama iz kojih su dolazila djeca. Od ukupno 41 odrasle osobe, bilo je 39 žena i 2 muškarca. Stručnih suradnika bilo je ukupno 26 od kojih je 12 pedagoga, 6 knjižničara, 4 psihologa, 2 socijalna pedagoga, 1 edukacijski rehabilitator i 1 logoped. Nastavnika i učitelja bilo je ukupno 15, od kojih je 4 učitelja razredne nastave i 11 nastavnika različitih predmeta - hrvatskog, engleskog, geografije, filozofije, etike, biologije i stručnih predmeta elektrotehnike i prehrane. Raspon radnog staža odraslih sudionika u školi kreće se od 1 godine do 37 godina.

4.2.2 Vodič za razgovor u fokus grupi

Fokus grupe vođene su prema unaprijed kreiranim vodičima za učenike i odrasle (nastavnike i stručne suradnike). Vodiči su izrađeni na osnovi teorijskih znanja o dječjoj participaciji te zaključcima dosadašnjih istraživanja u ovom području (vodiči za fokus grupe nalaze se u prilogu 10.2.). Tematski su vodiči pokrivali sljedeća područja: doživljaj škole; pravo djece na participaciju, ravnopravnost i odnosi djece i odraslih; participacija učenika u školi (oblici i razine), vijeće učenika. Temе razgovora u fokus grupama s djecom i odraslima su bile u načelu iste, osim što se odrasle pitale još i o njihovom viđenju indikatora dječje participacije. Fokus grupe vodile su u većini slučajeva po dvije istraživačice, razgovori su snimani diktafonom, u prosjeku su trajali 90 minuta.

Kako bi se pripremila za sudjelovanje u fokus grupi, djeca su zamoljena da na razgovor ponesu dvije ili više fotografija koje ih asociraju na participaciju djece u školi. Djeca su mogla koristiti vlastite fotografije ili fotografije iz novina, interneta itd. Prilikom izvođenja fokus grupa pokazalo se kako ideja s fotografijama nije najbolje komunicirana sa školama, jer su djeca dobila različite upute o tome kakve fotografije trebaju izabrati. Neka su djeca donijela fotografije iz vlastitog života (npr. ljetovanje, rođendani itd.), ili crteže, ili fotografije škole. Događalo se i to da su fotografije koje su djeca donosila na fokus grupu izabrali odrasli (nastavnici i stručni suradnici). Neka djeca nisu ni donijela fotografije. Zbog raznolikih iskustva, fotografije su, tamo gdje je to bilo moguće i prikladno, uzimane kao uvodni interaktivni dio za međusobno upoznavanje i otvaranje razgovora. Pokazalo se već prilikom provođenja prvih fokus grupa kako najmlađa djeca teško prate sadržaj razgovora i imaju malo iskustva s participacijom u školi. Dinamika provedbe ovih fokus grupa stoga je bila ponešto drukčija, više se pažnje usmjeravalo održavanju pažnje, fokusiranje na temu razgovora te u nekim slučajevima i disciplinu u grupi. Fokus grupe s najmlađim sudionicima u pravilu su trajale kraće, pritom su samom razgovoru dodani i elementi poučavanja i diskusije o dječjim pravima općenito. Ove fokus grupe su u nekim slučajevima prekidane zbog pauze te su upotrijebljeni i interaktivni materijali i metode.

Nakon fokus grupa u pojedinoj regiji, istraživačice su provodile grupnu refleksiju na tijek razgovora te razmatrale mogućnosti unapređenja daljnjih razgovora u smislu jasnoće pitanja i potrebe uvođenja novih tema. Ove grupne refleksije koristile su i u kasnijoj izradi instrumentarija za kvantitativni dio istraživanja. Opći je dojam istraživačica kako je atmosfera na fokus grupama, u svim dobnim skupinama i u svim regijama, bila pozitivna i otvorena. Sudionici su pokazali interes za temu istraživanja te su željeli doznati više o dječjoj participaciji. Temu istraživanja prepoznali su vrijednom, i djeca i odrasli. Odrasli su često navodili kako im je ovo istraživanje prva prilika u kojoj mogu razgovarati i učiti o dječjoj participaciji, izrazili su želju i spremnost da se uključe u potencijalne edukacije o ovoj temi.

4.2.3 Metoda obrade podataka

Razgovori u fokus grupama snimani su diktafonima te su potom doslovno prepisani. Prilikom prijepisa svi osobni podaci su anonimizirani. Prijepis su izradile studentice socijalne pedagogije Edukacijsko-rehabilitacijskog fakulteta Sveučilišta u Zagrebu. U obradi podataka korištena je kvali-

tativna analiza. Nakon prijepisa intervjua, slijedila je prva faza obrade koja se odnosila na detaljno čitanje svih prijepisa te kreiranje okvira za analizu. Pripremljen je okvir temeljen na ključnim područjima (istraživačkim pitanjima) relevantnim za temu istraživanja: *doživljaj škole, razumijevanje i značaj participacije, obilježja participacije u školi, vijeće učenika te prepreke i poticaji za participaciju*. U sljedećoj fazi podaci su analizirani u skladu s predloženim okvirom, i to na sljedeći način: nakon ponnog čitanja prijepisa određene su jedinice kodiranja (odnosno dijelovi razgovora, izjave sudionika) relevantne za istraživačka pitanja. Jedinicama kodiranja pripisani su kodovi koji su predstavljali prvu razinu apstrakcije izvornog prijepisa. Nakon inicijalnog kodiranja, kodovi su revidirani i grupirani po smislu u apstraktnije cjeline, odnosno kategorije unutar početnog tematskog okvira. U procesu analize nadograđen je i početni okvir te su dodane dvije nove teme: *uloga odraslih u participaciji učenika te indikatori participacije djece u školi*.

Kodiranje je omogućilo redukciju početnog obimnog materijala, dok su dalji koraci promišljanja i apstrakcije rezultirali širokim opisima, kontekstualizacijom i povezivanjem kategorija u okviru tema. Analiza je u svojoj naravi bila cirkularna: kodovi i kategorije su po potrebi redefiniрани, spajani, teme su se nadograđivale u kružnom procesu. U analizi smo se „penjali i spuštali“ metaforičkim stepenicama koje spominju Auerbach i Silverstein (2003), pri čemu su najniže stepenice sirovi podaci (izvorni tekst), a najviše stepenice (teme) daju odgovore na istraživačka pitanja. Teme u daljem tekstu različito su zasićene, ovisno o količini i dubini podataka dobivenih u razgovoru s određenim skupinama sudionika. Flick (2009) i Saldana (2009) govore o procesu kodiranja kao kombinaciji detaljne analize nekih dijelova teksta i grublje klasifikacije i sumiranja nekih drugih dijelova, a neke kategorije mogu sadržavati više kodiranog materijala te zahtijevaju dalju specifikaciju u potkategorije, dok se u drugima relativno lako postiže zasićenje. U nekim skupinama (osobito odraslih sudionika) teme su široko elaborirane mnoštvom kategorija (i potkategorija) jer su odrasli i najšire obrazlagali svoje odgovore, dok je analiza podataka za skupinu najmlađih sudionika bila relativno brzo zasićena manjim brojem kategorija.

Napravljena je posebna analiza za različite skupine sudionika (učenici nižih razreda, učenici viših razreda, učenici srednje škole i odrasli) kako bi se promotrile eventualne razlike u odnosu na dob i ulogu. Analiza je pokazala da su rezultati u velikoj mjeri usklađeni te da su razlike u odnosu na dob i ulogu neznatne, odnosno, bolje rečeno, primijećene razlike su očekivane i specifične uzrastu i ulozi (perspektivi) sudionika. Tekst koji slijedi donosi opis ključnih tema za svaku od skupina sudionika, u najvećoj mjeri s namjerom da se prenese bogatstvo iskustava i mišljenja svih sudionika te da se oslika i određena dobna perspektiva u odnosu na količinu podataka, širinu iskustva i specifičnost tema učenika različite dobi. U zaključnom dijelu analize podaci su interpretirani zajedno, općom raspravom i zaključcima, uz navođenje specifičnosti pojedinih perspektiva. Očekuje se da će analiza podataka iz pojedinih skupina sudionika i njihova međusobna usporedba i povezanost, omogućiti generiranje novih, nadređenih skupnih tema koje mogu objasniti područje koje istražujemo.

4.3.

Rezultati

4.3.1 Učenici nižih razreda osnovne škole

DOŽIVLJAJ ŠKOLE

Opisujući školu u cjelini, djeca govore o **uglavnom pozitivnom doživljaju škole**²³, naglašavajući kako vole ići u školu. Kao dobre strane škole djeca ističu dobre odnose s vršnjacima i odraslima. S druge strane, za djecu postoje i **negativne strane škole**, posebno izdvajaju pri-

sutnost vršnjačkog nasilja, neadekvatne prostorne uvjete te preopterećenost obavezama, učenjem i teškim torbama. Prostorno uređenje predstavlja važan dio doživljaja škole, opisujući generalni doživljaj škole najviše govore o vlastitom (ne)zadovoljstvu prostorom u školi. Djeca su zadovoljna kada su im škole moderno i funkcionalno uređene, a nedostatak istog im se ne sviđa. Djeca smatraju kako bi djeca i odrasli trebali biti ravnopravni, no u svojim školama primjećuju **neravnopravnost odraslih i djece**.

RAZUMIJEVANJE I ZNAČAJ PARTICIPACIJE

Pojam participacije djeci je relativno **nerazumljiv i nepoznat** te im je pojam sudjelovanje puno bliži i jasniji. Za **područja svog sudjelovanja u školi** u najvećoj mjeri navode izvannastavne aktivnosti - sport ili ples, gdje mogu predlagati aktivnosti ili kreirati koreografije. Također smatraju da moraju sudjelovati u nastavi, no to sudjelovanje opisuju obavezama koje su im nametnute radnim zadacima, zadaćama i ispitima. Pravo na participaciju djeca vide i kroz priliku da mogu **reći što misle** te **sudjelovati u nekim odlukama** (npr. s kim će sjediti). Djeci je **participacija (sudjelovanje) važna** i smatraju da su **dobiti od participacije** sljedeće: dobri osjećaji, učenje o sebi i drugima te osjećaj cijenjenosti i prihvaćenost od odraslih. Smatraju kako je sudjelovanje nužno, za što sva djeca trebaju imati jednaku priliku. Opisujući vlastitu **želju i motivaciju za sudjelovanjem**, djeca naglašavaju kako je važno da svako dijete za sebe izabere u kojoj mjeri želi sudjelovati. Govore da pravo na sudjelovanje treba biti **jednako osigurano i odraslima i djeci** u svim područjima života. Djeca smatraju kako su relativno dobro informirana o ovom svom pravu. Svjesna su važnosti da ih odrasli potiču na sudjelovanje, no i sama sebe doživljavaju **spremnima i dovoljno otvorenima** za iniciranje participacije.

Najmlađi sudionici prepoznaju i **obitelj kao važno okruženje u kojem sudjeluju**, navode kako ih se u obitelji često pita za mišljenje (npr. roditelji traže mišljenje djece o obiteljskim izletima ili udomljavanju kućnog ljubimca).

OBILJEŽJA PARTICIPACIJE U ŠKOLI

Opisujući **oblike sudjelovanja na razini razreda**, djeca govore da ih odrasli često pitaju za mišljenje, osobito o problemima ili sukobima među učenicima. Kao vrijeme i mjesto za izražavanje svog mišljenja navode sat razrednog odjela, kad mogu iznositi svoje prijedloge za poboljšanje života u razredu i u školi, ali i svoje probleme. Djeca u manjoj mjeri imaju priliku kreirati određene aktivnosti na samoj nastavi. U tom smislu neki spominju situacije u kojima im odrasli daju prostor da na jedan dan isprobaju ulogu učitelja, što djeci produbljuje razumijevanje uloge učitelja i odgovornosti koje ova uloga nosi. Kao oblik sudjelovanja na razini razreda, djeca u najvećoj mjeri opisuju vršnjačko pomaganje u svladavanju gradiva ili poboljšanje ponašanja. Razredna pravila uglavnom donose učitelji, o čemu su djeca informirana i konzultirana. U nekim slučajevima dječji doprinos kreiranju razrednih pravila ostaje na razini ukrašavanja i crteža. Djeca **izražavaju nezadovoljstvo niskom razinom** participacije u nastavi (npr. izboru nastavnih jedinica), rasporedu sjedenja i prostornog uređenja učionice, smatraju kako su nedovoljno informirana o pedagoškim mjerama i kriterijima ocjenjivanja. Djeca su **nezadovoljna i nemogućnošću sudjelovanja u donošenju odluka**, većinom ih odrasli konzultiraju o nekim odlukama ili samo informiraju o tome koje odluke su donesene. Kada je riječ o školskim izletima, odluku o tome gdje i kada će se ići donose odrasli, a djeca se uključuju u organizaciju pojedinih aktivnosti tijekom izleta. U tom smislu djeca jasno poručuju kako odrasli ne bi trebali imati potpunu vlast nad odlukama u razredu. U odnosu na sudjelovanje na razini razreda, djeca primjećuju i određeno **favoriziranje nekih učenika**, odnosno imaju dojam da oni učenici koji imaju bolje odnose s učiteljima, imaju i više prava na sudjelovanje.

Uloga **predsjednika razreda** pokazala se bogatom kategorijom s raznolikim doživljajima djece o obilježjima predsjednika i načinima izbora. Djeca govore kako **učitelji određuju kriterije za izbor** predsjednika razreda, za što je ključno da predsjednici razreda budu uzorni učenici s odličnim ocjenama. Djeca ističu i da je važno da se predsjednik razreda ne bira po prijateljstvu. Vodeći se tim kriterijima, djeca govore o **nejednakim šansama za postajanje predsjednikom**. Poželjne osobine predsjednika razreda su brižnost, uzorno ponašanje, odlične ocjene te odgovornost. Zanimljivo je da djeci uloga predsjednika razreda nije posebno važna, barem su tako verbalizirali najmlađi sudionici. Predsjednika razreda doživljava se kao onog koji čuva red, ali i potiče druge učenike na sudjelovanje. Načini izbora predsjednika razreda vrlo su raznoliki u različitim razredima (školama), no dominantno se radi o demokratskom načinu izbora (izbor se vrši tajnim glasanjem i bira se između više kandidata).

Na **razini škole djeca najviše sudjeluju** u školskim manifestacijama (priredbama, akcijama i sl.), povremeno predlažu neka poboljšanja u školi (uvođenje ormarića, sitne popravke školske opreme, nabavu higijenskih potrepština i sl.). Navode kako **rijetko sudjeluju** u određivanju školskih pravila, no da su informirani o njihovoj svrsi. Odluke na razini škole dominantno donose odrasli, koji se povremeno savjetuju s roditeljima učenika.

VIJEĆE UČENIKA

Djeca vide vijeće učenika kao tijelo koje bi im trebalo dati mogućnost da iniciraju različite prijedloge i projekte na razini škole. Smatraju da bi im vijeće trebalo otvoriti priliku za stvarnu participaciju u školi. S druge strane, u školama je prisutna **raznolika praksa učeničkih vijeća** - u nekim školama postoje, u nekim ne postoje. Vrlo su raznoliki načini rada i učestalost sastajanja (od jedanput tjedno do jedanput godišnje). Vijeća učenika **vode odrasli**, i to najčešće stručni suradnici ili u nekim slučajevima, ravnatelji.

U pojedinim školama vijeće vode i predmetni nastavnici, koji se u toj ulozi na godišnjoj razini izmjenjuju. Djeca najmlađe dobi smatraju kako ne bi mogli samostalno voditi vijeće bez pomoći odraslih te smatraju kako su u nepovoljnijem položaju u odnosu na starije vršnjake. Smatraju kako **stariji učenici imaju više prilika** za donošenje odluka, za izbor za predsjednika vijeća te da su oni kao mlađi čak i fizički manje uočljivi. **Članovi vijeća** učenika su dominantno **predsjednici razreda** te je **niska razina mogućnosti uključivanja ostalih** u rad vijeća. Šanse su još manje kada se radi o učenicima koji imaju probleme u ponašanju. Djeca opisuju kako vijeće učenika ima **nisku razinu utjecaja na odluke i promjene** u školi te da **ne postoje povratne informacije** o prijedlozima koje daju na vijeću. S druge strane, smatraju da je **vijeće važno tijelo** za učenike u školi, no sami pokazuju **nisku razinu motivacije za uključivanjem** u rad vijeća. Smatraju kako ih njihovi razredni predstavnici u vijeću učenika redovito i na zadovoljavajući način informiraju o novostima sa sastanaka vijeća. **Predsjednik vijeća učenika** u doživljaju najmlađih sudionika istraživanja ima posebnu ulogu **čuvara sve djece u školi**. Važno je naglasiti i kako dio djece ima pozitivna iskustva sudjelovanja u vijeću učenika, dok je za većinu drugih ovu iskustvo bez posebnog značaja.

POTICAJI I PREPREKE ZA PARTICIPACIJU

Opisujući **čimbenike koji povećavaju njihovu motivaciju za sudjelovanje**, djeca govore o razini pojedinog djeteta te razini okruženja. U odnosu na **individualnu razinu** djeca naglašavaju kako je svakom učeniku potrebna **hrabrost, promišljenost i određena razina informiranosti o dječjim pravima**. Uz navedeno, vide i **važnost pohvale** od odraslih koja dodatno potiče dalje uključivanje u život škole. Na **razini okruženja** važnim smatraju postojanje **povjerenja, dobrog odnosa i podrške vršnjaka i odraslih u školi**. Opisuju i **važnost**

osjećaja sigurnosti u to da će odrasli biti spremni poslušati njihove prijedloge bez kažnjavanja i negativnih reakcija.

Glavna **prepreka** za veće sudjelovanje djece u školi je **nedostatak podrške odraslih**, najviše u situacijama kad djeca iznose svoje mišljenje. Djeca nisu sigurna kako će odrasli reagirati kada kažu što misle i da izbjegnu potencijalni sukob s odraslima, ponekad odabiru - ne sudjelovati i ne izreći svoje mišljenje. Osim neadekvatnih reakcija odraslih, djecu je **strah i reakcije njihovih vršnjaka**, pritom žele izbjeći ruganje ili isticanje u grupi drugih učenika. Također, najmlađi sudionici govore i o **neugodi** u situaciji kada moraju izraziti vlastito mišljenje. Na **razini škole** prepreku sudjelovanju predstavlja **nedostatak aktivnosti** u koje se djeca mogu uključiti.

ULOGA ODRASLIH

Djeca nižih razreda smatraju da **odrasli imaju značajnu ulogu** u participaciji djece u školi te da je važno da svakodnevno potiču djecu na sudjelovanje. Djeca smatraju da ih **učitelji ne potiču dovoljno na sudjelovanje** te imaju osjećaj da sami moraju inicirati participaciju. Dječji je doživljaj da su **odrasli usmjereni samo na teme školovanja (nastave i ocjena)** i da **ne podržavaju mišljenja djece koja se razlikuju** od njihovih. Također, nejasno im je na koji način odrasli međusobno dijele i prenose jedni drugima prijedloge djece. Navode kako **ne dobivaju povratne** informacije o svojim prijedlozima, a to bi im bilo važno. **Ravnatelja i stručnu službu** vide kao **ključne osobe** u stvaranju prilika za participaciju djece na razini cijele škole, pritom ističu povjerenje u stručne suradnike i njihovu otvorenost za dječje sudjelovanje.

4.3.2 Učenici viših razreda osnovne škole

DOŽIVLJAJ ŠKOLE

Kada govore o svojoj školi djeca u jednakoj mjeri opisuju i **čimbenike zadovoljstva i nezadovoljstva**. **Zadovoljstvo** vlastitom školom vežu prvenstveno uz **dobre odnose koje ostvaruju u školi**. Tu najviše govore o prijateljstvu i druženju s vršnjacima, ali i o dobrim odnosima s nastavnicima. Škole su za djecu najčešće mjesta za druženje i aktivnosti s prijateljima, što ih čini sretnima. Vršnjaci se spominju i kao izvor ponosa, osobito u odnosu na neka pojedinačna postignuća koja se doživljavaju kao uspjeh škole (npr. učenik član Mreže mladih savjetnika pravobraniteljice za djecu). Dobri odnosi s odraslima u školi, prvenstveno nastavnicima s kojima se svakodnevno susreću također su jedan od čimbenika zadovoljstva. Djeci je osobito važno kad su **odrasli ljubazni, kad ne viču i kad su pravedni**. Vesele ih opuštene odrasli koji s njima ležerno i ljubazno komuniciraju. U tom smislu djeca ističu uz nastavnike i tehničko osoblje škole. Kao izvor svog zadovoljstva školom djeca često ističu kako su njihove škole **lijepo uređene i moderne**. Svako ulaganje u uređenost (i urednost) škole ih posebno veseli. Činjenicu da je okoliš škole uredan, da je prostor čist i opremljen modernom tehnologijom (pametne ploče, tableti) djeca ističu kao prednost. Zadovoljstvo djeca nalaze i u hrani, ističu ukusnu užinu (finu, toplu). Osim navedenog, djeca kao prednost škola koje pohađaju, navode i **mnoštvo aktivnosti i projekata** u kojima oni sami mogu sudjelovati, ali i time upoznati (ugostiti) učenike drugih škola iz inozemstva.

Nezadovoljnima ih u njihovim školama u velikoj mjeri čini količina gradiva koja se obrađuje, što kod njih izaziva umor i stres. Djeca govore o **preplavljenosti gradivom, učenjem, težinom torbi** te **aktivnostima** u školi, što im ostavlja malo vremena za druge (izvanškolske) aktivnosti. Kod nekih se učenika zbog velike količine ispitivanja i ocjenjivanja javlja **strah**, a kod nekih i **dosada** („kad sjediš i slušaš kako drugi odgovaraju“). Učenici također smatraju kako

je **nastava ponekad loše organizirana** (npr. dugo se mora čekati na neke aktivnosti, nastava koja počinje prerano), a gradivo koje se uči je nepovezano. Fizički prostor škole, odnosno njena **neuređenost i neopremljenost** velik je izvor nezadovoljstva školskim životom. Djeca ističu dotrajalost i ruševnost prostora škole, nedostatak temeljnih resursa, kao što je topla voda i toaletni papir, loše grijanje. Također u smislu **nedostatnosti resursa**, sudionici fokusnih grupa starije osnovnoškolske dobi navode relativno često i manjak opreme za rad u školama, nedostatak dvorana za tjelesni odgoj. Djecu ne vesele ni **velike škole, s puno učenika i smjenskim radom te stare škole** koje su djelomično spomenički zaštićene pa nisu dopuštene veća uređenja prostora. Zanimljivo je da ponekad ova „starost“ i tradicija škola odrasle čini ponosnima, no djeca ne dijele to njihovo viđenje te se zalažu za nove i moderne škole uređene po njihovoj mjeri (s manje uskih stepenica, starih prozora, stolova itd.) Djeca upozoravaju i na svojevrsan paradoks, neke su škole tehnološki jako moderne (npr. pametne ploče, tableti), no s druge strane, i dalje oskudijevaju u osnovnom (toploj vodi, toploj užini, toaletnom papiru). Djeca također smatraju kako **nema dovoljno stručnih suradnika u školama**. Zanimljivo je da smatraju kako jedan stručni suradnik nije dovoljan (pogotovo u školama u kojima se radi u dvije smjene), jer se učenici nemaju kome požaliti ako nisu u smjeni u kojoj radi stručni suradnik. U odnosu na odnose u školi, kao izvor nezadovoljstva javlja se odnos s tehničkim osobljem škole, pritom se djeca žale na **neljubaznost tehničkog osoblja**. Djeca navode i neke **specifične izvore nezadovoljstva u školama**: plaćanje testova, nošenje školskih uniformi te u nekim školama loše organizirana dežurstva učenika (učenik koji je dežuran je i na nastavi, pa mora i pratiti nastavu i zvoniti).

RAZUMIJEVANJE I ZNAČAJ PARTICIPACIJE

Upitani o tome što za njih znači **pojam „participacija djece“**, mladi sudionici uglavnom navode kako su čuli za taj pojam, no **ne znaju ga definirati**. Najbolje se njihovo razumijevanje participacije može opisati kao **sinonim za dječja prava generalno**. Prve asocijacije na pojam sudjelovanja u školi su im vezane za **sudjelovanje u različitim humanitarnim akcijama, izvannastavnim aktivnostima** (npr. projektima, uređenju škole) i školskim izletima. Spomenuto sudjelovanje u humanitarnim akcijama je nešto što učenici često spominju, kao i **vršnjačku solidarnost** (npr. pomoć u učenju, financijska pomoć) koja se visoko cijeni i ispušnjava djecu ponosom. Doživljaj sudjelovanja koje nadilazi samo uključivanje u aktivnosti i akcije u školi, ide u smjeru **davanja prijedloga i prepoznavanje važnosti sudjelovanja u odlukama** u školi. Djeca smatraju kako je **važno da su učenici zainteresirani** za ono što se u školi događa, kao i da mogu sudjelovati u odlukama, no stječe se dojam da na određenoj razini (svjesno i nesvjesno) za to trebaju dopuštenje odraslih. Sudjelovanje u donošenju odluka djeca smatraju zabavnim, no smeta im **izostanak povratnih informacija** od odraslih na njihove prijedloge, kao i činjenica da kad izraze svoje mišljenje imaju **osjećaj da se ništa ne mijenja**. Ovakvi doživljaji pridonose uvjerenju djece da (veća) participacija, pogotovo u donošenju odluka, nema većeg smisla jer **djeca nemaju utjecaj na promjene**. Navedeni doživljaj je u nekim sredinama dodatno potaknut time što se neki odrasli ponašaju kao da djeca nemaju pravo na izražavanje mišljenja. U situacijama kad se uzima u obzir i traži mišljenje djece, riječ je o **manje važnim temama**. To je dodatna poruka djeci da je njihova mogućnost sudjelovanja ograničena na djeci važne stvari, ali ne i najvažnije kad je u pitanju njihov život u školi. Djeca **puno participiraju u akcijama, projektima i izletima, a malo do nimalo u odlukama** o izboru gradiva (npr. konkretnih tema), metoda rada, načina ocjenjivanja, kreiranja razrednih i školskih pravila te pedagoških mjera. Dodatno, djecu obeshrabruje i to što **poticaj na veće sudjelovanje uglavnom ide više prema učenicima s boljim ocjenama**, koji su i inače aktivniji. Djeca navode kako se neki njihovi vršnjaci boje izraziti svoje mišljenje, sramežljivi su i boje se pogreške. Upravo ovakvu povučeniju i plahu djecu, smatraju sugovornici, odrasli moraju više poticati.

OBILJEŽJA PARTICIPACIJE U ŠKOLI

Kada je riječ o participaciji u školi, uočljivo je da djeca najviše govore o osobnim iskustvima participiranja, odnosno, o vlastitoj uključenosti (ili preferenciji uključenosti) u različite aktivnosti. Zapravo, logično, djeca najviše govore o onome s čim imaju najviše iskustva (osobna uključenost u aktivnosti u školi), a najmanje o onome gdje su njihova iskustva vrlo oskudna - o participaciji djece kao grupe u odlukama i procesima na razini škole.

U okviru svojih **razreda** djeca prakticiraju **najveći dio svoje osobne uključenosti i sudjelovanja** (prijedlozi za razredne izlete, zajedničke aktivnosti u razredu). Učenici u velikoj mjeri govore o povezanosti s vršnjacima u razredu i **međusobnom pomaganju** (npr. pomoć u učenju, dijeljenje zadaća, lektira). U nekim razredima ponekad se događaju i **posebne inicijative**, poput upućivanja pisma ravnatelju o tome što bi se u školi trebalo promijeniti. U svojim razredima učenici prakticiraju i izraženiji oblik participacije **izbor kandidata za razredne funkcije** (predsjednici razreda, zamjenici predsjednika, blagajnici). Sudionici fokusnih grupa dosta su govorili o ulozi **predsjednika razreda**, kao i o kriterijima i načinu izbora na ovu funkciju. Predsjednici razreda najčešće se opisuju kroz zahtjeve koje od njih imaju odrasli, a manje kroz zahtjeve ili očekivanja vršnjaka. Tako su predsjednici **svojevrsni „redari“ koji imaju zadatak čuvati red i mir u razredu, disciplinirati svoje vršnjake i prenositi odraslima** (nastavnicima) što **govore i rade njihovi vršnjaci**. Djeci koja su imala (ili imaju) to iskustvo, **uloga predsjednika je uglavnom naporna i nezahvalna** budući da su često prozivani i „*krivi*“ u ime cijelog razreda. Provlači se dojam kako **odrasli prebacuju veliku odgovornost na predsjednike razreda** i imaju od njih velika očekivanja, koja u nekim slučajevima nadilaze stvarnu odgovornost i obvezu djece (npr. „obaveze“ predsjednika razreda da „prijavljuje“ kašnjenje nastavnika na sat). Znakovita se pritom čini izjava jednog od mladih sudionika koji navodi kako je funkcija predsjednika razreda naporna i da je „*bolje biti običan učenik*“. Osim odraslih i **vršnjaci imaju velika očekivanja** od predsjednika razreda, ali u **zastupanju razreda** u situacijama odgađanja ispitivanja. Vršnjaci očekuju da su predsjednici razreda karizmatični, da im djeca vjeruju i da razumiju svoj razred. Ovakva očekivanja od predsjednika razreda (i od odraslih i od vršnjaka), stavljaju ove učenike u neravnotežan položaj, time potencijalno smanjuju participaciju i onih „na funkcijama“ i onih „običnih“ učenika, pri tom jednim (aktivnijim) ponekad dosadi participacija, a drugi se još više pasiviziraju. Zanimljivo je također da je funkcija **zamjenika predsjednika uglavnom simbolična** i ne prate je ni važnost, ni očekivanja kao od predsjednika razreda. U odnosu na **način biranja** predsjednika razreda (kao najistaknutije figure u odnosu na zastupanje i participaciju na razini razreda), u školama, a i u pojedinim razredima, nailazimo na **različite kriterije i procedure izbora koje isključivo ovise o volji odraslih**. Naime, odrasli (razrednici) definiraju kriterije i način izbora predsjednika. U nekim školama se može pratiti **demokratska procedura izbora**, razrednici potiču učenike da se dobrovoljno kandidiraju za ovu funkciju, izrade i predstave vršnjacima svoj program rada (npr. da predstave sebe i što bi promijenili u razredu/školi). Nakon toga, slijedom demokratskih procedura, vršnjaci u razredu anonimno ili javno glasaju. Takav pristup je **manje zastupljen** u iskustvima djece koja su sudjelovala u fokusnim grupama. Drugi, **češći pristup izboru predsjednika razreda jest taj da razrednici postavljaju određene preduvjete za kandidaturu**, a to su uglavnom uzorno vladanje i odličan školski uspjeh (u nekim slučajevima i vrlo dobar). Tako djeca imaju doživljaj da, zapravo, **razrednici sami biraju predsjednike** razreda budući da je izbor za glasanje sužen na one poslušnije i odlične po principu „*zna se tko može biti predsjednik*“. Čini se kako ovakvi, suženi kriteriji za kandidaturu, odnosno kriteriji koje nametnu odrasli, ne omogućuju, niti potiču aktivaciju većeg broja učenika, već se izbori provode po inerciji. **Inercija u izboru** predsjednika (ali i ostalih funkcija, npr. zamjenik, blagajnik) prisutna je i kod djece - budući da se naglašava da djeca biraju prema sviđanju (tko im se sviđa, tko im je prijatelj, *dečki za dečke, cure za cure*), a ne prema in-

formiranoj procjeni i doživljaju što bi predsjednik razreda mogao i trebao raditi. Takvim, inercijskim pristupom i načinom izbora, događa se da neka djeca ne uspijevaju dobiti priliku obavljati ovu funkciju, a druga djeca budu birana, a da zapravo nemaju ni interes, ni motivacije, no istodobno ih je sram odbiti tu funkciju. Čini se kako je **funkcija predsjednika razreda formalna i instrumentalizirana**, čemu u prilog govori i to da dio djece iz ovih izbora radi šalu pa, primjerice, biraju one svoje vršnjake koji se manifestno loše ponašaju („iz fore“) ili su popularni, a da ih ne krase neke osobine koje bi ih činile dobrim predsjednicima razreda. Posljedica takvih načina izbora je osjećaj **nezadovoljstva kod djece s „vlastitim“ predsjednicima**. Sudeći prema razgovoru u fokusnim grupama, uloga predsjednika razreda je očito važna u formalnom smislu, no u biti djeca ne znaju što je funkcija predsjednika razreda, a ni njegova važnost. O tome odrasli prilikom izbora u razredima, s djecom gotovo da i ne razgovaraju, već se ovakvi izbori odrađuju formalno, tako da i djeca doživljavaju predsjednike kao formalne zastupnike u procesu pregovaranja oko ispitivanja, no ne i šire od toga.

U odnosu na **participaciju u razrednom okruženju**, pojedina djeca imaju **primjedbe i na sat razrednih odjela** koji su očito u nekim slučajevima također svedeni na formalno-administrativne stvari, poput opravdavanja izostanaka, a u znatno manjoj mjeri na to kako se djeca osjećaju u razredu i u školi.

Na razini škole, djeca navode kako sudjeluju u različitim **školskim aktivnostima i manifestacijama te projektima**, o čemu govore s veseljem. U nekim školama djeca su potaknula i aktivno sudjeluju u izradi radioemisija i školskih časopisa, pri čemu su dosta samostalni te ih nastavnici u tome podržavaju. U nekim školama, kao primjere sudjelovanja djece, iznose se i primjeri kada **poticaj na sudjelovanje dolazi od nenastavnog osoblja** (npr. kuhara), koji pozivaju **djecu da sudjeluju u kreiranju jelovnika**. Iako predlaganje jelovnika od djece nije rijetka praksa u školama (dapače, to je vrlo česta tema sastanaka vijeća učenika), važnost ovog primjera očituje se u inicijativi koja dolazi od djelatnika koji nisu izravno uključeni u pedagoški rad.

U odnosu na **sudjelovanje u odlučivanju**, od razine razreda do razine škole, djeca **teško nalaze primjere svog sudjelovanja**. Jedno od mogućih objašnjenja je da djeca nemaju iskustvo ovakvog sudjelovanja, što rezultira i nedostatkom njihovih prijedloga i inicijativa za njegovo povećanje. Neka djeca navode i da ih se o **malo čemu što se događa u školi pita i traži njihovo mišljenje**. S tim u vezi u razgovoru smo izravno pitali djecu o sudjelovanju u konkretnim odlukama, odnosno sadržajima: razrednim i školskim pravilima te izboru tema i načina poučavanja. **Mogućnost predlaganja izbora tema i načina poučavanja je relativno rijetka** prema doživljaju djece, no neki je nastavnici potiču, što se djeci sviđa. S nekim nastavnicima djeca se dogovaraju i o vremenu ispitivanja te mogućnosti ispravljanja ocjena.

I na razini razreda, slično kao i na razini škole, ali u većem omjeru, **učenici najviše odlučuju o različitim izvannastavnim aktivnostima** (izletima, akcijama, priredbama), a **najmanje** (odnosno gotovo nimalo) o **pravilima**. I u slučaju ovih aktivnosti gdje djeca navode da često i rado sudjeluju, uglavnom se radi o inicijativi odraslih. Zanimljivo je i to da **djeca moć za odlučivanje i dalje jasno vide kao domenu odraslih**: odrasli biraju one koji se dobro ponašaju (odlučuju tko će participirati) i odrasli odobravaju ideje i prijedloge djece (odlučuju o sadržaju sudjelovanja). Isto se tako čini da je ponekad i odlučivanje o školskim izletima, više formalno i unaprijed limitirano potrebama i zahtjevima odraslih (roditelja i nastavnika), a u manjoj mjeri pitanje stvarnog izbora djece. Isto se odnosi i na očekivanja od izleta - odrasli se više usmjeravaju na sadržaje koji potiču i nadograđuju učenje (i nastavne sadržaje), a djeci je puno važnije druženje.

U odnosu na **pravila (i na razini razreda i na razini škole) sudjelovanje djece u kreiranju i odlučivanju je vrlo nisko**. Djeca doživljavaju kako su **pravila nešto što štiti prava i potrebe odraslih, a ne djece**. Pravila koja uglavnom donose isključivo odrasli, djeci se čine nametnutima i često su im nerazumljiva. Ideja o zajedničkom odlučivanju o pravilima (s vršnjacima i odraslima) djeci je potpuno prihvatljiva i rado bi u tome sudjelovala, no to im izgleda neostvarivo u praksi. Nisu uključena ni u odlučivanje o pravilima, djeca **nisu uopće uključena ni u odlučivanje o pedagoškim mjerama** (barem suštinski prema doživljaju djece), osim ako sama nisu subjekt izricanja neke mjere. Kada je riječ o **utjecaju (ishodu) koje ima njihovo sudjelovanje**, u nekim školama djeca na kraju školske godine daju anonimne povratne informacije nastavnicima te dio njih nakon toga mijenja svoj način rada. No, izgleda da je to i dalje više stvar osobne procjene pojedinog nastavnika nego dio kulture neke škole.

Jedan od **primjera odluke u kojoj su sudjelovala djeca**, u većini škola čiji su učenici sudjelovali u fokusnim grupama, jest **nošenje školskih uniformi**. U nekim školama djeca su sudjelovala u raspravama i imala pravo izraziti svoje mišljenje, no u većini su odluku donijeli nastavnici i roditelji, ponekad i bez uključivanja djece. Djeca smatraju kako se s uvođenjem školskih uniformi nastojalo izbjeći etiketiranost pojedinih učenika, a upravo je to bio rezultat nošenja uniformi (etiketirani su oni koji ih nose). Također, na primjeru uvođenja školskih uniformi, djeca ukazuju i na nedosljednost odraslih. Naime, iako su u nekim školama uvedene uniforme, ne moraju ih svi nositi, a i postavlja se pitanje njihove ekonomičnosti budući da zahtijevaju dodatni novčani izdatak za obitelj. Iz ovakvih je odgovora vidljivo da djeca promišljaju stvarnost u kojoj žive i da mogu argumentirati svoje mišljenje, važno je kreirati prostor i vrijeme da to mišljenje i izraze.

Sudionici fokusnih grupa smatraju kako bi se **djeca trebala organizirati da se čuje njihov glas budući da je izravan pojedinačni utjecaj djece manjeg dosega**. U tom smislu neka djeca zagovaraju organiziranje putem učeničkih vijeća, koja su u nekim školama (rijetkim) bila osnovana kao učenička predstavnička tijela i prije zakonskih odredbi. Učenici također ističu i sandučić povjerenja - kao način izražavanja mišljenja i potreba djece. Zanimljivo je da neki pritom navode kako u ovim sandučićima imaju prilike napisati ono što im u školi nedostaje (npr. oprema za kabinete, topla voda).

VIJEĆE UČENIKA

Vijeće učenika formalno je predstavničko tijelo u školama, propisano zakonskim okvirom, što znači da ga svaka škola mora imati. Učenici starije osnovnoškolske dobi, uključeni u fokusne grupe, **znaju za postojanje vijeća učenika** u njihovim školama te su neki od njih trenutni predstavnici u vijeću ili su imali to iskustvo u ranijem školovanju.

Djeca na sljedeće načine opisuju **ulogu i svrhu vijeća učenika**. Generalno se vijeća učenika doživljavaju kao mjesta gdje djeca mogu **iznositi svoje prijedloge za promjene u školi**. Neki važnost vijeća vide u tome da se **čuje volja djece** i da djeca mogu **iznijeti svoje mišljenje**. Svrha vijeća vidi se i u **prijenosu informacija** između djece i odraslih u školi. **Učenicima vijeće učenika nije posebno važno, niti mu pripisuju neku mogućnost utjecaja**. Vijeća učenika se doživljavaju **više kao formalna tijela**, a učenici nude zanimljiva pojedinačna shvaćanja: doživljaj da se predsjednici razreda biraju kako bi mogli biti u vijeću učenika, osjećaj da se nastavnicima ne bi dalo organizirati u slična vijeća, doživljaj da je bolje biti na satu (i ne pustiti nastavu) nego na sastanku vijeća učenika. Ovakva viđenja dodatno ilustriraju da djeca doživljavaju **vijeća učenika kao formalni i zadani oblik te da ga gotovo uopće ne povezuju izravno sa sudjelovanjem u školi**. Djeca također smatraju da je **utjecaj vijeća učenika neznan**, jer odrasli čak i nakon što čuju prijedlog učenika, odluče kako oni žele. Često

predstavnicima u vijećima učenika ne prenose vršnjacima u razredu zaključke sa sastanaka, no isto tako njihovi vršnjaci to ni ne traže od njih. Dakle, **mala je zainteresiranost učenika za sudjelovanje u ovom predstavničkom tijelu**. Čini se kako, u nekim školama, iz perspektive učenika sudionika fokusnih grupa, vijeće učenika predstavlja u većoj mjeri dekorativnu i simboličku, a znatno manje smislenu participaciju. Na **sastancima** vijeća učenika, koje najčešće **iniciraju i vode odrasli**, djeca imaju dojam da (opet) dolaze slušati odrasle te da se na vijeću učenika ne radi o učenicima, nego o zadovoljavanju forme. Navode također da u nižim razredima uopće nisu razumjeli što znači vijeće učenika. Na pitanje - što bi ih potaknulo na veće uključivanje i interes, djeca spremno navode kako bi ih **motivirale relevantnije teme za raspravu kao i ostvarivanje nekih njihovih prijedloga**. Vijeća učenika se uglavnom **bave temama koje djeci nisu toliko bitne ili ih ne doživljavaju relevantnima**, kao na primjer informiranje o pravilnicima, kućnom redu, rasprave o izletima. Teme iniciraju i pripremaju odrasli, u puno manjoj mjeri sama djeca. Djeca obično potiču teme koje se tiču uređenosti prostora škole i nabave opreme. Djeci predstavlja zadovoljstvo to što mogu iznijeti svoje prijedloge, no svjesni su da je ostvarivanje prijedloga isključivo u domeni odraslih, o čemu često **ne dobiju ni povratnu informaciju**. Ponekad imaju doživljaj da **odrasli ne prihvaćaju njihove prijedloge** (čak ih ni ne čuju, ne dožive), jer samo govore „*to ćemo sljedeći put, sljedeći put*“, koji se nikad ne dogodi.

Djeca iznose i određene apsurdne komunikacije na vijeću učenika, u smislu da odrasli ponekad reagiraju samo na manji dio koji su djeca iznijela, ali ne uzimaju i obzir i širu sliku („*Jako doslovno shvaćaju, jer su ... učenici su rekli da nema wc-papira, pa su spremačice počele stavljati wc-papir, ali nisu papir za ruke u istoj kupaonici*“). Nadalje, djeca bi bila zainteresirana za veće uključivanje u rad vijeća učenika kad bi samo **vijeće bilo sigurno mjesto** na kojem se može izraziti mišljenje, a da se odrasli ne naljute. Na percepciju (ne)važnosti vijeća učenika utječe i **(ne)redovitost susretanja**: u većini škola vijeća se sastaju povremeno, jedanput u polugodištu, a neka djeca imaju dojam da se vijeće učenika u njihovoj školi uopće ne sastaje. Djeca navode i kako neki nemaju priliku sudjelovati u radu vijeća učenika zato što su u područnoj školi, a vijeće učenika djeluje samo na razini matične škole. Smatraju također da su **češći sastanci vijeća učenika važni** jer su time djeca češće u prilici iznijeti svoje mišljenje i ideje. U **vođenju vijeća učenika dominiraju odrasli**, uglavnom stručni suradnici i/ili ravnatelji: odrasli sazivaju i vode sastanke te određuju teme. Pritom u manjoj mjeri potiču participaciju same djece u odnosu na vođenje vijeća.

O značaju koji vijeće učenika ima u pojedinoj školi, može se doznati i preko informacija o načinu **izbora predstavnika za vijeće**. Uglavnom je prisutna slična procedura i pristup kao i kod izbora za funkciju predsjednika razreda. Dio nastavnika potiče **demokratske izbore na osnovi predstavljenih ideja** (programa), koji su anonimni (bira se pod pseudonimima), dok negdje **nastavnici definiraju relativno striktno ulazne kriterije** pa se oni učenici koji nemaju uzorno ponašanje ni ne mogu kandidirati. Čini se kao da je **poslušnost, uz odličan školski uspjeh**, ključ koji otvara mnoga vrata u školi i u odnosima među djecom i odraslima, pa tako i vrata vijeća učenika. Drugo je pitanje jesu li takvi uzorni i odlični učenici ujedno i zainteresirani za sudjelovanje u vijeću. Čini se da je mogućnost sudjelovanja u vijeću učenika **samo formalno inkluzivna**, vidljivo je da već dobro vladanje ili slabiji školski uspjeh isključuju mogućnost sudjelovanja neke djece. U nekim školama je i praksa da se u vijeća učenika biraju predsjednici ili zamjenici predsjednika, što limitira mogućnost sudjelovanja ostaloj djeci u razredu i ne potiče aktivnosti učenika u cjelini, jer je takav način sudjelovanja predodređen funkcijom. Zanimljivo je i to da se u nekim školama gotovo uvijek ista djeca biraju na razredne funkcije, od prvog do osmog razreda, pa je time sudjelovanje djece gotovo elitistički usmjereno. Djeca navode da se događa i da predstavnike za vijeća učenika **biraju sami nastavnici, bez sudjelovanja učenika** ili da nastavnici imaju pravo veta na izbor učenika. Govoreći o in-

kluzivnosti sudjelovanja u vijeću, djeca navode kako se u pravilu za vijeće učenika **mogou kandidirati i djeca iz ranjivih skupina** (npr. pripadnici etničkih manjina, djeca s teškoćama u razvoju i dr.), no da u praktičnom smislu teško da bi ih druga djeca birala kao svoje predstavnike. Dakle, djeca iz ranjivih skupina imaju isto pravo biti birana, ali znatno manje šanse da se taj izbor i dogodi. Kao i kod izbora predsjednika razreda, **djeca ponekad svoj izbor temelje na šali** i biraju one koji su im smiješni i zabavni, što također predstavlja njihov odnos prema vijeću učenika. Na pitanje - koje su **poželjne osobine predstavnika** u vijeću učenika, djeca navode da se radi o učenicima koji će iznositi i boriti se za njihovo mišljenje, koji su odgovorni, lijepo se odnose prema vršnjacima i odraslima (ne nužno i uzornog vladanja), shvaćaju svoje vršnjake i žele im pomoći. Vidljivo je da su djeci poželjne osobine komunikativnost, empatija u odnosima te sposobnost jasnog zastupanja djece.

Neke su škole očita iznimka u načinu kako funkcioniraju vijeća učenika: učenici se biraju u vijeća na osnovi svojih programa, javnim glasanjem. Nadalje, u tim školama vijeća učenika se sastaju redovito, uglavnom jednom mjesečno te djeca imaju prilike iznositi svoje prijedloge i inicirati teme sastanaka. Djeca redovito prenose informacije sa sastanaka svojim vršnjacima u razredu, čak imaju posebne bilježnice za vijeće učenika kako bi mogli zabilježiti najvažnije stvari.

POTICAJI I PREPREKE ZA PARTICIPACIJU

Djecu bi na veće sudjelovanje u školi najviše potaknuli bolji odnosi s odraslima. Pritom djeca naglašavaju pravednost u pristupu i ocjenjivanju, otvorenost odraslih, kao i dobro raspoloženje i ljubaznost. Djeca žele da odrasli budu dosljedni u svom ponašanju te da s njima ostvaruju bliže i slobodnije odnose, bez straha od omalovažavanja i ismijavanja. Kad govore o poticajima za veće sudjelovanje, djeca spominju kako je važno da se **osjećaju sigurno i da ih ne bude strah iznijeti svoje mišljenje**. Motivacija za veće sudjelovanje djeci bi bilo i to da se uvjere da su se **neki dječji prijedlozi ostvarili**, da su se dogodile neke promjene i da je njihovo sudjelovanje bilo smisleno i stvarno. Većem sudjelovanju pridonijelo bi **bolje informiranje** o mogućnostima sudjelovanja od odraslih te **pohvale** dječjim inicijativama. Djeca bi također voljela da su **pravila u školi manje nametnuta, a više dogovorena te da imaju veću mogućnost izbora izvannastavnih aktivnosti, više školskih klubova**. Očekuje se i da bi **veća mogućnost izbora** tema i načina rada na nastavi potaknula djecu na sudjelovanje, kao i mogućnost da se djeca kreativno izraze. Djeca također promišljaju i o inkluzivnosti škole te sugeriraju više asistenata za djecu s teškoćama u razvoju. Osim poticajnih, otvorenih i bliskih odnosa s odraslima, **djeca velik značaj pridaju i prostoru, posebno u smislu da se omogući više boravka izvan učionica i redovne nastave - u prirodi, parkovima i dr. Bolja opremljenost škola** također, smatraju djeca, može pridonijeti njihovom većem sudjelovanju.

Sve navedeno u kontekstu poticaja, samo s negativnim predznakom, **prepreka je participaciji djece:** nepodržavajući odnosi, nepostojanje otvorene atmosfere za slobodno izražavanje mišljenja, neuvažavanje prijedloga djece, nemogućnost stvarnog izbora te neadekvatni prostorni i materijalni resursi. No, u razgovoru s djecom prevladava dojam da su upravo odrasli (prvo nastavnici, ali i drugi djelatnici škole) ključni čimbenici koji potiču ili otežavaju participaciju.

ULOGA ODRASLIH

Prevladavajuće mišljenje djece sudionika fokusnih grupa starije osnovnoškolske dobi je kako **djeca i odrasli u školi nisu i ne mogu biti ravnopravni**. Djeca odraslima pripisuju više znanja, više iskustva, više moći, veće percipirane vrijednosti mišljenja, čak i više prava, te tome pristupaju gotovo kao nekom aksiomu. Djeca smatraju kako odrasli ne vjeruju djeci, ali vjeruju

drugim odraslima (drugim nastavnicima, roditeljima). Također navode kako **odrasli imaju više prava i mogućnosti nego djeca** i da ne vrijede ista pravila u školi za djecu i za odrasle (npr. odrasli mogu kasniti na nastavu, a djeca ne). Dojam je i da se odraslima u školi više oprašta neprimjereno ponašanje nego djeci. Čini se kako djeca moraju više poštovati odrasle nego oni njih, i to je djeci čak i normalno pa i prihvatljivo ponašanje. Uloga i status odraslih se puno ne preispituje, djeca uglavnom pokazuju poslušnost u odnosu na zahtjeve odraslih, iako jasno percipiraju i snažno doživljavaju neravnopravnost i nepravdu u odnosu, za koju smatraju da je ponekad odrasli nisu ni svjesni.

Djeca bi željela biti više uključena te ih čak i u situacijama kad procjenjuju da odrasli rade „za njihovo dobro“, smeta **manjak uključivanja i poštovanja od odraslih**. Velika je potreba djece da ih nastavnici sve doživljavaju (vole) jednako, no to gotovo uopće ne odgovara realnosti njihove školske svakodnevice. Djeca doživljavaju da su odrasli zaboravili da su i oni bili djeca (zaigrani i glasni), te da u sadašnjosti svog posla nemaju razumijevanja za djecu - premalo istinski „čuju i vide“ djecu, a previše očekuju da se ponašaju u skladu s njihovim očekivanjima.

Pozicija **veće moći odraslih**, iz perspektive djece može imati **željene (pozitivne) i neželjene (negativne) posljedice**. Željene posljedice veće moći odraslih djeca više prezentiraju kao svoje želje i ideje kakvi bi nastavnici trebali biti, dok o neželjenim posljedicama govore na razini vrlo konkretnih ponašanja pojedinih nastavnika. U smislu **dobrih ishoda percipirane veće moći**, djeca navode obvezu odraslih (nastavnika) da stvaraju uvjete za sudjelovanje djece, da pozivaju djecu na razgovor i iznošenje mišljenja. Djeca cijene nastavnike koji su pravedni, usmjereni tome da djeca steknu nova znanja, njihovim potrebama i stilu učenja, te nastavnike koji su pritom zabavni i otvoreni. Djeca navode da s takvim odraslima ostvaruju dobre odnose koji su im važni. U tom smislu ističu razrednike, čija uloga nadilazi nastavničku, pa je uloga razrednika dopunjena elementima drugih uloga u jednu sveobuhvatnu kvalitetu („doktor, kuhar, psihijatar“). Djeci su odrasli potrebni kako bi ih vodili u nekim njihovim idejama te visoko cijene prihvaćajući komunikaciju usmjerenu potrebama djece. Podrška i pomoć odraslih im je potrebna i kod odnosa s „netipičnim“ vršnjacima (npr. djece s teškoćama u razvoju, djece s problemima u ponašanju) koji im predstavljaju izazov.

Negativne posljedice veće moći odraslih puno se šire mogu opisati doživljajima i iskazima djece. Djeca iznose niz **negativnih ponašanja nastavnika** koja u nekim slučajevima predstavljaju i izravno kršenje dječjih prava, ali i zakona (npr. gađanje djece kredom, vikanje na djecu, vrijeđanje djece itd.). S tim u vezi, čini se da u nekim školama (sredinama) egzistiraju mitovi o tzv. nedodirljivim nastavnicima čija je moć velika, na čije se ponašanje ne može utjecati, a čiji doseg moći nadilazi i školu u kojoj se učenici trenutno nalaze. Takvim se nastavnicima pripisuje da mogu utjecati na to kakav će biti status određenog djeteta u srednjoj školi koju će tek upisati. **Osjećaj da nastavnici zloupotrebljavaju svoju** moć izrazito je prisutan kod djece. Opisuju ga doživljenim nepravdama ocjenjivanja, nametnutim rigidnim pravilima, pritiskom na djecu (da se uključe u neke akcije, natjecanja), a kako bi se ostvarili osobni ciljevi pojedinog nastavnika. Osjećaj nepravde djeca spominju i kod izricanja pedagoških mjera (npr. opomena), pritom im nije jasan kriterij izricanja određene mjere te bi djeca u ovaj proces voljela biti više uključena.

Prisutan je **osjećaj nepoštovanja od (većine) nastavnika** - nepoštovanja prava i potreba djece. Pritom djeca često navode i kako puno ovisi o sprezi dviju komponenti: raspoloženju nastavnika i ponašanju učenika. Ako su nastavnici dobro raspoloženi („ako je dobre volje, ako mu je sve ok kod kuće“), a učenici korektni („uče, pišu zadaće, ne prave probleme“) tada je sve u redu, no ako se jedna od komponenti promijeni (ili čak obje), nastavnici su skloni zloupotrijebiti svoju moć. U takvim situacijama, nastavnici zauzimaju distancu u odnosu na učeni-

ke, ne obaziru se na mišljenje djece i ne pokazuju poštovanje prema njima. Takvo ponašanje odraslih (nastavnika) dovodi do osjećaja djece da **odrasli žele imati nadmoć** nad njima, te da ih smeta dječje veselje („profesori žele pobijediti; imaju potrebu biti glavni“). Djeca imaju osjećaj da **jako puno ovisi upravo o dobrom raspoloženju nastavnika**, a problem je vidljiv i u tome što navode kako ima nastavnika koji su rijetko dobro raspoloženi. Ovakva, ponekad **nepredvidiva ponašanja nastavnika**, kod djece dovode do **osjećaja straha i nevoljkosti da izraze svoje mišljenje**. Neka djeca se boje izraziti svoje mišljenje čak i anonimno zbog straha da to nastavnici ne doznaju i ne naljute se, što dovodi do toga da se djeca nikome ne povjeravaju, niti iznose svoje mišljenje kako ne bi naljutila odrasle. Odrasli teško primaju povratnu informaciju i kritiku od djece pa je djeca najčešće i ne iznose. U ovom kontekstu djeca navode i primjere gdje učenici vrednuju rad nastavnika, i to na inicijativu samih nastavnika. No, pritom djeca naglašavaju kako **odrasli (nastavnici) nisu dosljedni u prihvaćanju sugestija djece**, odnosno prihvaćaju ih isključivo ovisno o svojoj volji i, kako to djeca često naglašavaju, trenutnom raspoloženju.

Doživljaj neravnopravnosti učenici koji su sudjelovali u razgovoru, objašnjavaju i kroz **rijetka suprotstavljanja** učenika nastavnicima. Suprotstavljanje odrasli često doživljavaju kao nepristojnost, a pojedini nastavnici ga i kažnjavaju negativnim ocjenama. Ponekad se djeca koja iskreno iznose svoja mišljenja osjećaju „krivima“ za loš odnos cijelog razreda s pojedinim nastavnikom, jer nastavnici pozicioniraju krivnju na one koji se „usude“ govoriti pa često i kažnjavaju cijeli razred zbog jednog učenika. Velika je moć odraslih (nastavnika) u školama i snažan je njihov utjecaj na djecu, pa osobito zabrinjava što **neki nastavnici ocjenama koje služe za procjenu znanja, kažnjavaju ponašanje** (kao određeni oblik discipline). Djeca smatraju kako time **nastavnici rade sve kako bi njima (odraslima) bilo bolje**. U tom se smislu odnosi odraslih i djece ponekad svode na svojevrsna nadmudrivanja. Djeca smatraju da ih odrasli slušaju samo kako bi mogli proturječiti („*da nabace kontru*“), a da **izostaje istinski interes za ono što im govore**. S druge strane, odrasli inzistiraju na poštivanju svojih prava od djece. Djeci je ponekad **teško razumjeti odrasle i predvidjeti njihovo ponašanje**, što negativno utječe na osjećaj povjerenja i povezanosti, time i na participaciju djece u školi („*To su nastavnici, njih nitko nikad neće shvatiti. Što im se sviđa, što im se ne sviđa, to nikad ne znaš. Nikad.*“).

Jedan od izvora nezadovoljstva ponašanjem nastavnika je **neravnopravan odnos prema učenicima, odnosno favoriziranje tzv. miljenika**. Miljenici nastavnika imaju bolji položaj u razredu, više ih se cijeni i nastavnici se prema njima bolje odnose. Zanimljivo je da se čak i onim sudionicima fokusnih grupa koji sami za sebe kažu da su miljenici nastavnika, takav odnos ne sviđa jer to znači neravnopravnost među vršnjacima. Djeca smatraju kako bi nastavnici bili bolji kad ne bi imali miljenike i prema svoj se djeci jednako ponašali. U razgovoru se, osim teme favoriziranja miljenika (dobrih i poslušnih), istaknula i tema sankcioniranja neposlušnih. Djeca problematiziraju **nepravedan tretman učenika s lošijim ocjenama ili ponašanjem**, pritom oni čak i kada znaju isto kao njihovi „poslušniji“ vršnjaci, dobivaju niže ocjene. Dobre (odlične) ocjene utječu i na to da se mišljenje djece koja postižu bolji školski uspjeh, od odraslih (posljedično i od djece) doživljava kao važnije. Djeca predlažu da nastavnici više potiču one manje aktivne i koji nemaju dobre ocjene kako bi i oni imali jednake šanse za sudjelovanjem.

O nekim nastavnicima djeca imaju doživljaj da su **nezainteresirani i da svoj posao samo - odrađuju**. No, važno je naglasiti da **djeca prepoznaju i dobra, poželjna ponašanja nastavnika koja ih potiču na veće sudjelovanje** - pritom misle na nastavnike koji staju u njihovu obranu i potiču svoje kolege da poštuju djecu. Kada je riječ o **odnosu djece i odraslih u školi**, jasna je poruka djece da žele više poštovanja od odraslih, više poštovanja i slušanja bez ljutitosti. U tom smislu smatraju da je važno da odrasli (do)znaju kako se djeca osjećaju i što misle. S nekim se nastavnicima djeca ne mogu nikako povezati, što je posebno problema-

tično kad su u pitanju razrednici. Djeca u konačnici žele više poštovanja, ravnopravnosti i pravednosti u odnosu s odraslima.

Kada je riječ o ostalim odraslima u školi, djeca spominju još **i stručne suradnike i ravnatelje. Ravnatelji su djeci relativna nepoznanica**, doživljavaju ih neprisutnima i nezainteresiranim za probleme učenika. Prevladava dojam u ovoj grupi da ravnatelji „*sjede u kancelariji*“ te da nisu dostupni učenicima. Stručne suradnike djeca doživljavaju kao neku „**drukčiju vrstu odraslih u školama**“, kao one koji pružaju podršku te zastupaju njihova prava i štite ih od nastavnika. Djeca imaju osjećaj da su im metaforička i fizička vrata stručnih suradnika uvijek otvorena te da im se mogu obratiti kad imaju neki problem.

4.3.3 Učenici srednje škole

DOŽIVLJAJ ŠKOLE

Sažeto govoreći, vlastiti **doživljaj života u školi** srednjoškolci opisuju **ambivalentno-pozitivnim i negativnim aspektima**, pa tako govore i o neravnopravnosti i osjećaju nepoštovanja u školi, ali i obrnuto - o osjećaju zadovoljstva školom, nastavnicima i vršnjacima.

Spomenuti negativni aspekti prepoznaju se doživljajem **neravnopravnosti i nepoštovanja učenika**, koji je posljedica **loših odnosa i komunikacije s odraslima i/ili vršnjacima u školi**. Sudionici te neadekvatne odnose opisuju u tri razine: stručne službe, nastavnika i razrednih kolega. O stručnoj službi navode nedovoljnu transparentnost, nepristupačnost i zatvorenost i ravnatelja i stručne službe škole prema učenicima te nepostojanje odrasle osobe od povjerenja za razgovor u školi. U kontekstu nastavnika govore o distanci učenika i nastavnika, o sankcijama i strahu od pojedinih profesora radi iznošenja vlastitog mišljenja i suprotstavljanja te o netolerantnom ponašanju i nepoštovanju različitosti od vršnjaka u školi.

Kada je riječ o odraslima u školskoj sredini, dio učenika iznosi doživljaj da odrasli znaju bolje, odnosno da su **odrasli uvijek u pravu** (s čime se, dakako, ne slažu). U skladu s tim, opisuju pojedine nastavnike koji smatraju da je njihovo mišljenje jedino ispravno, govore o neprihvaćanju ideje nekih nastavnika da su mladi i odrasli ravnopravni te iznose primjere nastavnika koji očekuju da se učenici prema njima odnose sa strahopoštovanjem. U nekim slučajevima mladi navode i kako se nastavnicima uvijek i bezuvjetno vjeruje, čak i kada su u krivu. Pojedini mladi sugovornici (iako rijetki) ističu i kako odrasli bolje od učenika znaju što je dobro za djecu i mlade, svojim iskustvom i godinama. No, dio sudionika izvještava kako neki odrasli djecu/mlade doživljavaju nekompetentnijim i neodgovornijim od odraslih, čime se oni sami (sudionici) ne slažu. Osim toga, percepcija je, ali i iskustvo učenika srednjih škola, da je **odrasli-ma u školi bolje nego djeci**. Pritom navode brojne primjere za to: u školi ne vrijede ista pravila za djecu i odrasle o pušenju, kašnjenju na sat, upotrebi mobitela na nastavi; nastavnici imaju poseban i uređen zahod, ali ne i učenici; u školi je poseban ulaz za odrasle; školsko igralište pretvoreno je u parkiralište za nastavnike; zbornica je nedostupna učenicima i doživljava se kao „sveto“ mjesto samo za odrasle. Osim navedenih primjera, u prilog tome da je odraslima u školi bolje nego učenicima zasigurno govori i spomenuti osjećaj neravnopravnosti učenika i nastavnika, kao i doživljaj da su neki nastavnici „*savršeni i nedodirljivi*“. Nadalje, učenici imaju i **osjećaj nepoštovanja od odraslih u školi**, koje se ogleda u: nepoštovanju učeničkih potreba, mišljenja, primjedbi i žalbi i neosjetljivosti pojedinih nastavnika za učenike, nezainteresiranosti za učenike i njihove interese, nepostojanju slobode govora i mišljenja, omalovažavanju učenika, kažnjavanju mladih radi traženja ostvarivanja njihovih prava, etiketiranju ili favoriziranju nekih učenika, osjećaju uzaludnosti sudjelovanja radi ranijih neuspjelih pokušaja uvođenja promjena u školi, nerješavanju većih problema učenika u školi, nepovjerenju nastav-

nika u mogućnost pozitivne promjene (u učenju ili ponašanju) kod učenika, ne dijeljenju relevantnih informacija s učenicima. Zbog svega toga mladi odraslima u školi zamjeraju i govore o osjećaju **nepovjerenja u odrasle**. Mladi su u velikoj mjeri osjetljivi na **nepravdu** nanese-nu od odraslih.

Osim ove negativne perspektive, postoji i druga, obrnuta, **pozitivna perspektiva** učenika o navedenim temama. U tom smislu, zanimljivo je kako neki učenici **prepoznaju važnost ravnopravnosti odnosa učenika i nastavnika** (međusobni odnos poštovanja i adekvatne komunikacije), ali i određenu neravnopravnost koja je, smatraju, logična i poželjna, a koja proizlazi iz različitih uloga učenik - nastavnik, kao i moći pozitivnog autoriteta nastavnika koju učenici nemaju.

Nadalje, mladi sugovornici iz srednjih škola govore o **pozitivnoj kulturi škole** i ukupnim **zadovoljstvom školom, nastavnicima i vršnjacima** radi dobrih odnosa i s vršnjacima i odraslima u školi, kao i osjećaja povezanosti i sloge u svom razredu. Osjećaju zadovoljstva učenika svakako pridonosi i **pozitivna školska klima i privrženost učenika školi**. Zamjetno je i da učenici govore o onim aspektima života u školi gdje se osjećaju **ravnopravnima s odraslima**, pa u tom smislu navode i prihvaćanje učenika i njihovog mišljenja, osjećaja slobode govora, različitosti, razumijevanja od nastavnika i slično. Navode i konkretne primjere doživljaja ravnopravnosti specifične za škole koje pohađaju, poput dijeljenja kantine s nastavnicima ili doživljaja vlastite škole kao demokratske u kojoj učenici mogu utjecati na donošenje odluka. U skladu s navedenim, spominje se i **pozitivan doživljaj nastavnika, stručne službe i ravnatelja kao i podrške koju od njih dobivaju**. Mladi cijene i dobro prepoznaju odrasle koji su otvoreni prema učenicima, njihovim problemima ili potrebama, koji istinski slušaju učenike, zainteresirani su za njih i spremni za dogovore s njima. Čini se da su osobine koje učenici pozitivno vrednuju kod odraslih u školi one koje idu istinskom prihvaćanju učenika, njihovog mišljenja i poticanju participacije u školi/razredu. Osim toga, sudionici dodaju i da je za nastavnike važno da budu moderni („*da idu u korak s vremenom i svojim učenicima*“), te da budu na strani svojih učenika, o čemu također govore kroz vlastito iskustvo i primjere upravo takvih nastavnika u svojoj školi.

RAZUMIJEVANJE I ZNAČAJ PARTICIPACIJE

U okviru ove teme, srednjoškolci govore o vlastitom razumijevanju participacije učenika i nje-nj važnosti, osnovnim obilježjima i preduvjetima sudjelovanja u životu škole, važnosti podrške odraslih u školi za participaciju učenika te pozitivnim rezultatima do kojih sudjelovanje učenika dovodi.

Kada govore o **definiciji participacije**, tek rijetki sudionici nikada nisu čuli za taj termin, dok većina učenika kao prvu asocijaciju ili sinonim navodi sudjelovanje (npr. mladih u vlastitom odgoju, donošenju zajedničkih odluka svih u školi ili sudjelovanje kroz vijeća učenika). Pritom pojedini sudionici navode kako im se **termin sudjelovanje više sviđa** (pa bi se za svakodnevnu upotrebu termina sudjelovanje i odlučili) od termina participacija (jer je, kako kažu - „tuđica“ jer im „participacija“ zvuči „kao teška riječ“, „fancy“ ili „*prepametno*“). Participaciju vide i kao uključivanje, uklapanje pojedinca u neko društvo/mjesto ili bivanje dijelom društva u kojem mogu slobodno izreći svoje mišljenje i stavove, a vjeruju da je mišljenje mladih važno te da ga odrasli moraju uzeti u obzir u donošenju odluka.

U kontekstu razumijevanja definicije sudjelovanja učenika u školi ili razredu, kao **osnovne značajke participacije** navode **međusobno komuniciranje, razumijevanje i ravnopravnu komunikaciju**, odnosno dijalog **učenika i nastavnika**, zatim uključenost učenika u dijaloge s

odraslima, pokušaj **prihvatanja prijedloga, ideja i mišljenja mladih** od odraslih (posebno u smislu promjene nečega), te u skladu s tim **uzajamno prilagođavanje i pregovaranje** učenika i profesora oko različitih tema i pitanja. Osim toga, pojedini sudionici ističu i **važnost vođenja (i pomoći) u procesima sudjelovanja učenika u školi od odraslih. Temeljni preduvjet adekvatnog participiranja** učenika, u skladu s navodima sudionika, jest **informiranje mladih od odraslih** o temama ili aktivnostima u kojima se njihova participacija i očekuje. Naime, kako i sami sugovornici navode, informiranje olakšava donošenje odluka. Osim toga, **davanje povratne informacije odraslih kod neprihvatanja njihovih prijedloga**, mladi također procjenjuju važnim. U vezi sa spomenutom važnosti vođenja i pomoći u procesima sudjelovanja učenika od odraslih, sudionici spominju i **nespremnost mladih na samostalnu participaciju u školi**. U tom smislu, srednjoškolci vjeruju da se bez sudjelovanja odraslih, mladi ne bi znali organizirati niti participirati u školi. Na ovo se vjerovanje naslanja spomenuta teza dijela mladih sudionika da odrasli, radi iskustva i godina, ipak znaju bolje što je dobro ili ispravno za mlade. Zanimljivo je da kada govore o participaciji učenika u školi, spominju i **slabu uključenost roditelja u život škole**, što im uopće ne smeta, dapače - zadovoljni su time.

Osim navedenog, u okviru ove teme važno je spomenuti i da mladi **participaciju** učenika smatraju **jednako važnom kao i ocjene** ili školski uspjeh. **Participacija je** za njih i **pravo i odgovornost**, pritom pravo učenika na donošenje odluka, prema iskazima sudionika, proizlazi iz posljedica odluka na život učenika. Sudionici smatraju da **mladi općenito nedovoljno utječu na odluke** u školi, iako najčešće mogu sudjelovati u davanju mišljenja o nekoj temi (konzultirali su ih odrasli), u tom smislu smatraju kako je dijeljenje (davanje) kontrole i moći s mladima izrazito važno jer dovodi do **pozitivnih ishoda svima** (i mladima i odraslima): ukratko - „*po-boljšava školu*“. Osim toga, pozitivnim ishodima ili posljedicama participacije učenika, sudionici spominju i zadovoljstvo djece i mladih, pozitivan doživljaj škole, olakšavanje usklađivanja svih dionika u školi te bolje razumijevanje perspektive djeteta i mladih koja je, prema izjavama mladih značajno različita od perspektive odraslih pa ju je stoga važno i čuti, ali i prihvatiti.

OBILJEŽJA PARTICIPACIJE U ŠKOLI

Kada je riječ o obilježjima participacije u školi, sumarno govoreći, mladi spominju formalne i neformalne oblike vlastite participacije te aktivnosti u kojima sudjeluju na razini razreda i škole.

U razgovorima s mladima, doznali smo da učenici u srednjim školama participiraju kroz **formalna tijela i uloge**, odnosno kroz vijeća učenika (o kojima će biti više govora u sljedećoj temi) i kroz ulogu predsjednika razreda. Govoreći o **participaciji na razini razreda**, učenici govore o **ulogi predsjednika razreda** kao obliku formalne participacije učenika, osvrću se na sat razrednika te govore i o aktivnostima u razredu u kojima ne/sudjeluju. Po opisu mladih, **predsjednici razreda biraju se na dva načina**: demokratski (učenici predlažu kandidate čemu slijedi tajno ili javno glasovanje) i nedemokratski (biranje predsjednika „iz fore“ i „zezanje“, odabir i imenovanje osobe bez njenog znanja i pristanka). Percepcija **važnosti uloge** predsjednika razreda u značajnoj mjeri ovisi i o informiranju i upoznavanju učenika s pravima i odgovornostima predsjednika razreda, a **dio sudionika ulogu predsjednika doživljava nevažnom**, među ostalim i zato što smatraju da **svaki učenik može slobodno komunicirati** s upravom škole i stručnom službom o svojim problemima.

No, iako ovoj funkciji ne pridaju važnost, mladi imaju jasnu ideju i zahtjeve kakva bi **obilježja trebao imati predsjednik razreda**. U tom smislu navode obilježja koja podrazumijevaju primjereno ponašanje i komunikaciju (zrelost, uzorno vladanje, dobre komunikacijske vještine u odnosu s vršnjacima i odraslima, otvorenost, jasna artikulacija mišljenja), prihvaćanje i zastupanje svih vršnjaka (čak i kad se sa stavovima vršnjaka osobno ne slaže), te statusa i utjecaja na

vršnjake (osoba koju vršnjaci u razredu doživljavaju važnom i kompetentnom). Slijedom navedenog, **dio sudionika** navodi i da je **uloga predsjednika razreda važna** zbog njegovog sudjelovanja u vijeću učenika i **zastupanja vršnjaka**, pri čemu može utjecati na donošenje njima bitnih odluka.

Nadalje, kada je riječ o razini razreda, učenici navode da **sudjeluju u sljedećim aktivnostima ili odlukama**: dogovorima s nastavnicima o ispitivanju i testovima, rasporedu sjedenja i načinu poučavanja, odabiru najboljeg učenika, davanju prijedloga za obavljanje prakse, sa-mooocjenjivanju učenika, evaluaciji nastave, provođenju radionica i poučavanju vršnjaka. Međutim, isto tako, navode i da sve navedeno **ovisi o pojedinom nastavniku**, tako **dio učenika ne sudjeluje u spomenutim aktivnostima**.

Kada je riječ o **sat u razredniku**, sudionici govore o **metodama i tehnikama koje potiču sudjelovanje** učenika na satu razrednog odjela, a to su: dogovaranje, pregovaranje i radionice o komunikacijskim vještinama. Sat razrednog odjela vide kao način sudjelovanja koji je fokusiran na rješavanje određenih problema učenika, pitanja izostanaka učenika s nastave i/ili za dogovore oko školskih akcija. U ovom kontekstu, važno je spomenuti i doživljaj sudionika da se u **školama dovoljno ne koristi participativni potencijal sata razrednog odjela** (već ga se dominantno koristi za rješavanje pitanja izostanaka učenika s nastave).

Osim formalne participacije na razini razreda i škole (kroz ulogu predsjednika razreda i vijeća učenika), mladi opisuju i različite načine **neformalne ili izravne participacije**. Izravna, odnosno **otvorena participacija najčešće je potaknuta konkretnim problemima učenika**, pa i sami sudionici objašnjavaju kako u tom smislu pišu peticije, molbe te se usmeno ili pismeno žale odraslima u školi. Neke od tema koje u ovom pogledu učenici navode su: peticija za obnovu zahoda, žalbe na rad nastavnika, peticije za ostanak nastavnika u školi, molbe za nabavu instrumenata za školski bend, kupnju klupa i slično.

Učenici svoje **sudjelovanje u školi najčešće opisuju kroz uključenost u projekte i akcije koji se u školi provode** (npr. humanitarne akcije, projekti u suradnji s civilnim sektorom, projekti vezani uz obrazovni sadržaj). Kao primjere **aktivnosti i odluka u kojima učenici sudjeluju (i utječu) na razini škole** spominju se konkretnije: odabir terenske nastave, predlaganje izleta, osvrt na rezultate evaluacije nastave i nastavnika te raznih školskih anketa, uvođenje i odabir glazbe pod odmorima, uvođenje izvannastavnih aktivnosti u skladu s interesima učenika, organiziranje kulturnih manifestacija u školi, organizacija sportskih turnira, uređivanje školskog časopisa, biranje učenika generacije, uređenje škole, nabava instrumenata za školski bend, nabava novih zvučnika za školski radio, nepohađanje zadnjeg tjedna škole za odlične učenike i prihvaćene žalbe na rad nastavnika. Većina ovih aktivnosti usmjerena je njihovom sudjelovanju u različitim manifestacijama, projektima i akcijama, a manjim dijelom se tiče participacije u odlučivanju. Također, navedene aktivnosti u većoj mjeri potiču odrasli, no u ovoj dobnoj skupini, primjetna je i veća aktivnost učenika u iniciranju i planiranju ovakvih aktivnosti.

U odnosu na participaciju u odlučivanju, **mladi smatraju da participiraju i utječu na manje relevantne teme ili odluke u školi** jer za važnije odrasli često misle da su nekompetentni. Mladi procjenjuju da **ne participiraju u odlukama i pitanjima vezanim uz unutarnji ustroj škole** - o školskim pravilima, kućnom redu škole, pedagoškim mjerama, nagradama. Dio njih smatra i da učenici uopće ne mogu utjecati na način poučavanja nastavnika, obrazovni/nastavni sadržaj, način ocjenjivanja, odabir destinacije izleta-i predstava koje će gledati u okviru kazališne pretplate. **O svemu tome voljeli bi da mogu odlučivati i participirati**.

VIJEĆA UČENIKA

Vijeće učenika, kako je u prethodnoj temi navedeno, formalni je oblik participacije učenika u životu škole i relativno opsežna tema o kojoj mladi govore: vlastitim doživljajem ne/važnosti vijeća, izbornim procedurama za vijeće učenika, načinom rada i dinamikom sastanaka vijeća, komunikacijom vijeća i razreda, temama i utjecajem vijeća na donošenje odluka u školi i uključenošću odraslih u vijeće učenika.

Kada je riječ o **doživljaju važnosti uloge vijeća učenika**, dio sudionika doživljava ga **izrazito važnim**, a dio **bесmislenim i nevažnim - i učenicima i odraslima u školi**. Doživljaj da vijeće učenika nema posebnog smisla, dio učenika potkrepljuje izjavama da vijeće učenika u njihovoj školi ne funkcionira, odnosno postoji samo formalno te da se vijeća u pojedinim školama rijetko sastaju. Učenici opisuju kako vijeća nemaju stvarni utjecaj na donošenje važnih školskih odluka te ih mladi ne doživljavaju kao tijela za poticanje promjena u školskom okruženju. Osim toga, učenici smatraju i kako vijeće učenika u nekim školama nije bitno niti odraslima u školi budući da ne razgovaraju s mladima o njegovoj važnosti, ulozi i mogućnostima. Stoga ne čudi da je, u skladu s doživljajem ne/važnosti vijeća i procjene njegove učinkovitosti u smislu utjecaja na donošenje odluka u školi koje se tiču učenika, **proporcionalna i razina zainteresiranosti učenika u školi za rad vijeća, predlaganje tema za vijeće** i slično. Drugim riječima, što vijeće učenika u pojedinoj školi više djeluje samo *pro forme*, to su i motivacija i interes mladih za sudjelovanje u njemu manji i obrnuto.

Kada je riječ o **načinu izbora** članova u vijeće učenika, on evidentno varira **ovisno o pojedinoj školi**. Tako u nekim školama sudionici fokusnih grupa svjedoče o članstvu u vijeću učenika kao „tradicionalnoj“ ulozi („*uvijek isti učenici*“), dok drugi govore da se svake godine biraju novi kandidati te da svaki učenik ima jednaku šansu biti članom vijeća, odnosno ima jednaku priliku biti biran. **U pravilu**, srednjoškolci navode kako je **predsjednik razreda automatski i član vijeća učenika** (iako to nije svugdje praksa). Nadalje, kada je riječ o načinu izbora članova vijeća, učenici navode kako u nekim školama/razredima **odrasli** (najčešće razrednik, ali katkad i ravnatelj) **predlažu kandidate** (a učenici glasaju) ili pak **razrednik samovoljno imenuje člana vijeća** (bez sudjelovanja učenika). Neki sudionici to ne smatraju problematičnim, tj. odobravaju takav pristup odraslih. U kontekstu predlaganja kandidata, sugovornici navode i kako odrasli predlažu kandidate za koje procjenjuju da imaju kapaciteta i kompetencije za takvu ulogu. No, osim upravo opisanog iskustva, **postoji i drukčija praksa**, a kada učenici iz razreda predlažu kandidate o kojima glasaju ili se kandidati samoinicijativno prijavljuju pa se potom pristupa glasanju o izboru predstavnika.

Sudionici govore i o **kriterijima za izbor članova** vijeća učenika pa spominju **individualna obilježja učenika** koja smatraju važnima - odgovornost, dobar odnos kandidata s učenicima, motiviranost i zainteresiranost kandidata za rad u vijeću. Neki sudionici spominju i kako **kriterija zapravo nemaju** pa člana vijeća učenika biraju iz „zezancije“ (što svjedoči i o njihovom spomenutom doživljaju nevažnosti uloge vijeća) ili radi popularnosti određenog učenika među vršnjacima.

Što se tiče **dinamike sastanaka** vijeća učenika, učenici svjedoče o različitim iskustvima (ovisno o aktivnosti i ulozi vijeća u pojedinoj školi), tako izvještavaju da se vijeće sastaje jedanput mjesečno do jednom ili dvaput na godinu. Sastanci se, u pravilu, održavaju u vrijeme redovne nastave. Sastanke saziva ili predsjednik vijeća učenika ili odrasli koji vode vijeće, a pojedini učenici navode da kod većih problema učenici samostalno sazivaju vijeće. **Voditelji vijeća učenika su različiti**, ovisno o školi, negdje su to odrasli (ravnatelj ili stručni suradnik škole), a u nekim školama - učenici.

Što se tiče **komunikacije** i razmjene informacija **između vijeća učenika i razreda**, učenici navode brojne načine kojima članovi vijeća prenose informacije vršnjacima u razredu: od društvenih mreža, mobilnih aplikacija za razmjenu grupnih poruka, osobno tijekom odmora, na redovnoj nastavi ili na satu razrednog odjela. Dio sudionika smatra da je komunikacija predstavnika u vijeću učenika i njihovih vršnjaka nedostatna i loša.

Sudionici navode i **teme kojima se bave vijeća učenika, potkrepljuju to** primjerima iz svoje škole. To su: odluke o školskim izletima, organizacija različitih događaja i obilježavanja važnih datuma u školi (npr. Dani kruha, priredbe), obnova starih prozora u učionicama, davanje prijedloga za prehranu u školskoj kantini, osnivanje Facebook grupe za organiziranje vršnjačkih instrukcija iz raznih predmeta u školi, uvođenje interneta u cijelu školu, državna matura i pripreme za istu, prijedlozi izvannastavnih aktivnosti, ali i rješavanje tekućih problema i pitanja učenika (osobito u odnosu na probleme koje imaju s pojedinim nastavnicima). Vidljivo je da je riječ o uglavnom **tekućim i uobičajenim temama** vezanima uz funkcioniranje škole. Vezano uz navedeno, neki sudionici smatraju da je vijeće utjecajno, odnosno da doista utječe na odluke o važnim stvarima u školi. Stoga ne čudi da dio sudionika vijeće doživljava kao mehanizam/tijelo putem kojeg se razmjenjuju informacije o problemima učenika i odraslih u školi. S druge strane, dio sugovornika smatra da vijeće učenika služi rješavanju tek manjih ili beznačajnijih problema učenika u školi, a zamjetno je i da je dio sudionika istraživanja kritično prema učeničkom sudjelovanju pa smatraju kako su **učenici generalno više usmjereni na prijedbe i žalbe nego na inovativne ideje** za poboljšanje života u školi.

Vezano uz prethodno naveden pozitivan doživljaj vijeća, iz podataka je vidljivo i da učenici opisuju **način rada vijeća** te **uključenost odraslih** u vijeće učenika, a opisi koji slijede **odnose se na vijeća koja relativno dobro funkcioniraju**. Dio sudionika govori o demokratskom vijeću učenika u svojoj školi s transparentnim radom. Vezano uz to sudionici objašnjavaju spomenutu **pregovaračku ulogu vijeća** (specifičnije - predsjednika vijeća). Drugim riječima, vijeće učenika vide kao posredničko pregovaračko tijelo, odnosno mehanizam pregovaranja s odraslima u školi putem kojeg se posreduju ideje, prijedlozi i primjedbe učenika upućene odraslima. Osim samih učenika, teme predlažu i odrasli (primjerice, psiholog, ravnatelj), koje potom dalje razvijaju u suradnji s učenicima. Sastanci se, u pravilu, održavaju bez odraslih (posebno u fazi dogovaranja i raspravljanja učenika o nekoj temi), osim onda kad su im odrasli važni radi ostvarenja prijedloga koje imaju. **Učenicima odgovara ova djelomična i povremena uključenost odraslih** jer smatraju da se mladi međusobno bolje razumiju i povezuju sami nego kada su odrasli prisutni. Za dogovaranje termina i tema sastanaka najčešće koriste društvene mreže.

POTICAJI I PREPREKE ZA PARTICIPACIJU

Čimbenici koji podržavaju i unapređuju participaciju učenika u školi odnose se na: čimbenike na razini škole, individualna obilježja učenika, podršku odraslih i vršnjaka, slobodu izbora o vlastitom sudjelovanju i stvarni utjecaj na promjene.

Kada je riječ o **čimbenicima koji povećavaju sudjelovanje na razini škole**, srednjoškolci govore o **pozitivnoj školskoj klimi** te veličini škole, pritom su **manje škole** percipirane kao one u kojima je, kako i sami kažu, prisnija i otvorenija komunikacija mladih i odraslih pa je stoga i sudjelovanje mladih veće. Mladi, također, napominju i važnost poticanja i organiziranja češćih **neformalnih druženja nastavnika i učenika** (npr. školski ples).

Individualna obilježja učenika, drugi su važan čimbenik učeničke participacije. U tom smislu srednjoškolci spominju važnost osobne **zainteresiranosti i motivacije učenika** za promje-

nu, koje, kako navode, često nema. Nadalje, **informiranost i iskustvo** učenika u određenim temama također su važni kako bi učenici mogli kompetentno raspravljati i odlučivati. Mladi također smatraju da su važne osobine **i odgovornost, zrelost i kompetentnost** učenika te razvijene **komunikacijske vještine**. Vezano uz kompetentnost za participiranje, mladi zaključuju da postoji individualan kontinuum participacije te da participacija učenika raste proporcionalno sa psihosocijalnom zrelošću i dobi.

Podrška odraslih važan je pokretač participacije učenika iz perspektive mladih, a ogleda se u: individualnim obilježjima nastavnika koje mladi cijene (humor/duhovitost, osobnost, pristupačnost, simpatičnost nastavnika), kvalitetnom odnosu i komunikaciji učenika i odraslih (suradnja, empatija za učenike, pomoć profesora u rješavanju problema, osjećaj slobode govora, prijateljski pristup, briga za učenike, zastupanje učenika, zainteresiranost za učenike, otvorenost prema učenicima, odrasla osoba od povjerenja u školi), načinu poučavanja nastavnika (inovativne kreativne metode i tehnike, primjena moderne tehnologije, radionice), osjećaju prihvaćanja učenika, njihovih mišljenja i prijedloga, prepoznavanju i razumijevanju potreba, želja, talenata i interesa učenika. Vidljivo je kako mladi u obliku podrške od odraslih očekuju neposredniji (čak i moderniji) i individualiziran pristup te otvorenost i poštovanje od nastavnika.

Osim podrške odraslih, važna im je i **podrška vršnjaka** u školi, međusobno razumijevanje i tolerancija. U tom pogledu posebice govore o važnosti, ali i jačini, odnosno snazi grupe (u odnosu na pojedinca) za postizanje promjene i naglašavaju kako je važno da se učenici usuglase oko ideja i prijedloga koji su im važni. Pritom, navode mladi, i učenici međusobno moraju biti tolerantni, poštivati međusobne različitosti kao i različita mišljenja i stajališta.

I na kraju, u okviru ove teme govore o **slobodi izbora o sudjelovanju i važnosti stvarnog utjecaja na promjene** kao motivirajućim čimbenicima za participaciju. Važno im je da imaju slobodu izbora o sudjelovanju (hoće li se u nešto uključiti ili ne, ako da, kako i do koje razine), te govore o tome da više slobode generalno motivira na sudjelovanje, kao i da mogućnost utjecaja i vidljiva promjena, povećavaju participaciju. U odnosu na potonje, navode i kako **neprihvaćanje mišljenja učenika dovodi do njihove apatije pa i apatije prema sustavu** generalno i mirenju sa sadašnjim stanjem.

Već je i iz navedenih čimbenika, koji potiču participaciju, moguće zaključiti i što učenici srednjih škola vide kao prepreke vlastitom sudjelovanju u školi ili razredu. Isto tako, i u okviru opisa doživljaja (ne)ravnoopravnosti, (ne)pravednosti i (ne)prihvaćenosti učenika u školi, kao i razumijevanja participacije učenika, čuli smo i neke vrlo važne poruke učenika srednjih škola vezane uz doživljaj barijera, odnosno čimbenika koji otežavaju, umanjuju ili onemogućuju njihovo sudjelovanje.

Mladi o preprekama za participaciju govore na tri razine koje se odnose na obilježja učenika, obilježja nastavnika te strukturalne probleme.

Kada je riječ o **individualnoj razini**, odnosno karakteristikama učenika, mladi sebi i svojim vršnjacima zamjeraju manjak interesa i nemotiviranost za participaciju.

U odnosu na **obilježja nastavnika**, sudionici spominju doživljaj odraslih da su mladi nekompetentni i predrasude pojedinih nastavnika da učenici generalno nemaju stav o određenoj temi/pitanju pa ih u tom smislu katkad i nepravedno omalovažavaju. Odrasli, kako navode sudionici, ponekad djeluju iz pozicije negativnog autoriteta i demonstracije moći, što dovodi do straha učenika od pojedinih nastavnika, kao i straha od sankcija. Pritom odrasli primjenjuju i neke vrlo neparticipativne (pa i neetične) metode - igranje igara moći s učenicima i prisiljava-

nje učenika na sudjelovanje u nekim, nastavnicima (ali ne i učenicima) važnim aktivnostima. Zanimljivo je i **da generacijski jaz između učenika i nastavnika** doživljavaju činiteljem koji otežava sudjelovanje učenika.

U ovom pogledu važno je podsjetiti i na elaborirano **ranije loše iskustvo učenika vezano uz mogućnost utjecaja na donošenje odluka** u svojoj školi ili razredu, kao i **nedovoljnu podršku odraslih i loše odnose učenika i nastavnika** (od neprihvatanja prijedloga i ideja učenika, nepoštovanja potreba učenika, nezainteresiranosti nastavnika za učenike, nepostojanja slobode govora i mišljenja, nepodijeljena informacija s učenicima, itd.), što sve dovodi do nepovjerenja u odrasle u školi i posljedično - smanjene participacije učenika.

Kada je riječ o **sustavnim čimbenicima**, odnosno **strukturnim problemima**, mladi sugovornici iznose svoje nezadovoljstvo lošim odgojno-obrazovnim sustavom i kurikulumom. Ističu tako i osjećaj preopterećenosti zastarjelim obrazovnim sadržajima, prevelik broj predmeta te nezadovoljstvo radi usmjerenosti školskog sustava na učenje činjenica. Važno je napomenuti da mladi govore i o nedostatku vremena za smislenu participiranje u školi ili razredu, što je - kako i sami uočavaju - posljedica preopterećenosti učenika nastavom i domaćim zadaćama. Također dodaju da su škole nekreativne, nepraktične i neživotne, a razredi preveliki (što otežava i sudjelovanje učenika, i prijeko potreban individualni pristup nastavnika). Zanimljivo je da dio sudionika smatra da je demokracija generalno loš oblik ili model participacije, pa i to vide kao prepreku za participiranje (jer je većina ionako uglavnom uvijek u krivu, a demokracija je glas većine).

4.3.4 Odrasli - nastavnici i stručni suradnici

DOŽIVLJAJ ŠKOLE

Odrasli sudionici fokusnih grupa, nastavnici i stručni suradnici iz osnovnih i srednjih škola, ističu **veliko zadovoljstvo školama u kojima rade**. Ponajprije široko opisuju zadovoljstvo **dobrim odnosima u školi i pozitivnom** (ponekad i obiteljskom) **atmosferom**. Dobri odnosi se primarno opisuju u odnosu na kolege, međusobnu podršku i susretljivost među odraslima u školi, pritom se spominju druženja i zajednički izleti što spontani, što organizirani. Dobri kolegijalni odnosi povezuju se s dobrom („*opuštenom, obiteljskom, pozitivnom, izvrsnom, toplom, bez straha i stresa, atmosfera zajedništva*“) atmosferom u samoj školi, što pridonosi tome da odrasli (nastavnici i stručni suradnici) mogu bolje upoznati djecu i ostvariti s njima dobre odnose. Odrasli procjenjuju da se u takvoj atmosferi učenici osjećaju sigurno.

Sudionici fokusnih grupa naglašavaju kako je takvo pozitivno ozračje preduvjet za kvalitetan rad. U **opuštenoj atmosferi razvija se slobodna i pozitivna komunikacija** između svih „stanovnika“ škole, djeca su opuštena i slobodna u komunikaciji te se stvaraju prisni odnosi - u nekim školama i „simbiotski“. Navodi se kako su to škole u kojima se učenici osjećaju dobro i onda kad nisu uspješni po nekom objektivnom kriteriju (ocjenama). Sudionici ističu kako su neke od škola na dobrom glasu upravo zbog dobrih odnosa svih u školi: od tehničkog osoblja do učenika. Kao jedan od aspekata koji utječe na dobru atmosferu u nekim školama, sudionici spominju i **smjenu generacija** (pritom se mlađi nastavnici vide kao oni koji unose novu, svježiju energiju), te **radne kolektive koji imaju dobar omjer muškaraca i žena**. Rad u ovakvim, rodno uravnoteženim kolektivima, sudionici procjenjuju „zdravijim“ u odnosu na atmosferu među kolegama.

Čini se kako dobrim, podržavajućim odnosima s kolegama i pozitivnom radnom okruženju, najviše pridonosi ravnatelj/ica škole. **Uloga ravnatelja se ističe ključnom** u ovim procesima,

ali i u cjelovitom razvoju škole. Pojedini ravnatelji, oni za koje se procjenjuje da daju poseban doprinos dobroj atmosferi i napretku škole, opisuju se s velikim entuzijazmom: *fenomenalni, otvoreni, ravnatelji s vizijom*. Ravnatelji su oni koji svojom vizijom razvoja škole kreiraju cjelokupnu atmosferu u školi u smjeru povezivanja i prihvaćanja. Čini se kako otvorenost ravnatelja utječe na otvorenost (svih) djelatnika, što dovodi do otvorenosti djece, odnosno otvorene mogućnosti za veće sudjelovanje svih. Tako se u nekim školama navode primjeri gdje su ravnatelji jako zainteresirani za (sve) učenike, znaju im imena, obraćaju pažnju na neke njima važne događaje. Takva ponašanja ravnatelja u nekim školama već su tradicija (npr. posjeti ravnatelja učenicima tijekom škole u prirodi). Osim ravnatelja, važnim dionicima u školskom životu, ističu se i **stručni suradnici**. Odraslina je važno kada u školi imaju cjeloviti stručni tim, ističu **važnost podrške** koju dobivaju od stručnih suradnika. Pritom se spominju kao posebna prednost i asistenti u nastavi za djecu s teškoćama.

Jedan od elemenata zadovoljstva životom u školi, sudionici su istaknuli i **dobru uređenost škole** koja se odnosi i na vanjsko uređenje (uređen okoliš, velike prostrane učionice) i na unutaraju opremljenost (tehničku opremljenost, opremljenost knjižnice). U tom se smislu ističe **prednost rada u malim školama** (i po veličini i po broju učenika), što omogućuje i individualan pristup svakom djetetu. Manje škole omogućuju i rad u jednoj smjeni te više mogućnosti različitih aktivnosti za djecu, posebno za djecu s teškoćama i darovitu djecu. Odraslina se sviđa stalan napredak koji se može uočiti u pojedinim školama, odnosno kontinuirane promjene nabolje. U nekim je zajednicama (pogotovo onim manjim, ruralnim) škola centar lokalne zajednice te je i angažman roditelja u životu škole u pojedinim školama veći. Zanimljivo je da neki odrasli navode kao prednost njihove škole i dobru školsku kuhinju.

Aktivan život škole, opisan mnogim projektima i izvannastavnim aktivnostima, je nešto na što su odrasli (nastavnici i stručni suradnici) ponosni i zbog čega su zadovoljni. Posebno se spominje sudjelovanje u različitim europskim projektima koji omogućuju i inozemne razmjene.

Odrasli ističu kao jednu od prednosti i **različitost učenika, odnosno integraciju učenika** iz različitih (manjinskih, ranjivih) skupina, kao što su djeca etničkih manjina i djeca s teškoćama. Govoreći o učenicima, u nekim školama se primjećuje ponos jer su njihovi učenici „kvalitetni“ (pogotovo u gimnazijama) i daroviti na mnogim područjima. Uz ovaj pomalo **elitistički pristup učenicima u gimnazijskim programima**, javlja se i doživljaj stručnjaka iz strukovnih škola kako **strukovne škole (i učenici) imaju određenu stigmatu** u društvu te ih se često doživljava kao „*glupe, one koji kradu i drogiraju se*“. Ponekad i sami nastavnici ističu kako su učenici u strukovnim školama oni koji dolaze s najlošijim uspjehom iz osnovne škole te je s njima teško raditi („*nemamo materijal za radit*“). Učenici u strukovnim školama tako često imaju lošiju sliku o sebi, što vjerojatno utječe i na njihovu motivaciju za sudjelovanje u školi. Strukovne škole također se suočavaju sa sve manjim interesom učenika za upis te isto tako s odustajanjem od školovanja.

Odrasli su zadovoljni mnogim elementima života u školi, no čini se kako većina tih elemenata kad imaju negativan predznak, stvara kod njih nezadovoljstvo. Tako se sudionicima **ne sviđa manjak prostornih kapaciteta u školama, loša uređenost i opremljenost škola (neadekvatne dvorane za tjelesni, male učionice, male knjižnice, nedostatak školske kantine)**. Neadekvatni prostorni uvjeti negativno se reflektiraju na kulturu škole i participaciju učenika.

S obzirom na već spominjane odnose koji su ključni za dobru atmosferu, u nekim školama (osobito velikim školama i velikim kolektivima) teško se uspostavlja komunikacija i povezanost među kolegama, kao i među učenicima, čemu dodatno pridonosi i rad u više smjena. Odrasli su

nezadovoljni kad je komunikacija i suradnja među kolegama neprimjerena. Iako se uključenost u različite projekte vidi uglavnom kao prednost (nekima je mala uključenost u projekte i nedostatak), pojedini sudionici upozoravaju kako **velika uključenost u projekte ponekad ometa zajedništvo i druženje kolega**. Sudionici fokusnih grupa navode i kako su mlađe generacije nastavnika manje povezane u radni kolektiv, te da se druže u manjim grupama izvan zbornice („kafički dir“).

U nekim školama (više u modernijim, novijim, tehnički opremljenijim) zbornica više nije središnje mjesto druženja i sretanja kolega. Uređeni kabineti za nastavnike i e-dnevni, odnosno **modernizacija i digitalizacija koja je pridonijela tehničkom unapređenju nastave, odmaže odnosnom aspektu života u školama**. Bolja opremljenost škola ponekad i razjedinjava kolege, izbijaju svađe oko kabineta, ormara itd. Digitalizacija, smatraju sudionici, dovodi i do veće razine „gotovanstva“ u školama te učenici u većoj mjeri uče kampanjski. Na neki način tehnologija umanjuje opću participaciju svih u sustavu škole: i nastavnika i djece i roditelja. Nove tehnologije promijenile su odnose prvenstveno u smislu smanjivanja osobnog kontakta.

Odrasli su se osvrnuli i na **sadržajnost programa i složenost nastavnog procesa koji dovođe do preopterećenosti učenika, posebno u srednjim školama**. Zbog opširnosti nastavnog sadržaja i velikog pritiska obveza učenicima **nedostaje vremena za bavljenje drugim (izvannastavnim) sadržajima**. Preveliki fokus na sadržaj i uspjeh udaljava odrasle od dječjih problema. Nadalje, **previše sadržaja i preveliki zahtjevi u konačnici snižavaju kvalitetu nastave i rezultata** budući da nastavnici smanjuju očekivanja i kriterije. Javlja se određeni paradoks - veća očekivanja (u smislu sadržaja i ocjena) dovode do snižavanja kriterija i zahtjeva od strane nastavnika. Sudionici fokusnih grupa navode i velik pritisak za dobivanjem dobrih ocjena, pritom i roditelji i učenici imaju visoka očekivanja. Roditelji su osobito zahtjevni u tom smislu, čak prelaze granice pristojnog ponašanja u odnosima s nastavnicima.

Odrasli navode i kako je državna matura stvorila određene kalupe i zahtjeve te su ostali **nastavni procesi u službi državne mature**. Učenici su tako iscrpljeni učenjem i pripremanjem za polaganje državne mature, što je velik problem u strukovnim školama za koje prvenstveno nije zamišljeno da pripremaju učenike za upis fakulteta, nego za rad u struci. No, u posljednje vrijeme, kako bi pomogli učenicima, nastavnici u nekim strukovnim školama, organiziraju volonterski dodatne sate za pojedine predmete (npr. hrvatski jezik) i pripremaju učenike za državnu maturu. Preopširan program i opterećenost učenjem ostavlja manje vremena za bavljenje izvannastavnim sadržajima, tako u nekim školama ima **(pre)malo slobodnih aktivnosti te (pre)malo prostora za interaktivni rad**. U nekim školama (manjim ili onim smještenim u manje urbanim područjima), problem su i nastavnici pojedinih predmeta koji rade u više škola i vrlo često „*dođu i odrade svoje*“ bez većeg uključivanja u život škole. Neki sudionici poručuju kako **sustav pretvara nastavnike u - administratore**. Spominje se i **nedostatak stručnih suradnika** u pojedinim školama te ima škola koje nemaju nijednog stručnog suradnika iz tzv. pomažućih struka (psiholog, pedagog, edukacijski rehabilitator...). Nedostatak stručnih suradnika ovih profila velik je problem budući da je sve veći broj učenika s teškoćama.

Sudionici fokusnih grupa istaknuli su i **problem škola u ruralnim (ili manje urbanim) sredinama te problem učenika - putnika**. Vezano uz njih, u nekim je školama iznimno teško organizirati izvannastavne aktivnosti jer su učenici vezani uz redovne autobusne linije. Zabrinjavajuće je što u nekim sredinama autoprijevoznici nisu posebno senzibilizirani za potrebe učenika te ne žele prilagođavati vozni red, već se život u školi organizira prema voznom redu. Učenici - putnici su u nepovoljnijem položaju u odnosu na mogućnosti sudjelovanja u životu škole i na nastavi i izvan nje. Ovi učenici suočeni su i s nekim dodatnim teškoćama zbog kašnjenja autobusa, loših autobusa itd.

Škole u manjim, ruralnim, sredinama suočavaju se s posebnim izazovima. Dojam je sudionika fokusnih grupa da **ne postoji jedinstven standard za urbane i ruralne** škole te da su djeca u tim školama „*manje bitna*“. Često je riječ o seoskim školama, koje su ponekad i izolirane te locirane u odnosu na matičnu školu. Zbog malog broja djece radi se u kombiniranim razredima i najčešće izostaje kontinuirana podrška stručnih suradnika. U manjim (izoliranim) sredinama djeca često nisu uključena u predškolski odgoj te nisu odgovarajuće pripremljena za školu.

U odnosu na doživljaj škole ističe se **waldorfska škola**, koja omogućava veću slobodu u kreiranju nastave i više prilagođavanja potrebama djece. U tom smislu, ova škola (škole) doživljava se ponekad „*školom spasa i odmora*“ - za pojedinu djecu koja su se teže snalazila u državnim školama. Ove škole njeguju i određene rituale koji omogućuju bliži kontakt i odnos između nastavnika i djece - npr. jutarnje rukovanje, provođenje prvog dijela nastave svaki dan s razrednikom.

RAZUMIJEVANJE I ZNAČAJ PARTICIPACIJE

Govoreći o značenju pojma dječje participacije, odrasli su se osvrnuli i na sam pojam dječjih prava. Čini se kako su **odrasli u nekoj mjeri nezadovoljni, čak i uznemireni oko samog koncepta dječjih prava**. U načelu su svi suglasni kako su dječja prava važna, no gotovo uvijek iza toga slijedi jedno „*ali...*“. Neki odrasli izjavljaju čak i da su „*alergični*“ na dječja prava te da je to pojam koji previše zlorabe djeca. Odrasli su u poimanju dječjih prava, u najmanju ruku, zbunjeni, čak i **bez pravog razumijevanja dječjih prava**. Iznova upozoravaju kako bi se naglasak s prava trebao premjestiti na odgovornosti i dužnosti, kao da jedno nužno isključuje drugo. Dječja prava često se izjednačavaju sa zahtjevima i željama djece, odrasli su zbunjeni oko toga gdje su granice u odnosima djece i odraslih. Ponekad su, u tom smislu, čak i zabrinuti za svoja prava, kao da jedna nužno umanjuju druga. Iz navedenog vidljivo je da nema pravog razumijevanja koncepta dječjih prava, a čini se ni volje za tim. Dio odraslih čak smatra da je bolje koristiti pojam participacija djece umjesto dječjih prava, kao da drugi izraz može na neki način promijeniti bit stvari.

U odgovorima sudionika nazire se kako je došlo do **promjene paradigme u odnosu na odgoj djece**. Sudionici rade usporedbe sadašnjeg vremena i vremena kad su oni bili učenici. Smatraju da se u **novije vrijeme djeca u školama više poštuju i u većoj mjeri mogu izraziti svoje mišljenje**. Nekada djeca nisu smjela propitivati odrasle. No, sudionici upozoravaju kako je ova **promjena paradigme (od poslušnosti prema prihvaćanju) nametnuta izvana propisima i pravilnicima, a manje iznutra stvarnim izborom i osviještenošću odraslih**. Ipak i odrasli su u današnje vrijeme sve otvoreniji, osjetljiviji i pristupačniji. Sudionici napominju kako su se promijenili i uvjeti u društvu općenito pa je više razvoda, više djece s teškoćama koja su integrirana u škole itd. Promjenu paradigme sudionici smatraju generalno pozitivnom, no ponekad imaju osjećaj da se otišlo iz jedne krajnosti u drugu, te da se u suvremeno vrijeme previše popušta djeci i roditeljima. Ističe se **doživljaj marginaliziranosti nastavnika te povećanog pritiska na njih** od roditelja i djece. Dojam je dijela sudionika da su nastavnici nezaštićeni i da se boje inspekcija - čini se kao da ih na neki način djeca i roditelji kontroliraju i ograničavaju. Promjena paradigme od poslušnosti učenika i nadmoći odraslih prema odgovornosti i ravnopravnosti djece, sigurno mijenja ulogu odraslih i stavlja ih u do sada neiskušane pozicije ranjivosti.

Postavilo se pitanje i **shvaćanja (definiranja) participacije** djece u školi. Odrasli dječju participaciju **doživljavaju u užem smislu kao način (mehanizam, instrument) izražavanja mišljenja djece, ali i u širem smislu, kao sudjelovanje djece u svemu što je važno za njihov život u školi**. Participaciju odrasli doživljavaju kao pravo djece, ali i određeni rezultat

dobrih odnosa djece i odraslih - neku vrstu sinergije u kreiranju i planiranju odnosa i aktivnosti. S tim u vezi, važna je otvorenost i pristupačnost odraslih. Naglašava se **važnost dobre komunikacije između odraslih i između odraslih i djece** koja kod djece dovodi do osjećaja sigurnosti. Ističe se važnost ljubavi i zaštite kako bi djeca mogla razviti samosvijest i samostalnost koje su potrebne za sudjelovanje. Odrasli procjenjuju kako se participacija (odnosno atmosfera koja podržava participaciju) **više njeguje u razrednoj nego u predmetnoj nastavi**. U kontekstu sudjelovanja djece odrasli ističu kako **djeca vole osjećaj važnosti koji dobivaju kroz sudjelovanje**, ali kako je isto tako **važan ishod sudjelovanja** i to da djeca dobiju **povratnu informaciju** o svojim prijedlozima, kao i da nauče da odrasli nisu nepogrešivi. **Odrasli su važni u motivaciji djece za sudjelovanje**, ali i kao **učitelji vještina participacije**: kako izraziti mišljenje, kako primiti povratnu informaciju. Odrasli su svjesni kako **dječja perspektiva nije jednaka njihovoj i da je važno čuti mišljenje djece**, no ponekad ta njihova spremnost ima granice - u situacijama kad dječje mišljenje i sudjelovanje dovodi u pitanje uvjerenja i mišljenja odraslih, odrasli više nisu toliko podržavajući. U takvim situacijama **nedostaje dijaloga između djece i odraslih**.

Participacija djece se doživljava i kroz **aktivnu uključenost u nastavu, ali i kao mogućnost utjecaja djece na promjene u školi kako bi se oni sami osjećali uspješnije i bolje**. U tom smislu participacija se odnosi na određenu moć djece da mijenjaju život u školi. U krajnjem smislu, dječja participacija ima za cilj odgoj čovjeka i građanina. Odrasli problematiziraju i to da je u nekim slučajevima **participacija skoro pa elitno pravo** za one koji su odlični te u tom smislu spominju ideal koji je nametnut djeci, a to je školski uspjeh 5.0 kao vrhunska kompetencija. Izgleda kao da su u današnje vrijeme ocjene najbitnija stvar, da su **odnosi žrtvovani sadržaju i formi** pa je time i **participacija djece** (iako ima mnogo oblika) **svedena na jedan - participacija „putem dizanja ruke“**, koja pogoduje onima koji su intelektualno jači. Više participiraju uvijek jedna te ista djeca, odlikaši, a oni su ujedno i skupina koja se u školama favorizira i više im se popušta.

Odrasli sudionici smatraju kako **učenici ne pridaju velik značaj sudjelovanju u školi budući da je školski sustav opterećen formama koje guše odnose i sudjelovanje**. Pritom je malo razumijevanja za stvarne potrebe djece. U školama ima malo prostora za neformalno slobodno izražavanje učenika, već je sve dosta kontrolirano. Učenici traže više prilika za neformalne razgovore i kontakt s odraslima i to im puno znači, dok stvarni život i ritam školovanja to ne dopušta. Sudionici fokusnih grupa upozoravaju kako su djeca **uključena u velik broj aktivnosti te gotovo nemaju slobodnog vremena**, što je generalni problem koji nadilazi samo školski sustav.

Nastava u školama je organizirana u pretežito frontalnom obliku, **nastavnici i stručni suradnici su opterećeni administrativnim obvezama** te ostaje malo prilika za sudjelovanje. U ovako postavljenom sustavu, **participacija može čak značiti dodatno opterećenje** - i djeci i odraslima. **Veća razina sudjelovanja, tako, podrazumijeva i više obveza i više ulaganje vremena** za što ljudi nisu spremni. Odrasli imaju zamjerke i generalno na školski sustav, na **paradigmatsko-filozofskoj razini koja je formalna i zahtijeva poslušnost prema autoritetima i neisticanje** („škola se odradi i ide se doma“). Smatraju kako bi škola trebala poučavati ostvarivanju prava i dati djeci mogućnost da sudjeluju, podržati njihov veći aktivizam. Pritom je **važno, prije svega, da odrasli slušaju djecu i da isto tako djeca nauče slušati jedni druge**. Postavlja se i pitanje i u kojoj su mjeri učenici informirani o mogućnostima i vođeni u procesima sudjelovanja. U tim su procesima **odrasli ključni čimbenici, oni koji stvaraju uvjete i odnose**, no dojam je sudionika fokusnih grupa da je **manji dio odraslih motiviran za to**. Ističe se **nedostatak jasne vizije na razini sustava o tome što se očekuje od participacije** učenika te s tim u vezi nema ni standarda kompetencija djelatnika

u sustavu odgoja i obrazovanja u odnosu na poticanje participacije. Nedostatak vizije i standarda dovodi do toga da **participacija djece u školi ovisi o stavu nastavnika, odnosno odraslih u školi, posebno ravnatelja**. Iako sudionici istraživanja misle da je ličnost nastavnika bitna, također smatraju da se ne može (cijeli) sustav oslanjati na (pojednog) nastavnika. U tom kontekstu, postavlja se pitanje inicijalnog obrazovanja nastavnika, čak i izbora kandidata za upis nastavničkih studija. Predlaže se **uvođenje sadržaja vezanih uz participaciju djece u formalno obrazovanje nastavnika**, kao i naglasak na sadržaje koji daju znanja i vještine za razvoj odnosa s djecom.

Upitani o tome jesu li se negdje posebno educirali o dječjoj participaciji, sudionici uglavnom navode kako **nemaju iskustvo ni formalne, ni neformalne edukacije o ovoj temi**. Tek dio sudionika je znanja o participaciji stekao drugim edukacijama, uglavnom od udruga civilnog sektora (npr. Forum za slobodu odgoja) ili kao dio tema na stručnim seminarima ili skupovima. U odnosu na teme stručnih skupova za stručne suradnike u školama, ističe se nedostatak modernih tema - participacija djece ili medijska pismenost. Takve edukacije nisu organizirane (odnosno plaćene) od sustava, već ih zainteresirani stručnjaci sami plaćaju. Sudionici također naglašavaju kako im je (nekima od njih, i to uglavnom stručnim suradnicima) **formalnim obrazovanjem usađena vrijednost participacije i participativnog odnosa** prema djeci. Dio edukacije o dječjoj participaciji dolazi i iz **vlastitog iskustva i istraživanja**, koje se dogodilo kad su pojedini sudionici bili stavljeni u poziciju da vode vijeća učenika. Odrasli smatraju kako je **dalja edukacija o ovoj temi važna**, pritom pozitivnim ističu i svoje sudjelovanje u fokusnim skupinama gdje su imali prilike o ovoj temi razgovarati u grupi kolega te su im se otvorile mnoge teme za promišljanje.

PARTICIPACIJA U ŠKOLI

Odrasli su suglasni da je **dječja participacija u školi važna**, u njoj vide mnoge prednosti i za djecu i za školu u cjelini. **Prihvatanje dječje perspektive gotovo je neizostavno** budući da odrasli često nisu svjesni problema koje djeca imaju. U razgovoru u fokusnim grupama, odrasli navode niz primjera kojima je **slušanje glasa djece i prihvatanje njihovih prijedloga dovelo do poboljšanja uvjeta u školi**. Djeca su, primjerice, inicirala pomicanje stajališta autobusa, redefiniranje formata proslave Dana škole, promjenu u voznom redu autobusa. Isto tako, komunicirajući s djecom, odrasli stječu uvid u to da **njihova perspektiva nije univerzalna**. Školski okoliš, primjerice, uređen sav u kamenu odraslima je estetski lijep, a djeci on istodobno znači opasnost pri padu. Sudionici smatraju da je važno da se djeca uključe, da iniciraju promjene, da im se daju povratne informacije. Smatraju također da **sudjelovanje pridonosi dječjem osjećaju važnosti te da su pritom odrasli ključni**. Važno je uključivanje djece kontinuirano, izgradnja odnosa povjerenja i njegovanje škole kao zajednice djece i odraslih. S tim u vezi, sudionici ističu i važnost vanjskog vrednovanja škola u odnosu na ukupni odgojno-obrazovni rad. Sve navedeno je nešto što sudionici fokusnih skupina smatraju važnim i poželjnim, no iz njihovih se priča može zaključiti i kako je svakodnevni život u školama ponešto drukčiji. **Idealna slika koju imaju neki sudionici je ravnopravan položaj djeteta kao sudionika odgojno-obrazovnog procesa, sudjelovanje u odlukama i analizi plana i programa**. Riječ je o svojevrsnom širenju perspektiva i za djecu i za odrasle, čiji su temelj dobri odnosi u školi koji omogućuju otvorenu participaciju koja pak potiče ravnopravniji položaj djece. S druge strane ove idealne slike, odrasli poručuju i kako **školski sustav „kažnjava participaciju“** tako da ponekad veće sudjelovanje donosi izostanke s nastave i lošije ocjene. Isto tako, čini se da se inicijativa učenika lakše prihvaća ako se ona uklapa u plan odraslih.

Odrasli navode **iznimno mnogo načina i oblika dječjeg sudjelovanja u školi, i to u aktivnostima vezanim uz nastavne procese i izvannastavne aktivnosti**. Kada je riječ o

sudjelovanju u **nastavnim procesima**, participacija djece je relativno ograničena formalnim procedurama i pravilima. U tom smislu, djecu se **uglavnom informira i konzultira** uz malu mogućnost inicijative i predlaganja. Djeca dobivaju informacije o kurikulumu, kućnom redu, kriterijima ocjenjivanja i pedagoškim mjerama. Kada je riječ o izletima, i tu je dječja participacija gotovo simbolična (odrasli upozoravaju da konačnu odluku donose roditelji kao zakonski zastupnici djece). Djeca mogu odlučiti gdje i s kim će sjediti u razredu (u većini škola), dogovarati se s nastavnicima o načinu obrađivanja neke teme, načinu i vremenu ispitivanja. Teme koje se obrađuju unaprijed su definirane planom i programom pa učenici, eventualno, mogu predložiti da se neke teme prodube. Učenici su nešto slobodniji u mogućnosti izbora tema na satovima razrednika. Sudionici napominju kako je veće sudjelovanje moguće u nekim izbornim predmetima, dok u obveznim znatno manje zbog obimnog nastavnog plana i programa. Sam predmet također određuje razinu participacije i izražavanja mišljenja, tako da razina nije ista na nastavi kemije i književnosti.

Dok su u participaciji u temama vezanim uz nastavne procese limitirani, učenici imaju **bogata iskustva u sudjelovanju u izvannastavnim aktivnostima** i događajima u školi, od kojih mnogi i nastaju na njihovu inicijativu. Učenici sudjeluju u brojnim aktivnostima: od izrade plakata, školskih priredbi i obilježavanja blagdana, humanitarnim akcijama, raznim natjecanjima, uređenju škole... Pritom su djeca ponekad i pokretači i nositelji ovih aktivnosti: npr. izgradnje kompostera, ugradnje ormarića u školi, uvođenja voćnog dana, radioemisije, puštanja glazbe za vrijeme odmora, školskog voćnjaka, školskog benda, organiziranja školskog plesa, rada u učeničkim zadrugama, uređivanja mrežnih stranica i e-novina škole, aktivnosti na Facebook stranici škole itd. Odrasli navode da su u nekim školama aktivne i volonterske skupine, a učenici medicinskih škola često volontiraju u zajednici kroz zdravstveno-edukativne aktivnosti. Neki učenici provode i **radionice za svoje vršnjake u školi**, pomoć u učenju, dok su drugi aktivni kroz izložbe svojih radova u prostoru škole. Kao jedan od oblika participacije djece sudionici navode i **sandučiće povjerenja** kao i **dogovaranje o nošenju školskih uniformi**. U nekim školama postoji praksa obilježavanja Dana obrnutih uloga (najčešće vezano uz Dan učitelja), gdje djeca imaju priliku biti u ulozi odraslih u školi. Zanimljivo je da se u nekim školama nastavnici aktivno uključuju i preuzimaju ulogu učenika, a u nekima samo promatraju. U nekim školama, osim ovih oblika sudjelovanja, navodi se i **sudjelovanje u obnovi razrednih pravila te se ponekad organizira i forum teatar** s ciljem rješavanja problema u razredu. Djeca pokazuju i **veliku vršnjačku solidarnost**, tako organiziraju i prikupljanje novca za vršnjake u kriznim situacijama. U nizu aktivnosti koje su navodili odrasli, ističe se i primjer škole u kojoj su učenici predložili i organizirali pečenje i prodaju palačinki radi prikupljanja novca za potrebe svog razreda.

Zaključujemo kako je sudjelovanje djece u školi bogato i raznoliko kad je riječ o izvannastavnim i slobodnim aktivnostima, no puno manje kad se radi o razini odlučivanja i sudjelovanja u odlučivanju. Sudionici također navode kako djeca sudjeluju najviše u svakodnevnim aktivnostima na razini razreda, te da sudjelovanje ovisi i o broju učenika u razredu - više sudjeluju oni u manjim sredinama. Sudionici zamjećuju **razlike u sudjelovanju između razredne i predmetne nastave** (nižih i viših razreda): u razrednoj nastavi djeca imaju više prilika za svakodnevnu izravnu participaciju i razvijanje odnosa s učiteljima, dok su u predmetnoj nastavi više orijentirana na sadržaj. U predmetnoj je nastavi i veći broj nastavnika, i to uvjetuje manje prostora za razvoj odnosa budući da neki nastavnici rade u više škola i nemaju vremena posvetiti se više učenicima. Učitelji u razrednoj nastavi imaju veću mogućnost fleksibilnosti u organizaciji nastave, dok su nastavnici u predmetnoj nastavi pod većim pritiskom da sve odrade u jednom školskom satu. Sudionici vide **razliku u sudjelovanju u osnovnim i srednjim školama**, smatraju kako su u srednjim školama mogućnosti za sudjelovanje ograničene te se očekuje više inicijative učenika, dok nastavnici manje toga nude. Budući da srednja škola nije obvezna, više se može

raditi na poticanju osobne odgovornosti. S druge strane, čini se da je presudno i to u kojem srednjoškolskom programu se dijete školuje. U nekim srednjim školama i programima, osobito **programima strukovnog obrazovanja - sudjelovanje učenika još je manje**. Zanimljivo je da se učenici u ovakvim programima doživljavaju kao oni „bez inicijative“ te da im zbog tog ponašanja ne treba popuštati kad se neka inicijativa i pojavi. U nekim primjerima i nekim školama, vidljivo je da odrasli zauzimaju (dugogodišnje) rigidne pozicije i ne popuštaju nimalo pred nekim učeničkim zahtjevima, iako je riječ o običajima i navikama koje su njihovim vršnjacima u drugim školama dopuštene (primjerice, u nekim se školama ne dopušta nošenje trenirki u školu). Navodi se kako učenici iz strukovnih programa često potječu iz obitelji slabijeg imovinskog statusa pa nemaju novca za uključivanje u neke aktivnosti, time su u startu isključeni. U strukovnim su školama i manji razredi, manje se vremena provodi u školi (zbog prakse), pa su učenici međusobno i manje povezani. Važan je, naravno, kao što se mnogo puta kroz razgovore u fokusnim grupama isticalo, stav odraslih prema djeci. Ponekad **mala očekivanja od djece u strukovnim školama postaju dio samoispunjujućeg proročanstva**: malo se očekuje - pa se malo i sudjeluje, a onda se i ne očekuje sudjelovanje i inicijativa.

Odrasli su se osvrnuli na **izbor predsjednika razreda**, kao instrumenta zastupanja učenika. Dojam je da **ni odraslima nije u potpunosti jasna svrha i uloga** predsjednika razreda, ali su uglavnom suglasni kako predsjednici moraju biti uzorni učenici s boljim ocjenama. U nekim razredima (pogotovo u srednjim školama), uloga predsjednika smatra se „*luzerskom*“ i nepoželjnom, a u nekima se izbor provodi na osnovi popularnosti u razredu. **Različite su prakse biranja** predsjednika, ponekad se bira javnim, ponekad tajnim glasanjem. Sudionici ističu kako najviše **ovisi o inicijativi i stavu razrednika**, odnosno koliko će razrednik učenicima objasniti ulogu predsjednika razreda. U nekim razredima i školama uloga predsjednika se mijenja tijekom školovanja (tako da više učenika može biti u ovoj ulozi). Sami učenici ponekad biraju one lošijeg ponašanja, ali su im zabavni. **Uloga predsjednika ponekad se vidi kao uloga glasnogovornika razreda** (koji najčešće odgađa ispitivanja), ali i kao voditelja razrednih priredbi. Zanimljiv je dojam odraslih da zamjenike predsjednika djeca ne doživljavaju kao bitnu funkciju, dok im je, s druge strane, važna uloga blagajnika.

U odnosu na **inkluzivnost participacije**, sudionici smatraju kako **načelno sva djeca u školi mogu participirati, no njihov stvarni angažman ovisi o njima samima**, odnosno njihovim osobnim obilježjima te poticaju odraslih. Dojam je dijela sudionika da **učenici s teškoćama čak više participiraju** u školi nego njihovi vršnjaci. Na pitanje - **kako djeca sama doživljavaju participaciju u školi**, neki sudionici navode da djeca smatraju kako se njihovo mišljenje u školama ne prihvaća te da odlučuju odrasli. Navodi se i kako neki učenici sudjeluju u raznim aktivnostima i oduševljeni su mogućnošću participacije, dok isti ti, drugim učenicima - „*idu na živce*“. O tome kako učenici doživljaju participaciju, ovisi i to kakva je klima u školi i omogućuje li škola inicijativu svih učenika, čak i onih „*najčudnijih*“. Zanimljivo je i da neki sudionici navode kako su djevojke „*izdržljivije*“ u sudjelovanju, dok su dečki skloni bržem odustajanju od participacije.

Sudionici su se osvrnuli i na **sudjelovanje roditelja u životu škole**, ali i na vlastito sudjelovanje. Roditelji **općenito malo sudjeluju** u životu škole, jer ni sam obrazovni sustav ne dopušta veću participaciju, a i strahuju da ne ugroze položaj svog djeteta u školi („*boje se osvetite nastavnika*“). Uvođenjem e-dnevnika smanjio se i dolazak roditelja u školu, što sudionici smatraju lošim budući da **e-dnevnici ne mogu nadomjestiti kvalitetan razgovor**. U odnosu na **vlastitu participaciju**, sudionici najviše govore o sudjelovanju u učiteljskim i razrednim vijećima, **pritom su dosta samokritični i većina njih se izbjegava suprotstavljati**. Neki sudionici čak navode kako su „*odlučili da neće ništa govoriti*“, pogotovo ako su u nekom razmišljanju usamljeni. Smatraju kako u kolektivima, osobito na sjednicama učiteljskih vijeća, ne

postoji podržavajuća atmosfera za iznošenje mišljenja te da u nekim školama prevladava pravilo „ne talasaj“. Oni koji iskazuju svoje mišljenje, često nisu omiljeni među kolegama - mišljenja se izražavaju više neformalno, a manje javno. Sudionici smatraju kako su odrasli koji rade u školama propustili javno reći što misle o reformi obrazovanja i obrazovnim politikama. Smatraju, isto tako, da je za postizanje promjena važno da se odrasli angažiraju, budu modeli za sudjelovanje i poticanje promjena.

VIJEĆE UČENIKA

I u odnosu na rad vijeća učenika u školama, snažna je poruka sudionika fokusnih grupa kako su **odrasli ključni čimbenik značaja i aktivnosti vijeća**. U školama gdje ima odraslih (barem nekolicina) koji čvrsto vjeruju u smislenost i značaj učeničkih predstavničkih tijela i dječju participaciju, vijeća učenika su aktivna, kontinuirano se susreću i potiču promjene u životu škole. Tamo gdje ni sami odrasli nisu osobito uvjereni da vijeća učenika imaju smisao veći od onog formalno propisanog, ta vijeća tek su dekoracija u održavanju zakonskih normi. Kod ove skupine odraslih primjetna je i određena rezigniranost i pomirenost s formalnim karakterom vijeća. Na kontinuumu od, uvjetno rečeno „zagovaratelja“ rada vijeća učenika do „rezigniranih formalista“, nailazimo i na one odrasle koji vjeruju u načelni potencijal vijeća učenika, odnosno važnost da se čuje glas djece i da se pokrenu akcije za njihovu dobrobit.

Zagovaratelji vijeća učenika ističu da su ova **vijeća dugoročno ulaganje u aktivno građanstvo i djecu vide budućim aktivnim građanima**, pritom im sudjelovanje u radu vijeća omogućuje vježbanje aktivnog građanstva. Dio sudionika vijeće vidi **najjačim mehanizmom putem kojeg se u školi mogu postići neke promjene**, odnosno da se najviše participacije djece u školama može postići upravo kroz učenička vijeća. Ističe se važnost koju djeca osjećaju sudjelovanjem u vijećima, pogotovo ako postoji prilika da nešto i promijene. Sudionici navode kako neke nastavnike doista zanima mišljenje djece, samim time i rad vijeća. Zanimljivo je da se u nekim školama vijeće za učenike osnovalo i prije same formalne zakonske uredbe, a na inicijativu djece. S druge strane, **dio odraslih navodi kako su vijeća učenika samo „mrtvo slovo na papiru“** i zakonom određena forma koja nema praktični značaj. Smatra se kako vijeća učenika nisu dovoljno primjetna, ni aktivna i za njihovo funkcioniranje potrebna je promjena klime na razini škole.

Odrasli vide značaj vijeća učenika i u tome da **sudjelovanje u vijeću daje djeci osjećaj važnosti i osjećaj da odrasli nisu nedostižni** (osobito ravnatelji). Djeca su zainteresirana za sudjelovanje u vijeću učenika ako im odrasli posreduju važnost vijeća, odnosno da vijeće djeluje stvarno, a ne samo formalno. U onim školama gdje stručnjaci imaju iskustvo dijaloga s djecom, ističe se važnost dječjih prijedloga i ideja. **Voljnost i motivacija djece da sudjeluju u radu vijeća uvelike ovisi i o načinu rada, redovitosti susretanja, kao i relevantnosti tema**: ako se vijeće sastaje redovito i teme su djeci važne, oni će rado sudjelovati.

Važno je i pitanje **koja sve djeca sudjeluju u vijećima učenika**, tko sve ima priliku za ovaj oblik formalizirane predstavničke participacije? Moguće je uočiti dva prevladavajuća načina biranja u vijeće učenika: **demokratski način i inercijski**. Obično tamo gdje vijeća učenika bolje funkcioniraju izbori se provode demokratskim procedurama (samoinicijativnim kandidiranjem učenika, predstavljanjem programa i glasanjem). Kada se učenici biraju inercijski, najčešće je riječ o praksi gdje u vijeće učenika bivaju uključeni predsjednici i zamjenici predsjednika razreda, što ujedno znači i da se limitira mogućnost veće participacije drugim učenicima. Sudionici ističu kako je sudjelovanje u vijeću učenika nekim učenicima gotovo kazna, jer su već uključeni u razne druge aktivnosti. Govoreći o **inkluzivnosti vijeća učenika**, sudionici su suglasni da načelno sva djeca mogu biti birana u vijeća učenika, no isto tako naglašavaju kako

praksa nije ni približno toliko inkluzivna. Predstavnici u vijeću učenika su uglavnom djeca koja su „neproblematična“, uzornog vladanja i dobrih ocjena („*dobri, pristojni, vrijedni i marljivi*“). To su ujedno, kao što je već rečeno i djeca koja i inače više sudjeluju, što znači da **formalna participacija kroz vijeća učenika osnažuje one već afirmirane.** Ove **kriterije uzornosti i neproblematičnosti unaprijed određuju odrasli, a djeca uglavnom pristaju na to.** Takvim relativno uskim kriterijima neka su djeca automatski isključena, naprimjer ona koja nemaju odličan i vrlo dobar školski uspjeh, djeca s problemima u ponašanju, s teškoćama u razvoju i dr. Čini se kako se sudjelovanje neke djece i obeshrabruje, odrasli vjeruju da se neka djeca uključuju kako bi dobila izliku da ne budu na nastavi.

Rad učeničkih vijeća organiziran je uglavnom tako da ga **vode odrasli** (stručni suradnici ili ravnatelji). Zanimljivo je da u nekim područnim školama ne djeluje vijeće učenika, no sudionici navode kako je u tim školama participacija djece puno neposrednija i osobnija budući da je riječ o manjim školama. U nekim školama **odrasli su samo facilitatori, odnosno mentori,** a vijeće vode učenici, no to je rjeđa situacija. Nailazimo i na primjere gdje se organiziraju posebna vijeća učenika za niže i više razrede, kao i organiziranje vijeća u svakoj smjeni u velikim školama gdje se svi učenici ne mogu sastati odjedanput zbog smjenskog rada i prijevoza. Zadatak je učenika koji sudjeluju u radu vijeća o tome **informirati svoje vršnjake jer predstavljaju idejno (a manje u praksi) sponu između učenika i onih odraslih koji upravljaju školom.** Negdje se djecu potiče da bilježe informacije koje dobiju na sastanku vijeća kako bi ih mogli prenijeti svojim vršnjacima u razredu. U nekim školama omogućuju predstavnicima vijeća učenika da zastupaju interese djece na razrednim vijećima i vijećima roditelja, no to je isto više iznimka nego pravilo.

U praksi su moguće i situacije kad je **teško pronaći mjesto i vrijeme za sastanke vijeća** učenika, zbog ograničenog prostora i opterećenosti nastavom, tako sudjelovanje u radu vijeća može značiti i izostajanje s nastave. Odrasli navode kako je važno na sastancima vijeća osigurati djeci vođenje, objašnjavanje, povratne informacije te ih podučavati argumentiranju prijedloga. Kako bi vijeće učenika postiglo svoju svrhu potreban je i **kontinuirani rad,** odnosno redovitost susretanja, što u većini škola koje su sudjelovale u ovom istraživanju - **nije praksa.** Vijeća učenika najčešće se sastaju tri do četiri puta godišnje, ali neka i jedanput mjesečno, a neka vijeća jedanput svakog polugodišta.

Teme kojima se bave vijeća učenika načelno možemo podijeliti u dvije skupine: **zadane i uobičajene teme** koje predlažu odrasli te **teme vezane uz aktualni život** u školi koje predlažu djeca. U okviru zadanih i uobičajenih tema na vijeću, učenici se upoznaju s kurikulumom, pravilnicima, vremenima te kućnim redom. Osim toga, raspravlja se i o jelovniku te školskim izletima i događanjima u školi (priredbe i akcije). Stječe se dojam da vijeće učenika služi kao neki **kanal za prijenos informacija,** samo je pitanje od koga i kome? **Manje je onih tema koje biraju i donose sami učenici,** a te su teme uglavnom o njihovom aktualnom životu u školi. Raspravlja se o stvarima koje bi učenici voljeli promijeniti: (ne)uređenosti prostora (pogotovo sanitarnih čvorova), nabavi nove opreme, kvaliteti ili (ne)postojanju prehrane u školi te ponašanju nastavnika i učenika. U nekim školama, na prijedlog vijeća učenika, provode se i istraživanja među učenicima o prehrambenim navikama, navikama učenja i dr. Zanimljivo je da se u nekim školama koje nemaju školsku kuhinju, ni kantine, provodi istraživanje o prehrambenim navikama učenika, no nema inicijative za otvaranjem kantine.

ULOGA ODRASLIH

Jedan aspekt razgovora o dječjem životu i participaciji u školi, zauzimao je vidljivo središnje mjesto - riječ je o **odnosu djece i odraslih.** Sudionici su u okviru različitih tema, polazili i

dolazili ponovno do zaključka kako je **(dobar) odnos s djecom važan i kako je on temelj rada u školi**. U načelu, radi vrijednosnih pozicija, odgoj se stavlja na prvo mjesto, ispred sadržaja. Vidljivo je i to da **odgovornost za razvoj odnosa sudionici vide kao zadatak odraslih te je važno da odrasli budu zainteresirani, dostupni i motivirani**. Odrasli govore o „*sluhu i volji*“ te **potrebi da se djeca ozbiljno shvate i da se promišlja o onome što su djeca rekla**. Pritom je važno kako odrasli pristupaju djeci i koje im poruke o njima samima šalju: jesu li „zločesti i problematični“ ili „otvoreni i žele sudjelovati“ i sl. Pristup pojedinom djetetu je važan, treba prihvatiti i njegove specifičnosti, usmjeriti se na prisnost kao osnovu autoriteta. Sudionici su se osvrnuli i na pitanje autoriteta odraslih koji bi u idealnom smislu trebao biti „**autoritet sa srcem**“, **temeljen na otvorenosti, korektnosti i uvažavanju**. Govori se i o napuštanju nekih dosad uvriježenih formi u odnosima kao što je djelovanje iz pozicije moći i „*treniranje strogoće*“. Odrasli su, u neku ruku, „zaduženi“ za kreiranje opuštena i slobodnije atmosfere, u kojoj su djeca osnažena i slobodnija u izražavanju svog mišljenja. Poseban zadatak u tome imaju **razrednici** koji se doživljavaju kao **medijatori**, odnosno **poveznica** između nastavnika i učenika. Razrednici su jednako tako i **moderatori odnosa** u razredima, o njima često ovisi i motivacija djece za sudjelovanjem. Prepoznata je **važnost** ne samo nastavnog osoblja i **stručnih suradnika nego i tehničkog osoblja**, s kojima djeca ponekad imaju otvoreniju i slobodniju komunikaciju („*povjeravaju se kuharicama*“).

Procjena je sudionika fokusnih grupa da su u **posljednje vrijeme odrasli u školi (prvenstveno nastavnici) više usmjereni djeci**. No, jednako se tako spominje i želja (nekih) nastavnika da „*zadrže autoritet*“ temeljen na nekim drugim, rigidnijim, pravilima. Događa se i to, da **ponekad odrasli u školi više štite druge odrasle**, a ne djecu pa time djeca u njih gube povjerenje. Ima nastavnika koji ne podržavaju ni inicijative svojih učenika, ni kolega. Događa se i to, da odrasli koji podržavaju inicijative djece dobivaju neželjenu pažnju (i osudu) svojih kolega. Procjena je da se **u školama malo govori i malo radi na međuljudskim odnosima**, te da su neke promjene teške zbog ustaljenog ritma rada i navika. Neki nastavnici rade istodobno u više škola pa se malo mogu angažirati. **Nastavnici su i međusobno različiti** - ima posvećenih nastavnika, jako angažiranih u životu škole, ali ima i onih koji samo „*odrade svoj posao*“. U načelu, potrebno je ulaganje vremena i probijanje „barijera“ kako bi se u školama dogodile neke istinske promjene. U odnosu na (ključnu) ulogu odraslih, sudionici fokusnih grupa poručuju da odrasli moraju „*biti posloženi*“ i prihvaćati sebe jer će time moći čuti povratnu informaciju i prihvatiti mišljenje djece. Važno je da **odrasli ne zaustavljaju dječje sudjelovanje zbog vlastite nelagode**, već da budu fleksibilni i prilagode se potrebama djece.

Načelno, na osnovi razgovora s odraslima u ovim fokusnim grupama, jasno je da odrasli znaju kakvi bi trebali biti (idealna slika) i znaju kakvi jesu (realna slika), pitanje je samo kako se iz realnih pozicija i uvjeta približiti idealnima. No, vjerojatno je riječ i o tome, kako je realnost takva da u njoj istodobno egzistiraju i realno i idealno, ovisno o pojedincu, pojedinoj školi, trenutku... **Idealna slika odraslih u školi** kakvu je vide sudionici istraživanja, govori o znatiželjnim, zabavnim, kreativnim, otvorenim, inovativnim, dosljednim, inicijativnim, zainteresiranim, poticajnim odraslima koji usmjeravaju djecu i osnažuju ih za sudjelovanje, odraslima koji slušaju djecu, stvaraju dobre odnose i dobru atmosferu. Istodobno, iznimno je važno ne zanemariti i one poruke odraslih o tome kako se oni (ili dio njih) osjećaju. Realnost je i takva da se **nastavnici osjećaju bez moći, nezaštićeni** i sami, čak se javlja i pitanje „*postoji li pravobranitelj za učitelje?*“ Nastavnici su u strahu od inspekcija i imaju osjećaj da nemaju ni alata, ni prostora za djelovanje, kao da su izgubili povjerenje u svoju struku. Stječe se dojam, kroz razgovore u fokusnim skupinama, kao da nastavnici osjećaju manjak moći, da imaju osjećaj da se „*sve rješava u korist djece*“ te da se roditeljima i djeci povlađuje. Pritom im smeta nedostatak poštovanja od djece i roditelja, smatraju pritom da su roditelji ti koji bi trebali poučiti djecu poštovanju.

U **promjeni paradigme odgoja i odnosa u školama**, nastavnici su (očito) izgubili nekadašnji autoritet temeljen na moći i prisili, izgubili su roditelje kao „saveznike“ i dobili nove generacije djece s „dječjim pravima“. Dio njih vjeruje kako ima „previše“ prava, a premalo obaveza i odgovornosti te da se djeci daje „previše na važnosti“. Stoga dio nastavnika zadržava distancu u odnosu prema djeci. Kroz razgovore u fokusnim grupama, sudionici su se osvrnuli i na **ulogu roditelja** te su pritom bili prilično kritični. Smatra se kako roditelji premalo vremena provode s djecom, ne znaju postaviti granice, manje su uporni i zahtjevni, ali isto tako puno interveniraju u život djece. Odnos između nastavnika i roditelja se promijenio, sudionici navode kako su roditelji „na strani djece“, a ne nastavnika, što dovodi i do toga da nastavnici ponekad strepe od roditelja. Neki sudionici navode i to da imaju osjećaj da u školi moraju nadomještati i roditeljsku ulogu. Suradnja s roditeljima je otežana, a **nastavnici imaju osjećaj da ih se ne poštuje**, pogotovo kad to uspoređuju s prijašnjim vremenima. Snalaženje nastavnika (i općenito svih odraslih u školama) postalo je više pitanje individualnog postupanja, tako sudionici govore da **puno (najviše) ovisi o pojedinom nastavniku, a premalo je to pitanje zajedničkih vrijednosti i postupanja škole kao zajednice**. Radi se o pitanju i osobnog integriteta, ali i integriteta struke, škole pa i obrazovnog sustava u cjelini.

Jedan od problema na koje ukazuju sudionici istraživanja je pitanje kriterija za zapošljavanje u školama te pitanje kriterija za upis „učiteljskih zanimanja“. Dio nastavnika koji radi u školama ponekad nema drugog izbora za zapošljavanje, a i selekcija ljudi za posao u školi je neadekvatna. Kako bi se približili idealnoj slici odraslih u školama, jasno je da postoji velika potreba za kontinuiranim edukacijama, pogotovo onih koji sami nisu skloni uključiti se u takve edukacije, što na kraju postaje pitanje inkluzivnosti. Jednako kao što bi odrasli u školama trebali poticati uključivanje i sudjelovanje sve djece (ne samo one koja ionako sama sudjeluju i uključena su), tako bi škola (sustav) trebao poticati edukaciju svih nastavnika, stručnih suradnika i drugog osoblja, a ne samo onih koji su sami tome skloni.

Odrasli su ključni kad je riječ o dječjoj participaciji, njihova želja da čuju djecu i da im daju povratnu informaciju je iznimno važna. U razgovoru sudionici vrlo često naglašavaju važnost dobrih odnosa i otvorene komunikacije, pritom odrasli moraju biti primjer djeci. No, s druge strane, čini se kao da su **odrasli i loš primjer kad je riječ o participaciji**. Sudionici fokusnih grupa iznose zabrinutost zbog **prevladavajuće pasivnosti u društvu** („nedostaje žara“) koja se prenosi s odraslih na djecu, te **niske razine građanske participacije**. Tome dodaju i **opće nepovjerenje** u sustav, državu i institucije i govore o određenom raskoraku između realnosti u kojoj živimo i onoga što se djecu poučava. Odrasli - u obitelji, u školi - nisu dobar primjer djeci kada je riječ o sudjelovanju. Pritom se primjećuje kao otežavajuća okolnost i činjenica da odrasli sve manje vremena provode s djecom (pogotovo u obiteljima) te da u nekoj mjeri i obitelj i škola gube odgojnu funkciju.

Odrasli smatraju kako u školama **nema stvarne ravnopravnosti između djece i odraslih, već je to određeni ideal kojem se teži**. Stvarne ravnopravnosti nema jer za djecu i odrasle ne vrijede ista pravila (npr. djeca ne smiju kasniti na nastavu, a odraslima se to dopušta; više se tolerira pušenje odraslih u školi). Dio sudionika smatra da su djeca „ravnopravnija“, odnosno da imaju više prava od odraslih u školi te da ravnopravnost između djece i odraslih može dovesti do nepoštovanja autoriteta odraslih. Pritom su odrasli dosta usmjereni na formu (pravilnike) i paze da ne povrijede prava učenika zbog straha od pritužbi. Zanimljivo je da sudionici navode kako je s gimnazijalcima u tom smislu potreban veći oprez („s gimnazijalcima u rukavicama“), dok je postupanje s učenicima u strukovnim programima opuštenije. U školama se **teži postizanju ravnopravnosti u odnosu i obavezama, temeljenoj na obostranom poštovanju**. Sudionici poručuju kako je važna otvorena komunikacija i atmosfera koja potiče učenike da slobodno izraze što misle i da se izbere za ono što žele.

Načelni je stav da su škole otvorene i da svi učenici imaju slobodu reći svoje mišljenje, no da prakticiranje ovog načelnog prava ovisi o obilježjima pojedinog djeteta i susretljivosti nastavnika. Problem je i u tome da neki nastavnici vide učenike više kao „probleme“, a manje kao osobe. Neke škole navode kako su učenicima u školi „sva vrata otvorena“, od nastavnika do ravnatelja, te da su se djeca slobodna suprotstaviti. Procjena je i kako su djeca u novije vrijeme sve sklonija suprotstavljanju, no kako i u tome trebaju vođenje odraslih u smislu poučavanja kako da se adekvatno zauzmu za sebe. I u okviru ove teme, sudionici spominju promjenu paradigme u odnosima djece i odraslih, ističući kako se **struktura odnosa u školama promijenila zbog veće usmjerenosti na dječja prava**. Distanca i strah djece od odraslih zamijenjena je neposrednošću i obiteljskom atmosferom.

Odrasli ističu da je prihvaćanje dječjih prava zaživjelo, no javlja se i novi trenutak - a to je strah odraslih pred pravilnicima i inspekcijama. I u ovom kontekstu odrasli napominju kako su djeca previše usmjerena na svoja prava, dok odgovornosti i obaveze zaboravljaju. No, važno je ne zamenariti i poruke odraslih da (neka) djeca nisu „do kraja slobodna“ izraziti svoje mišljenje, da ih je i dalje strah i nemaju samopouzdanja, stoga su važni odrasli koji u tom smislu štite djecu i ohrabruju ih. Spominje se i kako je djeci lakše sudjelovati u manjim sredinama, pa i suprotstaviti se.

U školama se **nastoji osigurati jednakost i uvažavanje** svih učenika kroz razgovor u realnim svakodnevnim situacijama. U nekim školama običaj je ravnatelja da se na početku svake nove školske godine obrati učenicima s porukom o jednakosti svih. Odrasli vjeruju kako je važno da se svi učenici poštuju, neovisno o njihovim obilježjima i porijeklu. Navode kako u školama nema razlika u odnosu na vjeru, spol, etničku pripadnost ili teškoće koje dijete ima. Sudionici smatraju i kako su **djeca s određenim teškoćama često i aktivnija i više traže**, odrasli se s njima više bave, a vršnjaci razvijaju razumijevanje za njihove probleme. Unatoč nastojanjima škole da osigura jednakost i toleranciju, odrasli ističu kako se mogu primijetiti i **neke netrpeljivosti u pojedinim školama**. U tom kontekstu ističu razliku između učenika gimnazijskih i strukovnih programa, pogotovo kad se školuju u istoj školi (u tzv. srednjim školama u manjim sredinama). Gimnazijalci su početno u povlaštenijem položaju, procjena je da je s njima lakše raditi i da su aktivniji, dok se isto ne očekuje od učenika u strukovnim programima. Govoreći o **inkluzivnosti i jednakosti, odrasli ističu kako je važno obraćati pažnju na svu djecu i ne osnaživati stalno iste, već uključivati i djecu iz ranjivih skupina, one s lošijim ocjenama i ponašanjem**. Pritom **odrasli moraju biti model djeci**. Napominje se i to da su u školama **ekstrovertirana djeca u prednosti, dok onim stidljivima treba dodatni poticaj**.

POTICAJI I PREPREKE ZA PARTICIPACIJU

Kako bi se **povećala participacija** djece u školi, odrasli smatraju da je važno **relaksirati forme**, odnosno prvenstveno **povećati izbornost u školi** (posebno srednjim školama) kako bi učenici sami mogli kreirati svoj razvoj. Smatra se da će djeca više sudjelovati ako u tim aktivnostima prepoznaju korist za svoj život. Oslobođanje od formi treba biti vidljivo i u **osjećaju slobode učenika da se mogu obratiti svima** - vršnjacima i odraslima, pa i ravnateljima. Atmosfera u školama trebala bi biti podržavajuća za djecu, da mogu izraziti mišljenje i dati svoje ideje. Škole bi trebale biti otvorenije i prema unutra i prema van (boljom suradnjom s lokalnim zajednicama). Forme bi se mogle relaksirati i **promjenom načina rada koji potiče suradničko učenje i rad u manjim grupama, kao i uvođenje novih metoda poučavanja** (npr. medijska kultura).

Za povećanje participacije djece važno bi bilo i **poticanje rasprave o participaciji** među odraslima. Odrasli, posebno nastavnici, trebali bi **vlastitim primjerom potaknuti učenike** na raspravu, izražavanje mišljenja i sudjelovanje. Pritom bi odrasli trebali posebno paziti na

uključivanje i sudjelovanje sve djece. Sudionici poručuju i da su važni i dobri suradnički odnosi među svim odraslima u školi. Nadilaženje formi treba se očitovati i u **premještanju nastave (i odnosa) izvan „4 zida škole“** druženjima i izletima, gdje će neformalnija atmosfera omogućiti i drukčiju, slobodniju komunikaciju. U obliku oslobađanja od formi, odrasli spominju i potrebu da se **nadiđe formalno funkcioniranje vijeća učenika**.

Sudionici su se osvrnuli i na **nedostatak adekvatnih prostora** u školi koji bi bili pogodni za veće sudjelovanje djece: nepostojanja dovoljno velikog prostora za neke aktivnosti do njegove neuređenosti (npr. nema kutaka za druženje, sjedenje). **Uređeni, djeci pristupačni i prilagođeni prostori povećavaju mogućnost druženja i susreta u školi**. Važno je da je takav prostor otvoren da djeca mogu slobodno doći. U odnosu na **forme koje limitiraju participaciju**, sudionici dodatno naglašavaju nekoliko stvari povezane uz **preopterećenost učenika**: njihovo sudjelovanje (ili barem mogućnost sudjelovanja) u raznim aktivnostima u školi i opširan plan i program koji zahtijeva mnogo učenja te daje malo mogućnosti za dodatni angažman. Ako su pritom učenici i roditelji orijentirani primarno na obrazovni uspjeh, sudjelovanje u životu škole je manje. Važni su pritom i organizacijski uvjeti školskog prijevoza, što za neke škole i učenike predstavlja forme koje se ne mogu relaksirati.

INDIKATORI PARTICIPACIJE DJECE U ŠKOLI

Zanimalo nas je i koje bi indikatore za dječju participaciju u školama predložili sudionici, odnosno koji bi bili pokazatelji razine sudjelovanja djece u nekoj školi. Pokazatelje koje navode sudionici moguće je podijeliti u 4 skupine (tablica 8): **dobra atmosfera i bliski odnosi, prostor koji pogoduje sudjelovanju, aktivan život u školi te aktivan rad vijeća učenika**. Neki od predloženih indikatora su objektivni i moguće ih je vrlo lako izmjeriti (prebrojati), dok su neki subjektivni i odnose se na neke teže opipljive i mjerljive aspekte, ali koji se mogu prepoznati u svakodnevnom životu škole.

Tablica 8. Indikatori participacije u školi

| | |
|---|--|
| Dobra atmosfera i bliski odnosi | Obiteljska atmosfera Otvorena komunikacija Dostupnost odraslih i izvan formalne nastave Prijemčivost nastavnika za ideje učenika Omogućavanje slobode izražavanja i predlaganja Osjećaj pripadnosti školi vidljiv i kroz posjete bivših učenika |
| Prostor koji pogoduje sudjelovanju | Izloženi učenički radovi Kutci za druženje u prostoru škole Grupe na društvenim mrežama |
| Aktivan život u školi | Dobrovoljnost sudjelovanja u aktivnostima u školi Uključenost svih učenika, ne samo nekih Ostvarenost individualnih ciljeva učenika Broj učenika koji sudjeluju u raznim aktivnostima Broj aktivnosti predloženih od strane učenika |
| Aktivan rad vijeća učenika | Redovitost sastajanja Produktivnost sastanaka u smislu realizacije aktivnosti Realizirani prijedlozi i promjene na razini škole Inkluzivnost vijeća učenika - uključenost različite djece |

4.4

Rasprava i zaključci

U raspravi rezultata dobivenih u kvalitativnom dijelu istraživanja vodili smo se istraživačkim pitanjima, odnosno ključnim temama definiranim u procesu analize: doživljajem škole, razumijevanjem i značajem participacije, obilježjima participacije u školi, vijećima učenika, poticajima i preprekama za participaciju te ulogom odraslih. No, kako bismo ponudili cjelovitije viđenje participacije djece u školi, koje nadilazi deskriptivnu razinu, navedene pojedinačne teme (i njima pripadajuće kategorije i potkategorije) povezivane su i razmatrane u međusobnom odnosu te je tako definirano 6 nadređenih tema koje objašnjavaju participaciju djece u školi na osnovi ovog istraživanja: **nejasna svrha dječje participacije u školi; izostanak aktivne i smislene participacije djece u školi; participacija u školi je više privilegij, nego pravo svih; odrasli su ključni za dječju participaciju; strah kao aspekt odnosa djece i odraslih u školi; budućnost participacije djece u školi je u promjeni svijesti, odnosa, formi i prostora.**

NEJASNA SVRHA DJEČJE PARTICIPACIJE U ŠKOLI

Razmatrajući rezultate dobivene na osnovi razgovora s djecom i odraslima u fokusnim grupama, stječe se dojam da je svrha dječje participacije u školama u velikoj mjeri nejasna. U tom kontekstu zanimljivo je i to da je za većinu djece sam pojam (jezično) stran i ne sviđa im se, dok ga odrasli vide kao bolju zamjenu za pojam dječjih prava. Djeci se više sviđa govoriti o sudjelovanju jer im je to bliže i kako mladi kažu „*manje fancy*“, a odrasli pojam koriste kao određeni odmak od dječjih prava. Iako su svi suglasni da je participacija djece u školi važna, kad tu mače oblike participacije, i djeca i odrasli više govore o sudjelovanju u različitim nastavnim i izvannastavnim aktivnostima. To im je prva asocijacija, a tek onda o participaciji - kao pravu definiranom u Konvenciji o pravima djeteta (pravo na izražavanje mišljenja, sudjelovanje u odlučivanju).

Zanimljivo je da, iako im svrha participacije nije jasna, i djeca i odrasli, poslušno udovoljavaju zakonskim formama i zahtjevima koji dolaze od obrazovnog sustava. Tako su u svakoj školi osnovana vijeća učenika, iako u većini slučajeva djeluju prilično formalno i bez realne mogućnosti (ili namjere?) utjecaja. U većini škola, odrasli ni međusobno, a ni s djecom, ne razgovaraju o svrsi vijeća učenika, o tome na koji način najbolje organizirati rad vijeća i uključiti djecu, kako osigurati da vijeća učenika imaju utjecaj na odluke u školi, kako podijeliti moć odlučivanja s djecom itd. To su pitanja o kojima se nije raspravljalo na fokusnim grupama, niti su ih djeca i odrasli posebno isticali, najviše stoga što su i njihova iskustva u tom dijelu limitirana. Nadalje, zanimljiva je i uloga (izbor i zadaci) predsjednika razreda. I ovdje se može vidjeti određena formalnost i inercija u izboru i očekivanju od predsjednika. Kriterije za izbor i zadatke predsjednika razreda vrlo često nametnu odrasli, uglavnom izostaje dijalog s djecom o tome zašto je ta uloga važna, zašto je važna participacija na ovaj način itd. O dječjoj participaciji, a moguće i o dječjim pravima, odrasli i djeca u školi malo razgovaraju, pogotovo o načinima kako se ona može ostvariti za dobrobit svih i koja je njena svrha. Postavlja se pitanje, imamo li mi u našim školama predsjednike razreda, sandučiće povjerenja i vijeća učenika, samo kako bismo zadovoljili forme nametnute zakonima, pravilnicima i strategijama ili ih imamo zato što nam je važno da se djeca ravnopravno s odraslima uključe u život škole?

Odrasli smatraju kako bi ti odgovori trebali doći s razine obrazovnog sustava te da trenutno nema jasne vizije o tome što se očekuje od participacije učenika i još više što se očekuje od njih kao nastavnika i stručnih suradnika. Dječja participacija nije dio standarda kompetencija dje-

latnika u odgoju i obrazovanju, nije tema stručnih skupova, ni stručnih edukacija koje organizira nadležna agencija i ministarstvo. Kažu odrasli, ali i djeca, da sve ovisi o pojedincima i njihovom entuzijazmu. Dječju participaciju nisu prepoznali (osim deklarativno) kao vrijednost na razini obrazovnog sustava, ako i jesu - onda se ova vrijednost relativno loše reflektira u svakodnevnoj praksi. Čini se, isto tako, sudeći prema razgovoru s odraslima, da poticaj za ostvarivanje smislene participacije djece u školama, mora ići odozgo prema dolje, od resornog ministarstva prema školama, isto pretpostavljamo u formi jasnih uputa. U smislu razvoja dječje participacije odraslima treba jasno vođenje i puno učenja. Iako smo načelno suglasni o važnosti da određena razina edukacije i motivacije dolazi iz razine sustava, zabrinjavajuće je što su odrasli po tom pitanju relativno pasivni i neosvijesteni. Prilike za dijalog i stvaranje prostora za dječju participaciju u domeni su i moći svakog pojedinog nastavnika, stručnog suradnika, ravnatelja, učiteljskog vijeća u svakoj pojedinoj školi, pa bi bilo za očekivati i to da se sustav brže i efikasnije mijenja „odozdo prema gore“, što i pokazuje pozitivna praksa u nekim školama.

Djeca su svjesna da odrasli ni sami ne znaju zašto je participacija važna, te dobro korespondiraju s ustaljenim formama, više-manje poslušno sudjeluju u svemu što odrasli nude, no jasno im je da je njihov utjecaj na odluke i ishode neznatan. Manjak mogućnosti (i konkretnih iskustava) da utječu, djecu obeshrabruje od veće participacije, posebno u situacijama kad od odraslih doživljavaju neprihvatanje i nepravdu. Djeca u ovom istraživanju poručuju kako se u školama ne potiče ni otvoreno izražavanje mišljenja, odnosno oni se u tome ne osjećaju slobodno jer smatraju da odrasli to ne podržavaju. S druge strane, one nastavnike i stručne suradnike koji potiču otvorenu komunikaciju, djeca cijene i vole. Slično je pokazalo i istraživanje koje je provela Širanović (2016) s učenicima osnovnih škola u Zagrebu. Rezultati ovog istraživanja pokazali su kako djeca one nastavnike koji poštuju njihova prava doživljavaju isključivo pozitivno - ljubaznima, dobronamjernima, brižnima, pametnima i dr. Takve se nastavnike opisuje i zainteresiranima za mišljenje djece, osobama koje uključuju učenike u odlučivanje i zastupaju njihove interese te nastoje razumjeti njihovu perspektivu.

Sinclair (2004) jasno ističe kako je prvo pitanje o kojem se treba raspravljati kad je u pitanju dječja participacija, upravo svrha: zašto nam je dječja participacija važna, koji su željeni ishodi? Odgovore na to temeljno pitanje moramo tražiti istodobno u dva smjera - s razine sustava prema praksi i razine svakodnevne prakse prema razini makrosustava. Razumijevanje svrhe mora biti i pitanje dijaloga djece i odraslih (Mannion, 2007), u smislu traženja novih međugeneracijskih prostora u fizičkom i socijalnom smislu koji će biti poticajni za obje skupine. Djeca žele participirati i jasno ističu potrebu podrške odraslih. No, važnije pitanje u ovom kontekstu glasi: jesu li (i u kojoj mjeri) odrasli spremni za dječju participaciju, jesu li spremni podijeliti dio moći? Sudeći prema rezultatima ovog dijela istraživanja, u školama je, uglavnom zadovoljena zakonodavna dimenzija dječje participacije, a u mnogo manjoj mjeri moralna i praktična dimenzija kako ih definira Gersch (1996, prema Kodele, 2017). Odrasli sudionici izrazili su i nezadovoljstvo zato što im je participacija nametnuta izvana, zakonima i pravilnicima, a ne dolazi iznutra kao rezultat podizanja svijesti. No, iako je zakonodavna dimenzija zadovoljena, ne može se reći da je i doživljena. Naime, sve dok u većini škola vijeća učenika služe prijenosu informacija od odraslih prema djeci (a radi se o informacijama koje se mogu prenijeti u svakodnevnoj komunikaciji), temama koje nude i zadaju odrasli, čini se da će moralna i praktična dimenzija ostati nedostižne. Izuzetno je važno da odrasli u školi počnu djelovati na moralnoj i praktičnoj razini participacije te da dječju aktivnost ne vide kao ugrožavanje svog autoriteta i dodatni posao, nego kao dio života u školi (Vranješević, 2008).

Djeca jasno poručuju odraslima, a i odrasli su toga svjesni, da je dječja perspektiva važna i jedinstvena, da odrasli ne znaju kako je biti dijete u ovom trenutku, pa čak i to da su odrasli za boravili kako je to biti dijete. Poručuju i da su spremni participirati u razredu, školi, društvu.

Učenici su istaknuli i pitanje obrazovnog sustava, koji smatraju neadekvatnim, što rezultira „neživotnim“ školama, prevelikom naglaskom na sadržaj i velikom preopterećenošću djece - to ih sve odvraća od (veće) participacije. Odrasli su naglasili kako sustav ponekad kažnjava participaciju, a djeca kažu - ne samo sustav, nego i, konkretno, pojedini nastavnici.

Dječja participacija je pravo svakog djeteta, pravo koje ne smije biti samo sebi svrhom, svrha bi trebala biti u unapređenju života i odnosa u školama, poboljšanju škola i na razini obrazovnih postignuća, ali i na razini atmosfere i kulture škole te odgoja aktivnih građana - i u budućnosti, i sadašnjosti. Kroz različite mogućnosti participacije djeca će imati mogućnost utjecaja na promjene u školi, ali i razvijati sebe aktivnim osobama i aktivnim građanima (Mitra, 2004). U tom smislu važna je i otvorenost obrazovnog sustava u cjelini za participaciju učenika (Vranješević, 2008), kao i promjene obrazovnih praksi koje bi se trebale usmjeriti više na procese, a manje na rezultate (Wyse, 2001).

IZOSTANAK AKTIVNE I SMISLENE PARTICIPACIJE DJECE U ŠKOLI

Djeca u školama sudjeluju u mnogim aktivnostima, o čemu govore i učenici i odrasli. Aktivan život škola koji se očituje mnogim nastavnim i izvannastavnim aktivnostima, projektima, akcijama, manifestacijama, bogato je oslikan u njihovim iskazima. Aktivan život škole jedan je od indikatora dječje participacije iz perspektive odraslih. Djeca svoje sudjelovanje opisuju i vršnjačkim pomaganjem i solidarnošću. U načelu, djeca mogu reći što misle, informira ih se o relevantnim pravilnicima, kućnom redu, odlukama te mogu inicirati aktivnosti i na razini razreda i na razini škole.

Rezultati pokazuju da je djeci sudjelovanje važno te da vole i žele sudjelovati u životu škole. Slični su i rezultati drugih istraživanja u Hrvatskoj (npr. Jeđud Borić i sur., 2018; Tomić, 2016): učenici pokazuju veliki interes za participacijom te žele sudjelovati u odlučivanju, ali u načelu ne čine to u većoj mjeri.

Iako djeca puno i rado sudjeluju u raznim aktivnostima u školi, činjenica je da ona i dalje malo aktivno i smisleno participiraju, posebno kad je riječ o donošenju odluka koje se njih tiču i važne su im u svakodnevnom životu škole. Iako načelno mogu izreći svoje mišljenje, djeca ističu i da su njihova mišljenja bolje prihvaćena kad se slažu s mišljenjem odraslih. Kao najproblematičniji aspekt života u školama, pa i participacije, navodi se nedostatak prihvaćanja od odraslih te neravnopravnost djece i odraslih. Djeca i ne očekuju da budu ravnopravna s odraslima te im i dalje pripisuju i veće znanje i veću moć. No, ono što djeca žele (a uglavnom ne dobivaju) je prihvaćanje, posebno ako pritom još i nisu „dobri, poslušni i marljivi“. Rijetki su primjeri (osim odlučivanja o školskim uniformama, iako ni to nije bio slučaj u svim školama) gdje su djeca aktivno sudjelovala u nekim relevantnim temama.

Odluke u školama donose isključivo odrasli: nastavnici, stručni suradnici, ravnatelj i roditelji. Tako je i s pravilima, i na razini razreda i na razini škola, pravila uglavnom donose odrasli, djeca ih se trebaju samo pridržavati, a odrasli čak ni to. Djeca smatraju nepravednim da za odrasle ne vrijede ista pravila kao za njih: odrasli smiju kasniti na nastavu, smiju imati mobitel na nastavi, smiju pušiti u školskom prostoru itd. Odrasli su svjesni te nepravde, no ne čine ništa aktivno da to promijene, štoviše, očekuju da djeca na neki način „prokazuju“ odrasle koji ne poštuju pravila. Iako se i u ovim fokus grupama mogao čuti zahtjev i negodovanje odraslih kako djeca ne razumiju pojam obveza i odgovornosti, čini se da to ne razumiju ni odrasli.

Navedeni rezultati u skladu su i s drugim istraživanjima, u kojima se pokazalo kako djeca nemaju jednaku mogućnost sudjelovati u aktivnostima u školi, te je njihovo sudjelovanje u do-

nošenju odluka i dalje vrlo ograničeno, pogotovo kad se radi o školskim pravilima i samom poučavanju (Grundmann i Kramer, 2001, prema Mithans, Ivanuš Grmek i Čagran, 2017b; Milić i Marojević, 2014). Isti autori navode kako se učenička participacija više ostvaruje aktivnostima koje izravno ne utječu na samo funkcioniranje škole, odnosno da djeca zapravo nemaju mogućnost utjecati na istinske promjene. Fatke i Schneider (2005) smatraju kako učenici zapravo ne mogu sudjelovati u odlukama koje su izravno povezane uz interes odraslih (npr. izbor nastavnih jedinica, ocjenjivanje itd.), što je potvrdilo i ovo istraživanje.

Čini se kako djeca mogu sudjelovati u odlučivanju o manje važnim i odabranim temama odraslih, a i ta mogućnost se smanjuje kako djeca rastu. Tako u razrednoj nastavi, djeca puno više participiraju u odlukama o temama o kojima žele učiti, načinu na koji žele učiti, gdje i s kim će sjediti itd. Ova mogućnost otvorene svakodnevne participacije smanjuje se već u predmetnoj nastavi u osnovnoj školi, a gotovo se eliminira u srednjoj školi kada su mladi razvojno najspremniji za razgovor i participaciju u odlučivanju. Oblik nastave i odnos prema djeci koji još u razrednoj nastavi karakterizira otvorenost i puno dijaloga, do srednje škole postaje gotovo u potpunosti nadjačan sadržajem i brigom (a možda i, bolje rečeno, borbom) za postignuće. Zanimljivo je i to da se neke inicijative mladih u srednjoj školi, pogotovo strukovnim programima, više doživljavaju kao neposluh, a ne kao pokušaj mladih da odlučuju o njima važnim stvarima.

S porastom dobi rastu kompetencije djece za participaciju (npr. razvoj komunikacijskih vještina, apstraktnog mišljenja, stjecanje životnog iskustva), a mogućnost participacije u školi se smanjuje, djeca su više sposobna participirati, a mogućnosti su im u okviru redovnog sustava sve manje. Istraživanje koje su provele Piršl, Marušić-Štimac i Pokrajac-Bulian (2007), također pokazuje veću slobodu odlučivanja učenika osnovne škole od srednjoškolaca, te kako učitelji osnovne škole imaju pozitivnije stavove o uvođenju sadržaja o ljudskim pravima i građanskome odgoju u nastavne programe od nastavnika u srednjim školama. Lansdown (2005) navodi da se dječje kompetencije za participaciju razvijaju, no što je s kompetencijama odraslih za participaciju? U nekim situacijama djeca zapravo nemaju u odraslima adekvatne sugovornike i suradnike kada žele ostvariti svoja participativna prava, što je pokazalo i ovo istraživanje.

Kada je riječ o sudjelovanju u odlučivanju malo je primjera aktivne, istinske i smislene participacije, a puno je više forme, što je najvidljivije u prikazu rada vijeća učenika, ali i izbora predsjednika razreda. Učenici nisu osobito motivirani da budu predsjednici razreda, a ni predstavnici u vijećima učenika, dojam je da se najčešće radi o vrlo malom broju istaknutijih učenika koji i mogu imati šansu da se na te funkcije izaberu. Kriteriji i način izbora određuju, odnosno nameću odrasli, a tek se ponekad djeca tome aktivno suprotstave. Dječje suprotstavljanje ide u smjeru biranja onih vršnjaka za koje ni oni ne vjeruju da ih mogu dobro predstavljati, ali im barem jamče zabavu. Djeca govore kako često predlažu i biraju „iz zezancije“, čime nam jasno poručuju da ne vide smisao u ovim formalnim ulogama i tijelima. Biranje uvijek istih ili sličnih, izuzetno limitira participaciju, može se reći kako odrasli time podržavaju tipičnu „predstavničku“ djecu (Pavlović, 1998) koja teško da mogu ili žele, zastupati sve vršnjake, posebno one koji su u postojećem sustavu manje uspješni i marginalizirani (Silva, 2001, prema Rudduck i Fielding, 2006).

Rezultati kvalitativnog dijela istraživanja govore o tome kako vijeća učenika u školama nisu doživljena kao oblik i iskaz dječje participacije, osim u rijetkim slučajevima. Takve iznimke zapravo potvrđuju pravilo, a to je da vijeća učenika ni djeci, ni odraslima nisu posebno važna, niti im pripisuju moć utjecaja. Kada i žele nešto mijenjati, učenici rijetko to čine preko vijeća učenika, više se u tom smislu odlučuju na individualne akcije ili peticije (u slučaju srednjoškolaca). No, važno je i to da sudionici istraživanja smatraju da vijeća učenika predstavljaju neiskorišten potencijal te da su ona najjači mehanizam koji može dovesti do nekih promjena u školama. Kako bi se to ostvarilo, smatraju Whity i Wisby (2007), i struktura škola mora biti otvorena za

prihvatanje perspektive učenika i njihovo uključivanje u odlučivanje. U tom smislu, i vijeća učenika trebaju imati isti status kao i druga tijela u školi.

Smislene dječje participacije nema ni na razini kreiranja obrazovnih politika. Odrasli navode kako je kurikulum propisan pa u tom smislu djeca na razini škole i ne mogu inicirati neke promjene. Pitanje je i u kojoj mjeri i na koji način su djeca uključena u kreiranje obrazovnih politika i kurikuluma. Smislenost participacije djece upitna je čak i u onim tijelima, radnim skupinama i povjerenstvima gdje se djeca uključe, a da im se ne prilagodi i ne približi svrha njihovog sudjelovanja i način na koji mogu smisljeno pridonijeti. U tom smislu, bilo bi dobro ispitati i način na koji djeluje Nacionalno vijeće učenika i slična dječja predstavnička tijela. Glas učenika (i općenito glas djece) na razini škola, pa i društva, još je relativno nečujan, iako odrasli često osjećaju da se sve vrti oko djece i njihovih prava, što dodatno potvrđuje prethodnu nadtemu, a to je da odraslima i djeci nije poznata svrha dječje participacije.

Djeca, iako čine većinu u školi, nemaju puno utjecaja na to kako će njihov život u školi izgledati, pogotovo ako to nadilazi boju zidova, crteže na panou, jelovnik ili nastup na priredbama. Metaforički su to lijepo opisali naši najmlađi sudionici: „*Kad odrasli napišu pravila, djeca ih smiju ukrasiti*“.

Nadalje, dijete kao pojedinac (ovisno o svojim sposobnostima i izboru) može biti uključeno u niz aktivnosti u školi, no djeca kao grupa, zapravo vrlo malo sudjeluju i odlučuju o relevantnim temama koje se tiču njihova života u školi (donošenje pravila na razini razreda i škole, način ocjenjivanja, metode poučavanja...). Postoji nerazumijevanje participacije djece u školi, što se već vidjelo u prethodnoj nadtemi - odrasli doživljavaju uključenost djece u izbor izvannastavnih aktivnosti, jelovnika i sl., kao participaciju, što nije stvarna participacija u stvarima koje su djeci u školi ključne. Djecu od aktivnije participacije odvraća i to, da čak i u situacijama kad su pitani za mišljenje ili su dali neki prijedlog, odrasli im ne daju povratne informacije o tome što se s tom inicijativom događa. Sve to utječe na njihovu procjenu smisla (odnosno svrhe) participacije, ali i male važnosti koju odrasli pridaju dječjem sudjelovanju.

U ovom kontekstu zanimljivo je, da iako formalna učenička tijela i uloge u školama često služe prijenosu informacija i pitanjima ima li ili nema tople vode ili toaletnog papira, prokišnja li neki dio krova ili ne, da ove potrebe djece vrlo često budu posve nezadovoljene. Ako odrasli čuju, a ne poduzmu ništa da riješe situaciju s toplom vodom i toaletnim papirom, mogu li djeca imati povjerenja da će ih čuti kad su u pitanju neke druge stvari? Neučinkovita i formalna vijeća učenika mogu imati negativan utjecaj na motivaciju za participiranjem jer učenici stječu dojam da je želja odraslih da čuju njihov glas samo deklarativna i ovakvo sudjelovanje mogu smatrati gubljenjem vremena (Yamashita i Davies, 2010).

PARTICIPACIJA U ŠKOLI JE VIŠE POVLASTICA NEGO PRAVO SVIH

Jedno od važnih pitanja kad se radi o dječjoj participaciji je i to, koja djeca mogu sudjelovati (Sinclair, 2004), odnosno jesu li participativne prakse inkluzivne? Imaju li sva djeca u školi, neovisno o dobi, porijeklu, specifičnim teškoćama, pravo i mogućnost participirati? Načelno je odgovor koji daju i djeca i odrasli: da, mogu. Ali samo - načelno. Pritom djeca puno spremnije govore o tome kako u svakodnevnoj praksi participiraju samo neka djeca, a druga vrlo malo, do nimalo. Točnije, glas i mišljenje neke djece kao da manje vrijedi. Odrasli o tom aspektu govore možda manje izravno, ali s puno više konkretnih primjera, pritom se u određenim slučajevima mogu primijetiti i neke predrasude prema određenim skupinama učenika (tako se, naprimjer, učenici iz strukovnih škola opisuju kao „*manje dobar materijal*“ nego što su to gimnazijalci). Na osnovi rezultata ovog istraživanja možemo opravdano tvrditi da je u uvjetima škola, participacija više povlastica, a manje pravo koje je osigurano svima.

Najprije ćemo se osvrnuti na one koji imaju tu povlasticu da participiraju i koji su na to poticani. Riječ je o učenicima koji imaju (uglavnom) izvrstan školski uspjeh, aktivni su i afirmirani u mnogim područjima školskog života, uzornog su ponašanja i dobro surađuju s odraslima. Ovi su učenici najčešće predsjednici razreda i predstavnici u vijeću učenika i vrlo često vrše obje ove funkcije. Vrlo često su ovi učenici, iz perspektive djece, miljenici nastavnika i imaju povlašten položaj. Djeca smatraju i da odrasli više cijene mišljenje ove skupine djece. Zanimljivo je da to i samoj toj djeci nije uvijek ugodna pozicija budući da ih takva pažnja odraslih često udaljava od vršnjaka.

Koja sve djeca nemaju jednake šanse za participaciju, pogotovo u smislu uključivanja u vijeća učenika i prilika da se njihovo mišljenje jednako čuje i cijeni? Niz je takvih primjera. Najprije - postoji jasna razlika u odnosu na dob, pritom mlađa djeca govore kako imaju manje mogućnosti za sudjelovanje u odnosu na starije učenike. Mlađa djeca više sudjeluju na razini razreda, a puno manje na razini škole. Na sastancima vijeća učenika, najmlađi predstavnici koji su fizički najmanji, često se i doslovno i metaforički ne vide i ne čuju od starijih vršnjaka. Zatim su tu djeca s teškoćama u razvoju, za koju odrasli smatraju da sudjeluju više od svojih vršnjaka tipičnog razvoja, no djeca se s tim ne slažu. Martin i Franklin (2010) smatraju kako se participacija ove skupine djece često nepotrebno (i nepravedno) limitira samo na pitanja vezana uz njihove teškoće, a vrlo malo imaju prilike sudjelovati u ostalim djeci važnim temama.

Nadalje, čini se da djeca s problemima u ponašanju, ili kako se to često znalo čuti „zločesta“ djeca ili djeca koja nemaju dobre ocjene, sudjeluju u još manjoj mjeri. Sudjelovanje onih koji možda ne znaju, ili ne žele, participirati na pristojan i ugodan način, kao da nije dobrodošlo. Nameće se također pitanje, hoće li veće uključivanje ove djece ići u smjeru prilagođavanja djece postojećim formama (pa ćemo ih učiti vještinama da „pristojnije“ komuniciraju), ili ćemo prilagoditi forme tako da se i ova djeca mogu izraziti na način koji neće ugrožavati ni njih, ni druge. Mnogi autori ističu važnost uključivanja svih učenika (npr. Jeđud Borić i sur., 2018; Rudduck i Fielding, 2006; Ruddok i Flutter, 2003; Schulz i sur., 2016), posebno onih s lošijim akademskim postignućem. Istraživanje provedeno u zagrebačkim osnovnim školama pokazalo je kako učenici uključeni u produženi stručni program, participiraju manje, nisu poticani na participaciju te često i nemaju mogućnosti sudjelovati u nekim aktivnostima u školi (npr. izvannastavnim aktivnostima) zbog lošijeg školskog uspjeha (Jeđud Borić i sur., 2018). Schulz i sur. (2016) smatraju kako upravo iskustvo sudjelovanja i izražavanja svog mišljenja pomaže ovim učenicima da ne odustanu od školovanja.

Mogućnosti za participaciju nisu jednake ni s obzirom na to pohađaju li djeca matičnu ili područnu školu. Našlo se primjera u fokusnim grupama, gdje u nekim područnim školama nema ni vijeća učenika jer je ono osnovano samo na razini matične škole. Moguće je, naravno, da djeca sasvim zadovoljavajuće participiraju na razini svoje područne škole, no pitanje je dopire li njihov glas izvan toga i kako utječe na odluke koje se donose u matičnoj školi. Učenici putnici također često imaju manje prilike za participaciju, budući da su limitirani rasporedom vožnje školskih autobusa i ne mogu ostati u školi nakon što smjena završi. Nadalje, u manjim školama, pogotovo u ruralnim sredinama, radi manji broj nastavnika te djeca imaju na raspolaganju manje poticaja od odraslih, koji često vremenski ne stižu raditi dodatno s učenicima jer predaju u nekoliko škola. I na kraju, ali ne manje bitno, u razgovoru s odraslima, uočena je velika razlika koju odrasli vide u odnosu na učenike u gimnazijskim i strukovnim programima.

Perspektiva je odraslih kako su učenici u trogodišnjim strukovnim programima, u nepovoljnijem položaju od učenika u četverogodišnjim, pogotovo gimnazijskim programima. Više latentno, ali ponekad i vrlo konkretno, u fokusnim grupama se govorilo kako su ovi učenici manje motivirani za participaciju u školi, ali i da se od njih u tom (a i ne samo tom) smislu manje i oče-

kuje. Naglašava se kako su ovi učenici relativno velik dio vremena izvan škole zbog prakse, školuju se u manjim razredima (jer je interes pogotovo za neka zanimanja mali) te su ponekad njihove učionice (kad pohađaju istu srednju školu s gimnazijalcima), čak prostorno lošije smještene (u podrumu).

Dakle, načelno je participacija pravo zajamčeno svima, ali samo je poneki mogu ostvariti. Postojeći obrazovni sustav kao i oblici sudjelovanja koji se nude više pogoduju onima već afirmiranim i uključenim na raznim razinama. Tako i Rudduck i Fiedling (2006) upozoravaju kako neki učenici imaju teškoća s izražavanjem svog glasa i participiranjem, pogotovo u tradicionalnoj organizaciji velikih škola. Inkluzivnost participacije u školama ostaje velik izazov i odraslima, ali i djeci. Važno je omogućiti da se čuje glas svih i da svi imaju istu šansu participirati, samo je očito kako moramo naći načine da se to ostvari.

ODRASLI SU KLJUČNI ZA DJEČJU PARTICIPACIJU

Zainteresirani, brižni, dobro raspoloženi, posvećeni, s dobrim smislom za humor, otvoreni, pravedni i dosljedni, odrasli su oni koje djeca žele i trebaju u školi, i to ne samo u odnosu na participaciju. Sve te osobine i sami odrasli smatraju važnima, no jasno im je, kao i djeci, da vrlo često odrasli u školama nisu takvi. Djeci su odrasli i njihova podrška najvažniji, važniji i od podrške vršnjaka. U mnogim situacijama djeca će radije odustati od participiranja (izražavanja onog što misle i osjećaju) samo da zadrže odnos s odraslima. Ponekad će to učiniti zbog straha kako će odrasli reagirati kad oni kažu što misle ili zbog straha da će za to biti kažnjeni na neki način, ali ponekad čine to baš stoga što su im odrasli važni i taj odnos ne žele izgubiti. Sve to govori kako odrasli imaju veliku moć i velik utjecaj na djecu, pa se možemo usuglasiti s Julom (2016) da bi trebalo odrediti i neke etičke standarde u postupanju s djecom, kad vidimo koliko ta velika moć djeluje na djecu. Za djecu, odrasli u školi predstavljaju osiguravatelje uvjeta njihova sudjelovanja. Kako bi se djeca uključila važan im je osjećaj iskrene zainteresiranosti odraslih, prijateljska atmosfera i transparentnost prilikom prijenosa informacija i donošenja odluka. Djeci je važno da ih odrasli podrže, ali i pohvale za njihove inicijative, pogotovo u najmlađoj dobi. Važna im je i povratna informacija odraslih, koju najčešće u kontekstu participacije - ne dobivaju. Srednjoškolcima je važno da ih odrasli doživljavaju ozbiljno i kompetentno, a imaju osjećaj da nije tako. Učenici također smatraju kako odrasli u školi više štite i podržavaju jedni druge nego djecu. Kodele (2017) navodi kako djeca kvalitetnim odnosom s odraslima dobivaju osjećaj vrijednosti i poštovanja te prilikom da se čuje njihovo mišljenje, dok Thomas (2007) smatra da participacija mora postati dio (novih) odnosa djece i odraslih.

I odraslima su (drugi) odrasli važni, jako cijene dobre i podržavajuće kolegijalne odnose i opuštenu atmosferu u radnom kolektivu. Kod dijela starijih nastavnika može se primijetiti i žaljenje za sve rjeđim druženjima s kolegama, čemu je pridonijela modernizacija škola u prostornom (nastavnici u novim školama imaju svoje kabinete pa je zbornica sve manje mjesto zajedničkog druženja) i u digitalnom smislu (velik dio komunikacije odvija se elektronski).

Djeca očekuju da im odrasli pomažu i vode ih u njihovom sudjelovanju, no pritom nisu svjesni u kojoj mjeri sami odrasli sebe vide kao loše participacijske modele. Odrasli navode kako je i njihova participacija na razini škole relativno niska, kako često ne kažu ono što misle te da u situacijama kad su govorili što misle nisu imali podršku svojih kolega. Atmosfera u „zbornici“ opisuje se kroz metaforu „ne talasaj“, pogotovo u onim školama gdje ravnatelji nisu ti koji osiguravaju otvorenu i transparentnu atmosferu. Odrasli govore i o vlastitom nezadovoljstvu atmosferom u društvu, smatraju kako vlada apatija te u tom smislu ne vide sebe nositeljima promjena.

Ako promatramo dječju participaciju kao jedan od ishoda paradigme odgovornosti (Juul i Jensen, 2002), tada se uočava i sustavni problem (koji će možda s novijim generacijama nastavnika i stručnjaka biti manji) - a to je činjenica da o odgoju temeljenom na odgovornosti poučavaju oni koji su odgajani kroz prizmu paradigme poslušnosti (i „ne talasanja“). S tim u vezi, istraživanja pokazuju kako mlađi nastavnici imaju pozitivnije stavove prema uvođenju sadržaja vezanih uz građanski odgoj u nastavni program, od starijih nastavnika (Piršl, Marušić-Štimac i Pokrajac-Bulian, 2007).

Odrasli u školama imaju velik zadatak neprestanog promišljanja i promjene sebe kako bi mogli ostvarivati dobre odnose s učenicima. U tom smislu, od odraslih se očekuje da nauče djecu kako se preuzima odgovornost i daju im prilike da preuzmu onaj dio odgovornosti koji je u skladu s njihovom dobi i kompetencijama (Lansdown, 2005). Osim edukacije o participaciji, odrasli koji rade u školama trebali bi biti educirani i o međuljudskim odnosima, odnosno trebali bi razviti relacijske kompetencije (Juul i Jensen, 2002) za uspostavu dobrih odnosa s djecom.

STRAH KAO ASPEKT ODNOSA DJECE I ODRASLIH U ŠKOLI

Dobri odnosi jedan su od dva ključna aspekta zadovoljstva (drugi aspekt je uređenost i opremljenost škola) djece i odraslih vlastitim školama. Tema je to koja se pojavljuje i kao svojevrsna „kros-tema“, odnosno prepoznaje se u mnogim drugim temama o kojima se razgovaralo u fokusnim grupama. Kao što je elaborirano u prethodnoj temi, djeci su odrasli iznimno važni i ključni kad je u pitanju njihova participacija u školi. U idealnom smislu temelj tih odnosa trebalo bi biti obostrano prihvaćanje i poštovanje ili, bolje rečeno ravnopravno dostojanstvo (Juul, 2016). Vjerujemo da je u mnogim školama, i u većini odnosa djece i odraslih, tome tako. No, potrebno je osvrnuti se i na one rezultate koji ne idu u prilog tome, već suprotno - govore o nepravdi, strahu i određenoj distanci u odnosu djece i odraslih.

Djeca su u razgovoru iznijela mnoge primjere u kojima je evidentno da odrasli u školama krše njihova prava, neobzirnim, nepravednim i uvredljivim ponašanjem prema djeci koje se ne može opravdati (npr. vrijeđanje, gađanje kredom). Potkraj 2018. bila je aktualna i akcija „Svi smo mi Franjo“, u kojoj su nastavnici vrlo snažno zauzeli stav da ih djeca u školi zlostavljaju. Opisujući neka neprimjerena ponašanja djece, odrasli opravdavaju vlastito neadekvatno i neetično postupanje.

Razmatrajući rezultate ovog istraživanja, čini se kao da je u podlozi odnosa djece i odraslih u školama strah i, ponekad, ogorčenost. Strah je obostran: djeca se boje odraslih, a odrasli se boje djece (ili dječjih prava) i roditelja. Kod djece ovaj strah rezultira povlačenjem i nesudjelovanjem, a kod odraslih ogorčenošću i nepoticanjem sudjelovanja. Jako je važno ne zanemariti da se odrasli u školama osjećaju nezaštićenima i pitaju se „*ima li pravobranitelj za učitelje?*“. U percepciji odraslih djeca imaju (pre)velika prava i sve je onako „*kako djeca žele*“. U tom smislu odrasli smatraju da su izgubili i druge važne odrasle kao saveznike, a to su roditelji. Roditelji doživljavaju kao one koji staju na stranu djece, i to često neopravdano, smatraju nastavnici. Odrasli se možda čak suočavaju s više straha nego djeca, jer djeca se boje samo odraslih, a odrasli u školi se boje djece, njihovih roditelja i prosvjetnih inspekcija. Pritom se najmanje boje djece, a najviše nadzora. Time se gubi spontanost u odnosima, odrasli i djeca gotovo kao da su dvije sukobljene strane, pa je teško očekivati suradnju u smislu poticanja dječje participacije. Zanimljivo je i to da se odrasli ne boje sve djece u jednakoj mjeri - više se boje gimnazijalaca nego učenika u strukovnim programima, teže im je s neposlušnijima i drukčijima. Djeca pak imaju osjećaj, posebno oni stariji, da je odnos s odraslima ponekad sveden na nadmudrivanje, tko će kome „*nabaciti kontru*“. I jedni i drugi misle da je ovima drugima bolje i lakše. Strah i oprez u odnosima kao da nadvladava dijalog i povjerenje. Dio odraslih je nostalgican prema

vremenu u kojem je poslušnost djece bila ideal - djeca su bila poslušna, a roditelji su bezrezervno podržavali nastavnike. Uz ovakvu nostalgiju, javlja se i nepovjerenje u nove koncepte, kao što su autonomija, odgovornost i participacija djece. Čini se kao da odrasli osjećaju da su prava djece na neki način umanjila prava odraslih. Situacija je to u kojoj se ni djeca, ni odrasli, ne snalaze dobro, no važno je da odrasli u tom smislu preuzmu odgovornost i vođenje. Možda je podloga „alergije“ odraslih na dječja prava, njihovo nezadovoljstvo vlastitom ulogom i statusom u školi, ali i u društvu. Tu odrasli moraju biti primjer djeci kako se zauzeti za sebe i preuzeti osobnu i društvenu odgovornost.

BUDUĆNOST PARTICIPACIJE DJECE U ŠKOLI JE U PROMJENI SVIJESTI, ODNOSA, FORMI I PROSTORA

Na osnovi razgovora s djecom i odraslima u okviru ovog istraživanja, jasno je da sudionici imaju ideju o tome kakva bi dječja participacija trebala biti, ali prepoznaju i realna slika, pitanje je možda samo kako se iz realnih pozicija i uvjeta približiti onim suštinskim. Odnosno, pitamo se kakva je budućnost participacije djece u školama? Nekoliko je, međusobno povezanih, razina promjena potrebno, kako možemo zaključiti na osnovi podataka prikupljenih u kvalitativnom dijelu istraživanja: promjena svijesti, promjena u odnosima djece i odraslih, promjena forme i promjena prostora.

Promjena u svijesti važna je u kontekstu promišljanja svrhe dječje participacije, no možda čak i jedan korak prije, o svrsi i značenju dječjih prava. Odrasli bi trebali osvijestiti svoje stavove, znanja i predrasude prema djeci, djetinjstvu, dječjim pravima i dječjoj participaciji. Mnogi od tih koncepata prihvaćaju se kao prešutni konsenzus (Reynaert, Bouverne-De Bie i Vandevælde, 2009), no vidljivo je da nema pravog razumijevanja budući da dječja prava trenutno nisu najpopularnija tema odraslih, što je vidljivo i u ovom istraživanju. Važno je i osvijestiti je li nam dječja participacija uopće važna - i zašto nam je važna, je li to neka vrijednost i cilj koji dijelimo ili nam je nametnuta? Ako nam je nametnuta, tko nam ju je nametnuo i zašto? No, ohrabruju ipak rezultati ovog istraživanja, ali i drugih (Jeđud Borić, Koller-Trbović i Žižak, 2016; Kirby, 2002, prema Thomas, 2007; Mannion, 2010; West, 2004), koji govore da dječje sudjelovanje ima mnoge dobre rezultate i za djecu i za društvo u cjelini. Svijest o važnosti dječje participacije omogućit će da djeca budu uključena u sve važne teme, od uređenosti prostora škole i jelovnika do obrazovne politike. U kontekstu pojedine škole, to bi značilo da se sudjelovanje djece vidi kao važan element u vođenju škole, što je jedna od postavki etičkog upravljanja školom (Cumings, Mansfield, Welton i Halx, 2018).

O promjenama u odnosima djece i odraslih puno se pisalo u prethodnim temama. Odnosi djece i odraslih, trebali bi biti temeljeni na ravnopravnom dostojanstvu, poštovanju, ali i na međusobnoj toleranciji. Manefield i sur. (2007) upozoravaju kako tradicionalni odnosi svim dionicima u sustavu obrazovanja mogu pružiti određenu sigurnost (u uloge, ponašanja, pozicije i ishode), no ne omogućuju bitne promjene. Dok se ne promijeni ravnoteža moći i narav odnosa djece i odraslih, učenički glas će ostati nečujan. Stoga se Fielding (2007) zalaže za promjenu tradicionalnih odnosa djece i odraslih, kao i za nove konceptualne okvire obrazovanja koji će omogućiti odnose na uzajamnosti i dijalogu. O strahovima i nerazumijevanju trebalo bi otvoreno razgovarati, djeca i odrasli, ali i odrasli međusobno. U tom smislu, djeci treba podrška i vođenje odraslih, a odraslima očito treba podrška kolega i sustava. Ova podrška trebala bi se jednako tako očitovati i u većem poštovanju nastavnika i stručnjaka u školama, ali i omogućavanju edukacija i stručnih rasprava na temu dječjih prava i participacije.

Jednako kao što djeca uče ono što doživljavaju, tako to čine i odrasli. No, odrasli pritom ne smiju zanemariti svoju ulogu i moć koju imaju, te ne trebaju (i dalje) pasivno čekati da se ne-

ke stvari riješe na razini sustava, već bi trebali biti aktivni i sami nuditi rješenja. Primjere aktivnog djelovanja nastavnika i stručnjaka u školi, mogli smo čuti i tijekom ovog istraživanja te ih vjerojatno ima više u praksi, nego što je loših primjera koji su možda istaknutiji. Sustav se ne može promijeniti sam, jer sustav su ljudi i jedino se svakom novom pojedinačnom akcijom može mijenjati. U smislu pokretanja akcija i inicijativa, djeca su ponekad hrabrija od odraslih te bi možda odrasli trebali početi učiti od djece. Kao što navode Crimmes i West (2004), nove generacije djece odbacuju konvencionalne teme i žele se baviti njima relevantnim temama: očuvanjem okoliša, održivim razvojem itd. U promijenjenim odnosima između djece i odraslih učenje može biti obostrano, što će omogućiti odraslima ne samo da vode, nego da vođenje prepuste djeci. U smislu dinamike odnosa s učenicima, prihvaćanje glasa učenika može biti transformativno iskustvo odraslima u školi (Flutter, 2007).

Promjene u formama odnose se na relaksiranje zahtjeva i prema djeci i prema odraslima. Često se moglo čuti od odraslih da se osjećaju kao administratori, a od djece da su opterećena sadržajima i obvezama. Krute forme i (pre)obimni sadržaji otežavaju participaciju jer ne ostavljaju dovoljno vremena, ni energije za sudjelovanje. Nefleksibilne su i forme kroz koje se odvija najveći dio participacije djece u školama - učenička vijeća koja se rijetko sastaju, koje većinom vode odrasli, malo mogućnosti za otvorenu participaciju svakog učenika koji to želi itd. Participacija će dobiti veći značaj ako se napravi pomak od simbolike i dekoracije ka smislu te od isticanja očitih, uvijek istih, dobrih učenika koji puno participiraju k većoj inkluzivnosti i poticanju svih učenika, osobito onih koji se neće samoinicijativno uključivati. S tim u vezi u školama, pogotovo srednjim, trebala bi se povećati izbornost te dati više prostora djeci da sudjeluju u planiranju razvoja škole kao zajednice. Potrebna je i promjena u metodama poučavanja, u smislu veće samostalnosti i interaktivnosti, kreiranja nastave koja potiče dječje izražavanje (Matijević, 2014). Kao jednako važan nastavni sadržaj, trebao bi se uvrstiti i građanski odgoj jer nam i ovo istraživanje pokazuje da nam je on potreban budući da u školama imamo odrasle koji u načelu ostvaruju mali dio svoje građanske participacije, a od njih se očekuje da djecu potaknu na veće sudjelovanje.

I konačno, potrebno je promijeniti i prostor, graditi (ili preuređivati) škole zajedno s djecom. Osigurati prostor za neformalna druženja i susrete djece i odraslih koji će omogućiti spontanju komunikaciju. Neke škole, nažalost, nemaju adekvatan prostor, dijele ga s drugom školom pa vrlo često ni nema fizičkog prostora da djeca borave u školi izvan nastave. U tom smislu djeca su u nekim školama pokazala puno inicijative, što je vidljivo kroz kutke za druženje, klupe u predvorjima škole, uređenim igralištima itd. Prostor pridonosi odgoju, važno je da se i time omogućava i podržava participacija. U neformalnijim prostorima, u neformalnijim druženjima i susretima, mogu se razviti i novi i slobodniji odnosi.

Navedeni uvjeti (svijest, odnosi, prostor i forme), koji jamče bolju budućnost participacije djece u školi, odnosno omogućavaju da sudjelovanje učenika bude smisljeno, u skladu su s onim što autori nazivaju promjenama u odnosnoj i prostornoj dimenziji (Fielding, 2007; Juul, 2016; Lansdown, 2010; Lundy, 2007; Mannion, 2010). Odnosna dimenzija podrazumijeva promjene u poimanju moći i suživota (zajedništva) u odnosima djece i odraslih, dok se prostorna dimenzija odnosi na sigurna okruženja, informacije, vrijeme i podršku odraslih kako bi djeca mogla artikulirati svoja stajališta. Nadalje, naši su zaključci u skladu s onim što navodi Huddleston (2007), kad govori o poticajima za povećanje dječje participacije u školi: omogućavanje različitih formi participacije koje nisu nužno samo sudjelovanje u vijećima učenika; stvaranje uvjeta da participacija bude što inkluzivnija kako bi se u većoj mjeri uključile sve skupine djece; omogućavanje učenicima da sudjeluju u temama koje nadilaze njihov trenutni život u školi (kao što je dugoročno planiranje kurikulumu, obrazovnih politika, metoda nastave i dr.) te integriranje participacije učenika u cjelokupnu politiku vođenja škole. Autor naglašava i potrebu da se učenicima osi-

gura i vrijeme za participaciju, budući da je poznato kako djeca često navode da ne participiraju u dovoljnoj mjeri jer su previše okupirana učenjem te izvannastavnim i izvanškolskim aktivnostima. Slično navode i Yamashita i Davies (2010) u kontekstu vijeća učenika, te ističu tri preduvjeta za učinkovitost dječje participacije: uključenost svih učenika kako se participacija ne bi doživljavala kao elitno pravo; fokus na ozbiljne teme/ probleme, kako se djecu ne bi uključivalo samo kad je riječ o blažim i nekontroverznim temama te poimanje učenika kao stručnjaka koje predstavlja promjenu kulture i prihvaćanja učenika - važnih dionika koji daju značajan doprinos školi. U odnosu na ove aspekte, istraživanje pokazuje kako ni jedan od njih nije ne samo zadovoljen, nego često ni prepoznat kao nužan. Iz ovog je razvidno kako je ključni temelj za razvoj participacije djece u školi, informiranost i poznavanje svrhe participacije. Na ovim temeljima moći će se zatim graditi novi odnosi, prakse, forme i prostori.

4.5.

Metodološki izazovi i smjernice za dalja istraživanja

Kvalitativni dio istraživanja ukazao je na neke metodološke izazove i smjernice za dalja istraživanja o participaciji djece u školi. Prije svega, pokazalo se da je tema istraživanja i djeci i odraslima (nastavnicima i stručnim suradnicima) zanimljiva i važna te da o njoj žele razgovarati. I djeca i odrasli pritom su nam bili vrijedni i kompetentni sugovornici koji su svojim iskustvima i dinamikom razgovora u fokus grupama, pridonijeli boljem razumijevanju ove teme. Istraživanje je donijelo važne nove uvide, ali potvrdilo rezultate prijašnjih domaćih i stranih istraživanja i ukazalo na neke izazove i dalje istraživačke korake u okviru kvalitativnog pristupa.

Jedno od ograničenja istraživanja, koje korespondira i sa zaključcima, relativna je neinkluzivnost u smislu sudionika istraživanja, pogotovo kad se radi o djeci. Djeca koja su sudjelovala u fokusnim grupama, uglavnom su predstavljala one „dobre, vrijedne, marljive i poslušne“ te smo o iskustvima onih drukčijih od njih mogli čuti samo posredno. No, i sam kriterij izbora djece sudionika išao je u smjeru biranja one djece koja imaju iskustva sa sudjelovanjem na razini škole te mogu o tome razgovarati - u biti smo i tražiliiskusne i komunikativne učenike, za koje znamo, a i ovo istraživanje je potvrdilo, da više i participiraju. Stoga nam je perspektiva onih koji su drukčiji - imaju lošiji uspjeh, imaju neke teškoće i probleme - ostala manjkava. U sljedećim istraživanjima dječje participacije u školi, potrebno je u većoj mjeri uključiti učenike s različitim obilježjima u odnosu na dob, iskustva, komunikacijsku kompetenciju, ocjene, porijeklo, pripadnost ranjivim skupinama itd. Pritom je važno usmjeriti se i učenicima iz manjih mjesta, područnih škola, učenicima putnicima, onima koji se školuju po posebnim programima, a za koje je ovo istraživanje pokazalo da nemaju uvjeta za ravnopravnu participaciju u odnosu na druge učenike.

Osim veće inkluzivnosti u biranju sudionika, važno je u budućim istraživanjima primijeniti i metode istraživanja više prilagođene djeci, i to posebno svoj onoj djeci koja se možda ne izražavaju najbolje razgovorom u grupi. To znači da bi metode istraživanja trebale također biti inkluzivnije i participativnije. U tom smislu smatramo kako bi, osobito najmlađim sudionicima, primjerenije bilo koristiti komplementarne kreativne metode - crteže, fotografije i vinjete.

Bilo bi vrijedno i kad bi pristup u istraživanju participacije bio participativno akcijski²⁴, što bi značilo da bi uzorak sudionika sigurno bio manji, no sam doprinos istraživanja bio bi (potencijalno) značajniji za svakodnevnu praksu. Participativno akcijski pristup pridonio bi i većoj motiviranosti i uključenosti i djece i odraslih. Sudionicima bi donio nova učenja o mogućnostima participacije, ali i nove mogućnosti međusobnih odnosa.

Ovo istraživanje nije obuhvatilo doživljaje i iskustva još nekoliko važnih dionika kad je riječ o sustavu odgoja i obrazovanja, a rezultati pokazuju da je njihova perspektiva važna. Prije svega, u istraživanje nisu bili uključeni ključni ljudi iz resornog ministarstva i agencije, što bi bilo vrijedno pogotovo u pogledu razmatranja svrhe dječje participacije u školama i onoga što su sudionici nazvali „vizije sustava“. Nadalje, bilo bi dobro doznati i perspektivu ravnatelja - ključne osobe u školi - ali i u istraživanjima uglavnom zanemarenog administrativnog i tehničkog osoblja. Škola je zajednica sve djece i svih odraslih, važno je i stjecanje cjelovite slike. Ravnatelji su, u tom smislu, važni jer oni određuju atmosferu u školi i definiraju način rada i odnose (naravno, ne isključivo, ali sudeći prema doživljaju odraslih u našem istraživanju, dominantno). I na kraju, bilo bi vrijedno uključiti i roditelje i njihovo viđenje, ali i očekivanja od participacije djece u školi.

U odnosu na nove teme koje je ovo istraživanje otvorilo, smatramo vrijednim provesti dalja istraživanja o odnosima u školi (odnose djece i odraslih; vršnjačke odnose; kolegijalne odnose; aspekt straha u odnosima); ispitivanju stavova i slika o djeci i dječjim pravima iz perspektive odraslih; ostvarivanju dječjih prava u kontekstu škola (ne samo prava na participaciju); položaju djece u strukovnim programima i položaju strukovnih škola u obrazovnom sustavu; participaciji djece u javnim politikama u području obrazovanja.

²² Zbog organizacijsko-tehničkih razloga u Splitu je provedena jedna fokusna grupa s odraslima u kojoj su sudjelovali nastavnici i stručni suradnici iz osnovnih i srednjih škola. U drugim gradovima, nastavnici i stručni suradnici iz osnovnih i srednjih škola sudjelovali su u dvije posebne fokus grupe.

²³ Radi bolje čitljivosti i praćenja teksta, boldanim slovima označene su kategorije i potkategorije unutar određenih tema, dok su u kurzivu navedeni izvorni citati sudionika.

²⁴ Cilj participativnih akcijskih istraživanja je stvoriti znanje i socijalnu akciju koja će izravno koristiti određenoj grupi ljudi i time ih i osnažiti, omogućujući im da sudjeluju u procesu stvaranja i korištenja svojeg znanja (Reason, 1994).

5

Metodologija i rezultati kvantitativnog dijela istraživanja

5.1.

Uvod

Načini na koje učenici u školi mogu ostvariti svoja participativna prava podrazumijevaju slobodno izražavanje mišljenja učenika, ozbiljno razmatranje tih mišljenja odraslih prilikom donošenja odluka koje se tiču učenika, formalnu participaciju kroz učenička predstavnička tijela, individualni doprinos na razini razreda te sudjelovanje u i predlaganje školskih projekata i aktivnosti. Omogućiti učenicima da aktivno participiraju u školi ne znači samo slušati „glas učenika“ (Fletcher, 2005), već i poticati učenike na aktivno sudjelovanje te stvoriti takve uvjete u kojima će se učenici osjećati sigurno i osnaženo na aktivnu participaciju u školi (Flutter, 2007). S obzirom na širinu pojma učeničke participacije u školi, jedan od glavnih ciljeva ovog istraživanja bio je istražiti i formalne i neformalne oblike i razine učeničke participacije u školi, te kakva je uloga odraslih u toj participaciji.

Oblici i razine učeničke participacije ne moraju nužno biti iste za učenike svih razreda, odnosno dobi, kao niti za učenike i učenice. Zbog toga nas je zanimalo - razlikuju li se učenici s obzirom na rod, dob i vrstu škole koju pohađaju u tome koliko aktivno sudjeluju u školi, te kako doživljavaju participaciju i podršku nastavnika svojoj participaciji. Istraživanje provedeno u Irskoj (de Roiste i sur., 2012) pokazalo je kako djevojke i mlađi učenici izvještavaju o višim razinama aktivne participacije u školi od dječaka i starijih učenika, pa smo slične rezultate očekivali i u ovom istraživanju. Osim toga, čini se i kako učenici nižih razreda vide više nastavničke podrške participaciji nego učenici viših razreda (Klem i Conell, 2004), što može upućivati i na slične razlike među nastavnicima iz osnovnih i srednjih škola. S obzirom na to da nema istraživanja koja uspoređuju različite vrste srednjoškolskih programa, tom dijelu istraživačkog problema smo pristupili eksploratorno.

Više razine učeničke participacije povezane su s većom subjektivnom dobrobiti učenika (Anderson i Graham, 2016; de Roiste i sur. 2012), njihovim pozitivnim razvojem (Li i Lerner, 2013), većom uključenosti u učenje i školu (Fredricks, Blumenfeld, i Paris, 2004; Wang i Eccles, 2012a) i boljim životnim rezultatima (Gardner, Roth i Brooks-Gunn, 2008). Međutim, više razine učeničke participacije povezane su i s boljim odnosom između učenika i nastavnika, većom uspjehom nastavnika u poučavanju te većim zadovoljstvom nastavnika svojim poslom (Gray i sur., 2006). S obzirom na važnost i učenika i nastavnika, kao dionika u procesu učeničke participacije, dodatno smo željeli ispitati na koji način i učenici i nastavnici/stručni suradnici doživljavaju formalne i neformalne oblike učeničke participacije, te razlikuje li se njihov doživljaj. Svoja očekivanja temeljili smo na prethodnim istraživanjima koja pokazuju diskrepancu između učeničkog i nastavničkog doživljaja škole i mogućnosti za aktivno sudjelovanje. U istraživanju Leitch i Mitchell (2007), dok su odrasli školu doživljavali kao mjesto podrške za učeničke potre-

be i aktivno sudjelovanje, učenici su svoj doživljaj opisivali kroz metafore koje ukazuju da se u školi osjećaju kao ptice u kavezu, a školu vide kao tvornicu i mjesto kloniranja istih pasivnih učenika. I druga istraživanja potvrđuju učenički osjećaj da mogućnost za aktivno sudjelovanje postoji, ali samo na deklarativnoj, a ne i stvarnoj razini (Shultz i Cook-Shater, 2001). Zbog toga smo očekivali da će nastavnici i stručni suradnici izvještavati o višim razinama učeničke participacije nego sami učenici.

Osim nastavnika, još jedan važan kontekstualni faktor koji su prethodna istraživanja identificirala kao važan za učeničko aktivno sudjelovanje u školi, a čiju ulogu smo ispitali i u ovom istraživanju, je topla i podržavajuća školska klima, odnosno pozitivna emocionalna povezanost sa školom (Voelkl, 1995). Na osnovi prethodnih istraživanja očekivali smo da će učenici i nastavnici koji pozitivnije doživljavaju svoju školu te se osjećaju povezani s njome, izvještavati o višim razinama učeničke participacije u školi.

5.2.

Metodologija kvantitativnog dijela istraživanja

5.2.1 Sudionici

U istraživanju su sudjelovali učenici osnovnih i srednjih škola iz cijele Hrvatske, kao i njihovi učitelji, nastavnici i stručni suradnici. Iako je uzorak prigodan, vodilo se računa o zastupljenosti škola iz svih 21 županija. U svakoj županiji u istraživanje su uključene i osnovne i srednje škole, što je rezultiralo s ispitanom ukupno 41 školom (21 osnovnih i 20 srednjih škola). Dalje u tekstu pobliže su opisane karakteristike uzorka učenika te nastavnika i stručnih suradnika.

UČENICI

Sudjelovalo je ukupno 2720 učenika, od toga 54,7 % djevojaka i 45 % mladića (0,3 % učenika izjasnilo se kao „ostalo“). Učenici osnovnih škola čine 43,2 % uzorka, a učenici srednjih škola (ukupno 56,8 %) pohađaju gimnaziju (22,9 %), četverogodišnju strukovnu školu (24,5 %), trogodišnju strukovnu školu (2,4 %), umjetničku školu (3,2 %) te petogodišnju strukovnu školu (3,8 %). U osnovnim školama ispitani su učenici šestog (18,2 %), sedmog (5,6 %) i osmog (19,4 %) razreda, a u srednjim školama učenici drugog (27,9 %) i trećeg (28,9 %) razreda. Prosječna dob učenika osnovnih škola je 13.26 godina ($SD=1.024$), prosječna dob učenika srednjih škola je 16.75 ($SD=0.703$), dok prosječna dob cijelog učeničkog uzorka iznosi 15.24 ($SD=1.937$), s rasponom od 11 do 22 godine. Prosječan školski uspjeh iznosi 4.02 ($SD=0.758$), pritom 0,1 % učenika navodi kako je prošli razred završilo ocjenom nedovoljan, njih 0,8 % ocjenom dovoljan, 24,6 % ocjenom dobar, 45,8 % ocjenom vrlo dobar, te 28,7 % ocjenom odličan (tablica 9). Oko trećine učenika (32,4 %) navelo je da sudjeluje u nekom obliku izvannastavne aktivnosti u školi (uglavnom su to dodatna nastava/grupe iz školskih predmeta, sportske aktivnosti i zbor), a njih polovica (54,2 %) navodi kako pohađa neku izvanškolsku aktivnost (poglavito aktivnosti vezane uz sport i glazbu).

Tablica 9. Opis uzorka prema osnovnim sociodemografskim obilježjima (N=2720)

| ROD/SPOL | | | |
|--------------|----------|---------|-------|
| | Djevojke | Mladići | Drugo |
| Broj učenika | 1481 | 1218 | 8 |
| Postotak (%) | 54,7 | 45 | 0,3 |

| VRSTA ŠKOLE | | | | | | | | |
|--------------|---------|-----------------------|---------------------------|------------------------|------------|------------------------|-----------|---------|
| | Osnovna | Strukovna trogodišnja | Strukovna četverogodišnja | Strukovna petogodišnja | Umjetnička | Strukovne i umjetničke | Gimnazija | Srednja |
| Broj učenika | 1170 | 64 | 666 | 104 | 87 | 921 | 622 | 1543 |
| Postotak (%) | 43,2 | 2,4 | 24,5 | 3,8 | 3,2 | 33,9 | 22,9 | 56,8 |

| RAZRED | | | | | |
|--------------|----------|----------|----------|----------|----------|
| | 6. r. OŠ | 7. r. OŠ | 8. r. OŠ | 2. r. SŠ | 3. r. SŠ |
| Broj učenika | 492 | 153 | 527 | 754 | 781 |
| Postotak (%) | 18,2 | 5,6 | 19,4 | 27,9 | 28,9 |

| ŠKOLSKI USPJEH | | | | | |
|----------------|------------|----------|-------|------------|---------|
| | nedovoljan | dovoljan | dobar | vrlo dobar | odličan |
| Broj učenika | 3 | 21 | 665 | 1238 | 776 |
| Postotak (%) | 0,1 | 0,8 | 24,6 | 45,8 | 28,7 |

Napomena: Na pitanje o rodu/spolu nije odgovorilo 13 učenika; na pitanje o vrsti škole nije odgovorilo 7 učenika; na pitanje o razredu nije odgovorilo 13 učenika; na pitanje o školskom uspjehu nije odgovorilo 17 učenika. Postoci su prikazani u odnosu na uzorak učenika koji su dali odgovor na pojedino pitanje.

NASTAVNICI

U istraživanju je sudjelovao ukupno 461 nastavnik, od toga 77,5 % nastavnika/profesora u užem smislu riječi, 9,2 % učitelja razredne nastave te 13,3 % stručnih suradnika. Time su obuhvaćeni svi važni odrasli s kojima učenici svakodnevno u školi dolaze u kontakt, osim tehničkog i administrativnog osoblja. U ovom tekstu, radi jednostavnosti, koristit ćemo skupni termin nastavnici²⁵.

Većinu uzorka čine nastavnice (76 %), dok nastavnici čine oko četvrtinu uzorka (24 %). Oko trećine nastavnika (32,6 %) predaje društvene predmete, njih 29,9 % humanističke, 18,4 % prirodoslovno-matematičke, 3,5 % medicinsko-zdravstvene, 6,7% tehničke, 6 % umjetničke predmete, dok su 2,7 % nastavnici tjelesne kulture (uz preostalih 0,2 % pomoćnika u nastavi). Ukupno većina nastavnika i suradnika je iz društveno-humanističko-umjetničkog područja (68,6 %), dok su preostali iz medicinskog i STEM područja (31,4 %). Nastavnici iz osnovnih škola čine 42,8 % uzorka, dok nastavnici iz srednjih škola (ukupno 57,2 %) rade u gimnazijama (15,2 %), četverogodišnjim strukovnim školama (14,8 %), trogodišnjim strukovnim školama (1,5 %), umjetničkim školama (3,9 %), petogodišnjim strukovnim školama (5,9 %), te školama s različitim miješanim programima (15,9 %). Prosječna dob iznosi 42.28 ($SD=10.419$), s rasponom od 24-66 godine. Nastavnici u uzorku prosječno imaju 16.41 godinu radnog staža ($SD=10.688$, raspon od pola do 44 godine), od toga u školi u kojoj trenutno rade imaju u prosjeku 12.6 godina radnog staža ($SD=9.704$, raspon od nekoliko mjeseci do 40 godina). Nešto više od polovice nastavnika (53,8 %) navodi kako sudjeluje u nekom tipu izvannastavne aktivnosti u školi, a te su aktivnosti najviše vezane uz različite napredne grupe, umjetničke aktivnosti (dramsku, zbor, likovne, foto-grafske grupe), kao i debatu i novinarsku grupu. Njih tek nešto manje od četvrtine (24,3 %) navelo je kako su sudjelovali na nekoj edukaciji povezanoj s temom dječje aktivne participacije u školi. Edukacije koje navode najviše su vezane uz prava djece i građanski odgoj, te (ne)nasilje.

5.2.2 Instrumenti²⁶

INSTRUMENTARIJ ZA UČENIKE

Učenici su odgovarali na niz skala i pitanja. Većina skala i mjera konstruirana je za potrebe ovog istraživanja, a na osnovi rezultata njegovog kvalitativnog dijela. Faktorska struktura i pouzdanost pojedinih mjera provjerene su pilot-istraživanjem.²⁷

Sociodemografski podaci. Na početku upitnika prikupljeni su opći podaci o rodu (spolu), dobi, broju braće i sestara, vrsti škole, razredu koji pohađaju, školskom uspjehu prethodno završenog razreda, te sudjelovanju u izvannastavnim i izvanškolskim aktivnostima.

Informiranost o pravu na participaciju. Koliko su učenici obaviješteni o svojim pravima na aktivnu participaciju u školi, ispitali smo putem njihove percepcije toga koliko su u školi informirani o pravima djeteta i mogućnostima da aktivno sudjeluju u odlučivanju u odlukama koje ih se tiču i u predlaganju školskih aktivnosti. Upitnik se sastoji od 7 tvrdnji koje opisuju koliko često nastavnici i drugi odrasli u školi učenike informiraju o njihovim participativnim pravima, na koje su učenici odgovarali na skali od 5 stupnjeva (1 - *nikad*; 5 - *uvijek*). Viši rezultat pokazuje viši stupanj samoprocjene informiranosti o pravu na aktivnu participaciju u školi. Pouzdanost tipa unutarnje konzistencije je visoka ($\alpha=.84$).

Formalni oblici participacije. Učenici su za 9 nabrojanih formalnih oblika participacije (npr. funkcije u razredu ili vijeću učenika; predlaganja i sudjelovanje u školskim projektima i akcijama) označavali jesu li ili nisu ikad sudjelovali u njima. Ukupni rezultat formiran je kao broj aktivnosti u kojima je pojedini učenik sudjelovao s totalnim rasponom od 0 do 9. Viši rezultat pokazatelj je većeg broja aktivnosti u kojima je učenik sudjelovao.

Znanje o vijeću učenika. Zanimalo nas je i u kojoj mjeri su učenici obaviješteni o postojanju vijeća učenika, kao formalnog oblika učeničke participacije, i odlukama koje to vijeće donosi. Učenici su na 7 pitanja, koja opisuju rad i praksu vezanu uz vijeće učenika, odgovarali u kojem su stupnju suglasni sa svakom tvrdnjom na skali od 5 stupnjeva (1-*uopće se ne slažem*; 5-*u potpunosti se slažem*). Viši rezultat pokazatelj je više percepcije znanja o vijeću učenika. Pouzdanost tipa unutarnje konzistencije je zadovoljavajuća ($\alpha=.72$).

Važnost vijeća učenika. Učenici su procijenili i koliko smatraju da je vijeće učenika važno za njihovu školu, putem izražavanja svojeg stupnja slaganja (1-*uopće se ne slažem*; 5-*u potpunosti se slažem*) sa 7 tvrdnji. Viši rezultat pokazatelj je više procjene važnosti vijeća učenika za školu. Pouzdanost tipa unutarnje konzistencije je vrlo visoka ($\alpha=.87$).

Podrška učeničkoj participaciji. Zanimalo nas je i misle li učenici da odrasli i drugi učenici u školi podržavaju aktivnu participaciju. Zadatak učenika bio je procijeniti u kojem stupnju se slažu sa svakom od 14 tvrdnji, na skali od 5 stupnjeva (1-*uopće se ne slažem*; 5-*u potpunosti se slažem*). Upitnik se sastoji iz dva faktora. Deset tvrdnji opisuje podršku nastavnika ($\alpha=.92$), dok 4 tvrdnje opisuju podršku učenika ($\alpha=.75$). Viši rezultat pokazatelj je višeg stupnja percipirane podrške.

Spremnost na aktivnu participaciju. Učenike smo pitali jesu li spremni, odnosno bi li voljeli aktivno sudjelovati u donošenju važnih odluka u školi te predlagati različite projekte i aktivnosti. Učenici su izrazili svoj stupanj slaganja (1-*uopće se ne slažem*; 5-*u potpunosti se slažem*) s 5 tvrdnji. Viši rezultat pokazatelj je višeg stupnja spremnosti na aktivnu participaciju u školi. Pouzdanost tipa unutarnje konzistencije je visoka ($\alpha=.77$).

Neformalni oblici participacije. Sudjelovanje učenika i praksu vezanu uz neformalne oblike participacije, ispitali smo putem stupnja slaganja (*1-uopće se ne slažem; 5-u potpunosti se slažem*) učenika, nizom tvrdnji koje opisuju postojanje i praksu vezanu uz školska i razredna pravila, postojanje i sudjelovanje u različitim školskim projektima i akcijama, nesmetano izražavanje vlastitog mišljenja te sudjelovanje u odlukama koje se tiču samih učenika. Tvrdnje su kategorizirane u 3 sadržajne kategorije, za koje je utvrđena čista struktura i homogenost tvrdnji - 1. neformalna participacija - pravila (5 tvrdnji; $\alpha=.77$); 2. neformalna participacija - školski projekti (4 tvrdnje; $\alpha=.78$); 3. neformalna participacija - mišljenje i odluke (7 tvrdnji; $\alpha=.84$).

Percepcija ponašanja nastavnika. Ispitali smo i percipiraju li učenici da njihovi nastavnici favoriziraju određene skupine učenika (npr. samo odlikaše ili miljenike), odnosno uzimaju li u obzir mišljenje učenika koji dolaze iz neke ranjive skupine ili su po nekom obilježju „drugačiji“ (npr. „problematicni“, manjine, djeca s teškoćama). Učenici su izrazili svoj stupanj slaganja s 8 tvrdnji na skali od 5 stupnjeva (*1-uopće se ne slažem; 5-u potpunosti se slažem*). Skala ima dva faktora: 1. favoriziranje „dobrih“ učenika (5 čestica; $\alpha=.84$) i 2. ignoriranje „problematicnih“ i učenika iz ranjivih skupina (3 čestice; $\alpha=.80$).

Zadovoljstvo sudjelovanjem u razredu i školi. Zadovoljstvo s mogućnošću aktivnog sudjelovanja ispitano je pomoću dvije globalne mjere, jednom koja se odnosila na zadovoljstvo sudjelovanjem u razredu, i drugom o zadovoljstvu sudjelovanja u školi. Učenici su stupanj zadovoljstva iskazali na skali od 7 stupnjeva (*1-uopće nisam zadovoljan; 7-zadovoljan sam u potpunosti*).

Pripadnost školi. Kako bismo ispitali pripadnost školi, preuzeli smo skalu pripadnosti školi (Furlong, O'Brennan & You, 2011 School Connectedness Scale). Skala je prevedena na hrvatski jezik te je valjanost hrvatskog prijevoda testirana pilot-istraživanjem. Zadatak učenika je da izraze svoj stupanj slaganja (*1-uopće se ne slažem; 5-u potpunosti se slažem*) s 5 tvrdnji koje opisuju njihove osjećaje pripadnosti i povezanosti sa svojom školom. Pouzdanost tipa unutarnje konzistencije je visoka ($\alpha=.87$). Viši rezultat pokazatelj je višeg stupnja pripadnosti školi.

Poticaji na veći stupanj aktivne participacije. Učenike smo pitali i koliko smatraju da bi ih različiti poticaji motivirali na veću uključenost u školi. Na osnovi rezultata kvalitativnog dijela istraživanja formirana je lista od 17 različitih poticaja, a zadatak učenika je da izraze koliko bi ih svaki od njih potaknuo na sudjelovanje na skali od 5 stupnjeva (*1-uopće me ne bi potaklo; 5-potaklo bi me u potpunosti*). S obzirom na to da se čestice u ovom upitniku ne naslanjaju na neki teorijski pristup motivaciji, već se temelje na rezultatima empirijskog istraživanja, one zajedno ne tvore smislenu skalu, već smo odlučili analizirati ih na razini pojedinačnih čestica.

Na kraju upitnika učenicima je ostavljena mogućnost da putem tri otvorena pitanja opišu ako istraživačima žele poručiti nešto dodatno o temi, te da izraze što bi željeli promijeniti u svojem razredu, odnosno u svojoj školi.

INSTRUMENTARIJ ZA NASTAVNIKE

Instrumentarij za nastavnike razvijan je tako da bude usporediv s instrumentarijem za učenike, te su psihometrijske karakteristike pojedinih upitnika također prethodno testirane pilot-istraživanjem.

Sociodemografski podaci. Na početku upitnika prikupljeni su opći podaci o spolu, dobi, radnom mjestu, struci/predmetu koji predaju, vrsti škole u kojoj rade, godinama radnog staža ukupno i u trenutnoj školi, sudjeluju li u izvannastavnim školskim aktivnostima, te jesu li ikada pohađali edukaciju na temu participacije djece.

Poučavanje o pravu na participaciju. Nastavnike smo pitali koliko smatraju da nastavnici u njihovoj školi poučavaju i informiraju učenike o njihovim pravima na aktivnu participaciju. Koristeno je istih 7 čestica kojima je ispitana učenička percepcija o njihovoj informiranosti o pravima. Nastavnici su odgovarali na skali od 5 stupnjeva (*1-nikad; 5-uvijek*). Viši rezultat pokazatelj je višeg stupnja procjene poučavanja o pravu na aktivnu participaciju u školi. Pouzdanost tipa unutarnje konzistencije je visoka ($\alpha=.86$).

Sudjelovanje nastavnika u aktivnostima u školi i zajednici. Nastavnici su za 10 nabrojanih oblika aktivnosti (npr. funkcije u školi; predlaganja i sudjelovanje u školskim projektima i akcijama) označavali jesu li ili nisu ikad sudjelovali u njima. Ukupni rezultat formiran je kao broj aktivnosti u kojima je pojedini nastavnik sudjelovao s totalnim rasponom od 0 do 10. Viši rezultat pokazatelj je većeg broja aktivnosti u kojima je nastavnik sudjelovao. Nabrojene aktivnosti prilagođene su nastavničkoj ulozi te nisu direktno usporedive s formalnim sudjelovanjem učenika u školi.

Znanje o vijeću učenika. Zanimalo nas je i u kojoj mjeri su nastavnici obaviješteni o postojanju vijeća učenika, kao formalnog oblika učeničke participacije, i odlukama koje to vijeće donosi. Nastavnici su na 7 pitanja (istih kao i kod učenika), koja opisuju rad i praksu o vijeću učenika, odgovarali u kojem su stupnju suglasni sa svakom tvrdnjom na skali od 5 stupnjeva (*1-uopće se ne slažem; 5-u potpunosti se slažem*). Viši rezultat pokazatelj je više percepcije znanja o vijeću učenika. Pouzdanost tipa unutarnje konzistencije je zadovoljavajuća ($\alpha=.76$).

Važnost vijeća učenika. Kao i učenici, i nastavnici su procijenili koliko smatraju da je vijeće učenika važno za njihovu školu, izražavanjem svojeg stupnja slaganja (*1-uopće se ne slažem; 5-u potpunosti se slažem*) sa 7 tvrdnji. Viši rezultat pokazatelj je više procjene važnosti vijeća učenika za školu. Pouzdanost tipa unutarnje konzistencije je vrlo visoka ($\alpha=.89$).

Podrška učeničkoj participaciji. Zanimalo nas je i kako nastavnici procjenjuju svoju vlastitu, ali i međusobnu učeničku podršku aktivnoj participaciji. Zadatak nastavnika bio je procijeniti u kojem su stupnju suglasni sa svakom od 13 tvrdnji, na skali od 5 stupnjeva (*1-uopće se ne slažem; 5-u potpunosti se slažem*). Upitnik se sastoji od dva faktora. 9 tvrdnji opisuje podršku nastavnika ($\alpha=.86$), dok 4 tvrdnje opisuju podršku učenika ($\alpha=.81$). Viši rezultat pokazatelj je višeg stupnja percipirane podrške.

Neformalni oblici participacije. Zanimalo nas je i kako nastavnici percipiraju sudjelovanje učenika i praksu o neformalnim oblicima participacije, što smo ispitali putem stupnja suglasnosti (*1-uopće se ne slažem; 5-u potpunosti se slažem*), s istim nizom tvrdnji na koje su odgovarali i učenici, a koje opisuju postojanje i praksu vezanu uz školska i razredna pravila, postojanje i sudjelovanje u različitim školskim projektima i akcijama, te nesmetano izražavanje vlastitog mišljenja i sudjelovanje u odlukama koje se tiču samih učenika. Tvrdnje su kategorizirane u 3 sadržajne kategorije, za koje je utvrđena čista struktura i homogenost tvrdnji - 1. neformalna participacija - pravila (5 tvrdnji; $\alpha=.74$); 2. neformalna participacija - školski projekti (4 tvrdnje; $\alpha=.73$); 3. neformalna participacija - mišljenje i odluke (7 tvrdnji; $\alpha=.83$).

Stavovi o participaciji učenika u školi. Skalom stavova o participaciji učenika u školi od 20 čestica ispitali smo koliko su nastavnici suglasni s pojedinim tvrdnjama (5 stupnjeva; *1-uopće se ne slažem; 5-u potpunosti se slažem*). Viši rezultat pokazatelj je pozitivnijeg stava o participaciji učenika. Pouzdanost tipa unutarnje konzistencije je izrazito visoka ($\alpha=.94$).

Zadovoljstvo sudjelovanjem. Nastavničko zadovoljstvo s mogućnosti učeničkog aktivnog sudjelovanja ispitano je s dvije globalne mjere, jednom koja se odnosila na zadovoljstvo sud-

jelovanjem u razredu, i drugom koja se odnosila na zadovoljstvo sudjelovanjem u školi. Nastavnici su stupanj zadovoljstva iskazivali na skali od 7 stupnjeva (*1-uopće nisam zadovoljan; 7-zadovoljan sam u potpunosti*). Dodatnom globalnom mjerom na istoj skali ispitano je i nastavničko zadovoljstvo vlastitim sudjelovanjem u školi.

Pripadnost školi. Kako bismo ispitali pripadnost školi, prilagodili smo tvrdnje iz skale pripadnosti školi (Furlong, O'Brennan i You, 2011; School Connectedness Scale). Skala je prevedena na hrvatski jezik te je valjanost hrvatskog prijevoda testirana pilot-istraživanjem. Zadatak nastavnika bio je da izraze svoj stupanj suglasnosti (*1-uopće se ne slažem; 5-u potpunosti se slažem*) s 5 tvrdnji koje opisuju njihove osjećaje pripadnosti i povezanosti sa svojom školom. Pouzdanost tipa unutarnje konzistencije je visoka ($\alpha=.85$). Viši rezultat pokazatelj je višeg stupnja pripadnosti školi.

Poticaži na veći stupanj aktivne participacije. S listom od istih 17 poticaja, nastavnike smo pitali koliko smatraju da bi različiti poticaji motivirali učenike na veću uključenost u školi (na skali od 5 stupnjeva; *1-uopće me ne bi potaknulo; 5-potaknulo bi me u potpunosti*).

Na kraju upitnika nastavnicima je ostavljena mogućnost da putem otvorenog pitanja²⁸ opišu ako istraživačima žele poručiti nešto dodatno o temi.

5.2.3 Postupak

Za potrebe ovog istraživanja konstruiran je instrument od niza ranije navedenih skala i upitnika, koji je testiran u predistraživanju provedenom u veljači 2018. godine na uzorku od 355 učenika osnovnih i srednjih škola te 48 njihovih učitelja, nastavnika i stručnih suradnika. Predistraživanje je provedeno radi provjere razumljivosti i jasnoće pitanja, vremena potrebnog za ispunjavanje upitnika te metrijskih svojstava konstruiranih i preuzetih skala. Na osnovi zadovoljavajuće provedbe predistraživanja, instrumentarij je pripremljen za primjenu u glavnom istraživanju.

Glavno istraživanje provedeno je u travnju, svibnju i lipnju 2018., primjenom ranije opisanog instrumentarija s učenicima osnovnih i srednjih škola te njihovim učiteljima, nastavnicima i stručnim suradnicima, metodom papir - olovka. Upitnik su primjenjivale, za tu priliku, educirane članice istraživačkog tima dolaskom u školu. Učenici su upitnik ispunjavali grupno tijekom jednog školskog sata, nakon upute i u prisutnosti istraživačice, a bez djelatnika škole²⁹. Učitelji/nastavnici/stručni suradnici upitnik su popunjavali u zbornicama tijekom boravka istraživačica u školi. Za potrebe poštivanja etičkih standarda u istraživanju s djecom (Etički kodeks istraživanja s djecom, 2003), sastavljena je i školama unaprijed odaslana suglasnost za istraživanje koju su za osnovnoškolce nakon informiranja o istraživanju potpisivali njihovi roditelji/skrbnici. Potpisane suglasnosti prikupili su djelatnici škole i u istraživanju su sudjelovali samo oni učenici osnovnoškolci za koje postoji pristanak roditelja/skrbnika. Roditelji srednjoškolaca su o istraživanju informirani putem pisama, a srednjoškolci su za svoje sudjelovanje davali suglasnost osobno (ispunjavanje upitnika bio je znak njihove suglasnosti za sudjelovanje u istraživanju). Istraživačice su prije podjele upitnika za ispunjavanje usmeno obavijestile učenike o svrsi i ciljevima istraživanja, nositelju istraživanja te trajanju popunjavanja upitnika (20-ak minuta), zatim su sudionike informirale o pojmu „sudjelovanje“ ili „participacija“, o pravima sudionika istraživanja (dobrovoljnost, anonimnost, pravo na odustajanje tijekom ispunjavanja upitnika bez posljedica) i o obvezama istraživačkog tima tijekom i nakon istraživanja (zaštita osobnih podataka sudionika, anonimnost i u objavljanju rezultata, isključivo grupnom). Nakon ispunjavanja upitnika, ako je ostalo vremena do kraja školskog sata, istraživačice su vodile razgovor s učenicima o iskustvima o kojima su razmišljali tijekom popunjavanja upitnika i njihovim iskustvima vezanima uz prilike za sudjelova-

nje u njihovoj školi, te za one teme za koje su interes pokazivali sami učenici, a odnosilo se na njihovo sudjelovanje u životu škole.

5.3. Rezultati³⁰

U tekstu koji slijedi nalaze se rezultati koje su učenici (N=2720) i njihovi učitelji, nastavnici i stručni suradnici (dalje u tekstu: *nastavnici*) (N=461) postigli odgovarajući na pitanja iz upitnika. Podaci su prikazani opisno, tako da su za većinu pitanja predstavljeni postoci pojedinačnih odgovora te prosječni rezultati (M) i raspršenje rezultata (SD) za ukupne rezultate na cijeloj skali. Time su pokriveni rezultati učenika i nastavnika za sljedeća područja istraživanja: informiranost/poučavanje o pravu na participaciju, sudjelovanje u formalnim oblicima participacije, znanje i procjena važnosti vijeća učenika, podrška učeničkoj participaciji od strane odraslih i vršnjaka, spremnost na sudjelovanje, neformalni oblici participacije u školi i razredu, percepcija ponašanja nastavnika (*samo učenici*), stavovi o učeničkoj participaciji (*samo nastavnici*), zadovoljstvo sudjelovanjem učenika i nastavnika, pripadnost školi te poticaji na veće sudjelovanje učenika.

5.3.1 Rezultati učenika

INFORMIRANOST O PRAVU NA PARTICIPACIJU

Kao početna točka istraživanja ispitana je informiranost učenika o pravu na participaciju. Na skali informiranosti o pravu na participaciju učenici su postigli ukupan prosječni rezultat $M=2,93$ ($SD=,862$), što govori o blago ispodprosječnoj informiranosti. Navedeno bi značilo kako učenici prosječno izjavljuju da ih o pravima djece, a posebno o pravu na participaciju u školi, u njihovoj školi informiraju *ponekad*.

Najviši prosječni rezultat ($M=3,60$; $SD=1,193$) učenici postižu na čestici koja opisuje kako su *informirani o tome da imaju pravo izraziti svoje mišljenje*. Slijedi ga rezultat koji učenici postižu na čestici koja opisuje *informiranost učenika o tome kako se mogu uključiti u projekte i akcije u školi* ($M=3,27$; $SD=1,267$), te rezultat na čestici koja govori o tome *da su učenici informirani o tome da imaju pravo dobiti sve informacije koje ih se tiču* ($M=3,22$; $SD=1,201$). Najniži prosječni rezultat ($M=1,93$; $SD=1,066$) učenici postižu na čestici koja navodi *da su o Konvenciji o pravima djece učili u školi*, a slijedi ga rezultat za česticu koja opisuje *da se u školi uči o pravima djeteta* ($M=2,51$; $SD=1,107$).

Zaključak je kako učenici formalnije oblike učenja o pravima djeteta i o pravu na participaciju prepoznaju kao rjeđe u odnosu na primijenjene oblike participacije/sudjelovanja, kao što su informiranje o pravu na izražavanje mišljenja, o mogućnostima uključivanja u projekte i akcije, o pravu na informacije koje ih se tiču i drugo.

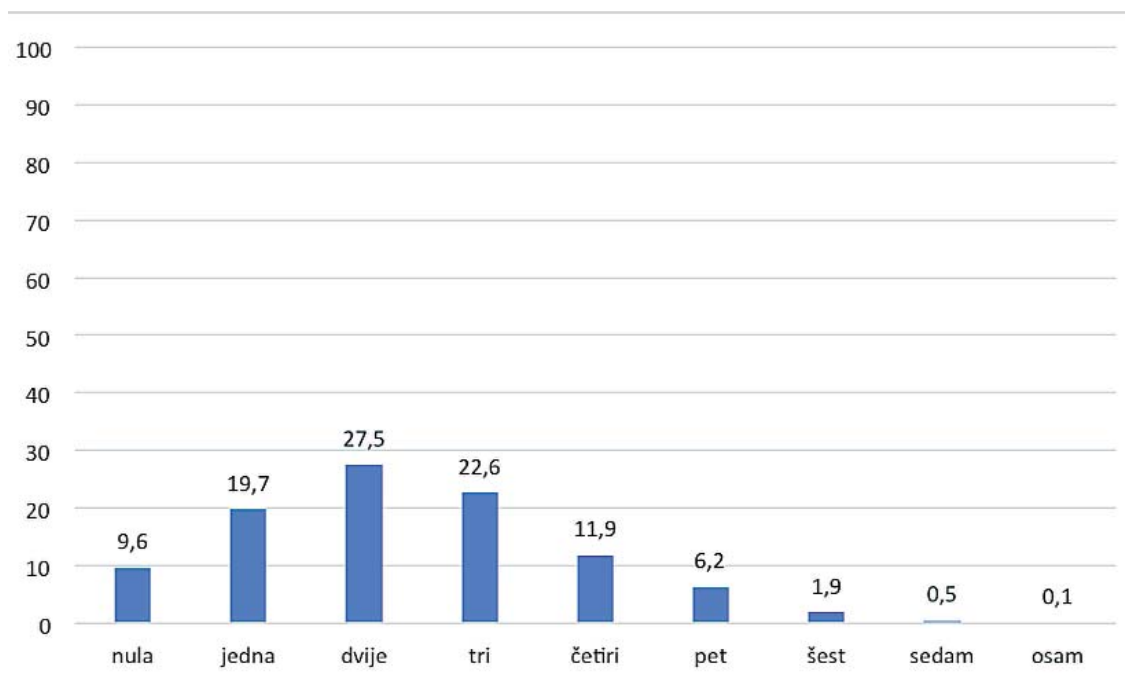
SUDJELOVANJE U FORMALNIM OBLICIMA PARTICIPACIJE

Na pitanje o sudjelovanju u aktivnostima formalne participacije u njihovoj školi i zajednici, učenici su na ponuđene oblike participacije odgovarali jesu li ili nisu u njima sudjelovali. Pregledom postotaka njihovih odgovora za svaki oblik sudjelovanja može se uočiti kako ih je najveći broj (66,2 %) *sudjelovao u nekom projektu/kampanji/akciji u školi (humanitarna akcija, čišćenje okoliša i sl.)*, zatim njih oko polovine (48,2 %) izjavljuje kako su *bili kandidatom za ulogu predsjednika razreda*. U podjednakom broju (47,7 %) ih navodi kako su *glasali na izborima za predstavnika učenika u vijeću učenika*. Nešto više od trećine učenika (36,6 %) navodi kako su *sudjelova-*

li u nekom projektu/kampanji/lakciji u svojem susjedstvu. Značajno manje učenika izjavljuje kako su bili kandidatom za predstavnika učenika u vijeću učenika (17,7 %), pisali zamolbu upravi škole (7,7 %), pokrenuli neki projekt/kampanju akciju u školi (5,3 %), te ih najmanje izjavljuje kako su sudjelovali u radu dječjeg foruma (4,4 %) i radu dječjeg gradskog vijeća (4,2 %).

Pregledom rezultata na ovom pitanju može se zaključiti kako učenici od ponuđenih aktivnosti najviše sudjeluju u projektima/kampanjama/lakcijama u školi, dok za te aktivnosti značajno manji broj učenika izjavljuje da ih je i pokrenuo. I istraživanje Bagić i Gvozdanić (2015) na nacionalnom reprezentativnom uzorku pokazalo je da učenici završnih razreda srednjih škola u najvećoj mjeri sudjeluju u akcijama i aktivnostima humanitarnog tipa, iako se sudjelovanje u ovoj aktivnosti u navedenom istraživanju nije ispitivalo u kontekstu škole, nego u kontekstu društvenog sudjelovanja općenito. Relativno visok postotak učenika, njih skoro polovina, sudjelovali su u jednom vrlo formalnom obliku participacije - preuzimanje uloge kandidata za predsjednika razreda. Sudjelovanje u radu formalnih tijela dječje participacije na razini gradova i lokalnih zajednica je zastupljeno s niskim postocima učenika koji su sudjelovali, što je i razumljivo s obzirom na značajke takvih tijela, prije svega na veličinu koja ograničava mogućnosti sudjelovanja velikom broju učenika.

Odgovori DA zbrojeni su kako bismo dobili ukupan broj aktivnosti u kojima pojedini učenik sudjeluje. Od ponuđenih aktivnosti učenici u prosjeku sudjeluju u nešto više od dvije ($M=2.36$; $SD=1.476$), iako je raspon širok i kreće se od nula aktivnosti (9,6 % učenika) do osam aktivnosti (0,1 % učenika). Na slici 6, koja slijedi, prikaz je postotka učenika po broju aktivnosti u kojima sudjeluju. Najviše učenika, njih 27,5 % sudjeluje u dvije aktivnosti, a njih još 22,6 % sudjeluje u tri aktivnosti.



Slika 6. Postotak učenika po broju aktivnosti u koje su uključeni

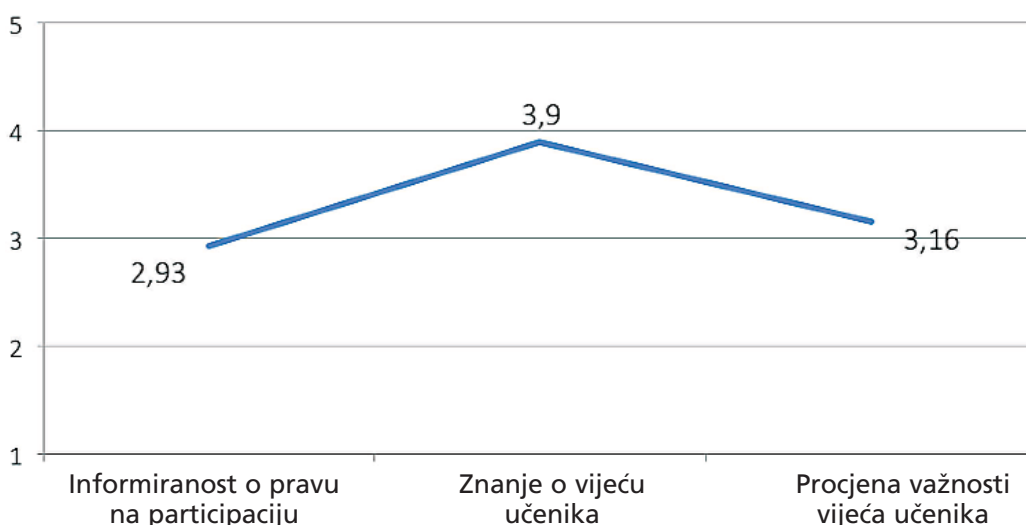
ZNANJE O VIJEĆU UČENIKA I PROCJENA VAŽNOSTI VIJEĆA UČENIKA

Vijeća učenika predstavljaju jedan od formalnih oblika participacije djece u okruženjima kojih su dio, u ovom slučaju - u školi. Jesu li učenici obaviješteni o vijećima učenika i koliko ih smatraju važnima pokazuju rezultati njihovih odgovora na sljedeća pitanja.

Znanje učenika o vijećima učenika moglo bi se opisati kao vrlo dobro, s ukupnim prosječnim rezultatom za skalu $M=3,90$ ($SD=,746$). Najviši prosječni rezultat učenici postižu na čestici koja govori o *postojanju vijeća učenika u njihovoj školi* ($M=4,61$; $SD=,846$), gdje njih 77,7 % izjavljuje potpuno slaganje s tvrdnjom, te su obaviješteni tko je predstavnik njihovog razreda u vijeću učenika ($M=4,60$; $SD=,992$), gdje 82,3 % učenika izjavljuju kako se u potpunosti slažu s tvrdnjom. U višem dijelu rezultata (između 4 i 5) nalaze se još i čestice koje govore o provođenju *izbora za predstavnika razreda u vijeću učenika* i o tome kako su *predstavnika razreda u vijeću učenika izabrali sami učenici*. Najniže rezultate, odnosno manje slaganja s tvrdnjama, učenici izražavaju na česticama koje opisuju *poznavanje pitanja i problema kojima se bavi vijeće učenika* ($M=2,76$; $SD=1,346$), a ne bi se niti složili, niti opovrgnuli tvrdnju kako se *u vijeća učenika uvijek biraju isti učenici* ($M=2,92$; $SD=1,353$).

Učenici su procjenjivali važnost vijeća učenika, u njihovim očima, ali i u očima njihovih nastavnika i drugih odraslih u školi. Ukupni prosječni rezultat na skali procjene važnosti vijeća učenika je $M=3,16$ ($SD=,942$), što govori o srednjoj procjeni blago pomaknutoj u pozitivnom smjeru. Najviše slaganje učenici izražavaju s tvrdnjama da *ravnatelj podržava i poštuje vijeće učenika* ($M=3,75$; $SD=1,201$), te da je *biti predstavnik razreda u vijeću učenika važna uloga* ($M=3,53$; $SD=1,293$). Među tvrdnjama s kojima se učenici najmanje slažu, sljedeće su tvrdnje: *kada u školi dođe do nekih problema, vijeće učenika sudjeluje u njihovom rješavanju* ($M=2,67$; $SD=1,276$), *učenici u mojoj školi smatraju da je vijeće učenika važno* ($M=2,76$; $SD=1,224$) te *odrasli u mojoj školi (učitelji/nastavnici, stručni suradnici, ravnatelj) pokazuju da im je vijeće učenika važno* ($M=2,98$; $SD=1,306$).

Iz rezultata učenika na ovom pitanju može se zaključiti kako sami učenici vijeće učenika smatraju važnim, a percipiraju i da njihovi ravnatelji misle slično, dok za druge odrasle u školi nisu sigurni da pokazuju kako rad vijeća učenika smatraju važnim. Također, upadljivo je kako se 43,8 % učenika donekle ili u potpunosti ne slaže s tvrdnjom da vijeće učenika sudjeluje u rješavanju problema u školi, što dalje nameće pitanje je li vijeće učenika shvaćeno samo kao formalno tijelo koje nema pravu svrhu u ispunjavanju ueničkog prava na sudjelovanje, pa i u rješavanju problema. Dobivene rezultate zanimljivo je usporediti s istraživanjem Pereira, Mouraz i Figueiredo (2014), koje je pokazalo da sami predstavnici učenika u formalnim tijelima ueničke participacije osjećaju da njihova uloga u školama koje pohađaju nije u dovoljnoj mjeri cijenjena.



Slika 7. Informiranost o pravu na participaciju, znanje o vijećima učenika i procjena važnosti vijeća učenika - ukupni prosječni rezultati učenika (M)

Iz slike 7, na kojoj se nalazi prikaz ukupnih prosječnih rezultata na pitanjima o informiranosti učenika o pravu na participaciju, znanja učenika o vijeću učenika i učeničkoj procjeni važnosti vijeća učenika, vidljivo je kako učenici najviše znaju o vijeću učenika, malo manje procjenjuju njegovu važnost, a najmanje procjenjuju da su u školi informirani o pravu na participaciju.

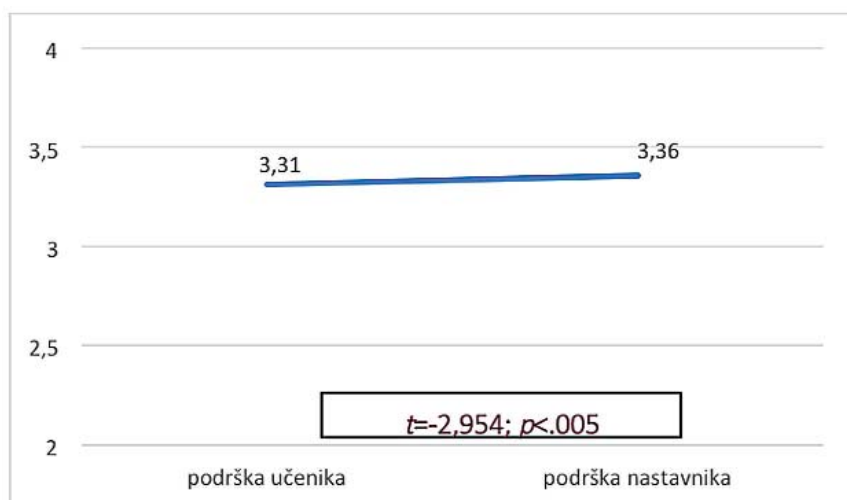
PODRŠKA ODRASLIH I VRŠNJAKA UČENIČKOJ PARTICIPACIJI

Na pitanje o podršci koju učenici za vlastitu participaciju dobivaju od odraslih i vršnjaka, učenici su odgovarali stupnjem slaganja s tvrdnjama. Skala podrške učeničkoj participaciji sastoji se od dva faktora: *podrška nastavnika* i *podrška učenika*. Ukupan prosječni rezultat za faktor *podrška nastavnika* je $M=3,36$ ($SD=,961$), a za faktor *podrška učenika* $M=3,31$ ($SD=,884$). Podršku participaciji od nastavnika učenici procjenjuju statistički značajno višom nego podršku od učenika ($t=-2,954$; $p<.005$), što je prikazano na slici 8.

Najviše rezultate učenici su na faktoru „podrška nastavnika“ postigli na česticama koje opisuju *podršku stručnih suradnika u obliku spremnosti da saslušaju učenike* ($M=3,96$; $SD=1,137$) i *poticanje učenika na izražavanje vlastitog mišljenja od nastavnika* ($M=3,53$; $SD=1,273$). Čestice faktora „podrška nastavnika“ (*trude se imati dobar odnos s učenicima, potiču učenike da sudjeluju u donošenju odluka, rado poslušaju što učenici imaju reći*), također su procijenjene srednjim prosječnim vrijednostima, dok su niže, ali isto oko prosječne vrijednosti, procijenjene čestice koje se odnose na *podršku odraslih u smislu razumijevanja učenika, prihvatanja njihovih prijedloga, objašnjavanja razloga zašto ne prihvate prijedloge učenika*. Najniže procijenjena čestica je ona o *podrsci nastavnika u smislu otvorenosti za razgovor s učenicima o njihovim problemima* ($M=2,71$; $SD=1,368$). Čak 46,2 % učenika se donekle ili u potpunosti ne slaže s tvrdnjom da s nastavnicima u školi može razgovarati o svojim problemima.

Najviše rezultate učenici su na faktoru „podrška učenika“ postigli na česticama *podrška vršnjaka u smislu međusobnog pomaganja* ($M=3,53$; $SD=1,178$) i *općenito dobrih vršnjačkih odnosa u školi* ($M=3,53$; $SD=1,085$). Zanimljivo je da u manjoj mjeri učenici *smatraju da se učenici podržavaju u aktivnostima participacije* ($M=3,22$; $SD=1,183$). Najniže su procijenjene čestice koje govore o tome koliko *drugi učenici u njihovoj školi smatraju da je važno aktivno sudjelovati u životu škole* ($M=2,92$; $SD=1,225$).

Predstavljeni rezultati govore o tome kako učenici različito percipiraju različite oblike podrške i od odraslih i od vršnjaka. S prisutnošću nekih oblika podrške se slažu više, a s nekima manje, no zanimljivo je da od svih eventualnih pružatelja podrške (nastavnici, stručni suradnici i drugi učenici) doživljavaju bar neke oblike podrške.



Slika 8. Podrška nastavnika i podrška vršnjaka učeničkoj participaciji - ukupni prosječni rezultati (M) i test značajnosti razlika

UČENIČKA SPREMNOST NA SUDJELOVANJE

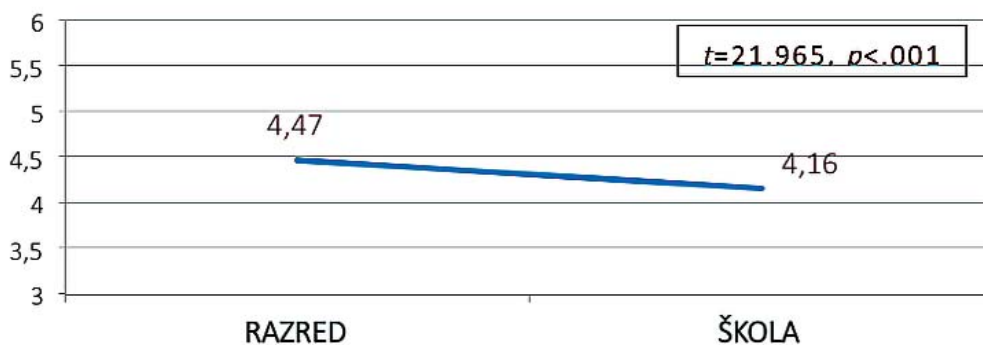
Spremnost učenika na sudjelovanje ispitana je putem 5 tvrdnji kojima su učenici izražavali stupanj slaganja. Ukupan prosječni rezultat na svim tvrdnjama na skali je $M=3,39$ ($SD=,905$). Rezultati pokazuju da najviše prosječno slaganje učenici postižu tvrdnjom - *da su sposobni aktivno sudjelovati u školi* ($M=4,18$; $SD=1,010$), a također relativno visoko se slažu i s tvrdnjom *kako imaju dovoljno znanja i vještina da mogu sudjelovati u svim aktivnostima u razredu i školi u kojima to žele* ($M=3,85$; $SD=1,119$). Najmanje se učenici slažu s tvrdnjom *da žele biti predstavnici svojeg razreda u vijeću učenika* ($M=2,28$; $SD=1,443$).

Iz predstavljenih rezultata vidljivo je kako učenici u relativno visokoj mjeri žele sudjelovati u školi, procjenjuju da su za to sposobni te da imaju dostatne vještine. No, vidljivo je i da najmanje to žele ostvariti u formalnom obliku predstavljanjem svojeg razreda u vijeću učenika, već ih više privlači sudjelovanje u školskim i razrednim projektima i akcijama, može se reći u više neformalnim aktivnostima.

ZADOVOLJSTVO UČENIKA SUDJELOVANJEM U RAZREDU I ŠKOLI

S obzirom na ranije predstavljenu spremnost učenika na sudjelovanje i samopercipiranu sposobnost učenika za participaciju, zanimljivi su rezultati njihovog zadovoljstva tim istim sudjelovanjem u školi i razredu. Na slici 9 je prosječan rezultat za zadovoljstvo učenika *sudjelovanjem u razredu* veći ($M=4,47$; $SD=1,531$) od prosječnog rezultata zadovoljstva učenika *sudjelovanjem u školi* ($M=4,16$; $SD=1,682$), što potvrđuje i statistički test značajnosti te razlike ($t=21,965$; $p<,001$). Inspekcijom postotaka pojedinačnih odgovora može se vidjeti da je oko trećine učenika izrazito ili nešto slabije od izrazito zadovoljno sudjelovanjem u razredu (32,7 %), a oko četvrtine sudjelovanjem u školi (23,1 %). Iako se čini kako je riječ o dobrom rezultatu, ostaje pitanje što je s učenicima koji su izrazito nezadovoljni sudjelovanjem u razredu (8,2 %) i u školi (17,4 %), pritom vidimo da je njih više nezadovoljno sudjelovanjem u školi.

Zadovoljstvo sudjelovanjem u razredu i školi važan je podatak za unapređenje prakse poticanja participacije učenika u školi jer može utjecati na motivaciju za nastavak participiranja, ali i motivaciju za angažiranje u aktivnostima participacije. Prema rezultatima ovog istraživanja, nezanemariv je broj nezadovoljnih i onih koji se nisu pronašli u sudjelovanju ili im nije omogućeno sudjelovati u ponuđenim formalnim i neformalnim oblicima participacije.



Slika 9. Zadovoljstvo učenika sudjelovanjem u razredu i u školi - ukupni prosječni rezultati (M) i test značajnosti i razlika

ISKUSTVA UČENIKA S NEFORMALNIM OBLICIMA PARTICIPACIJE

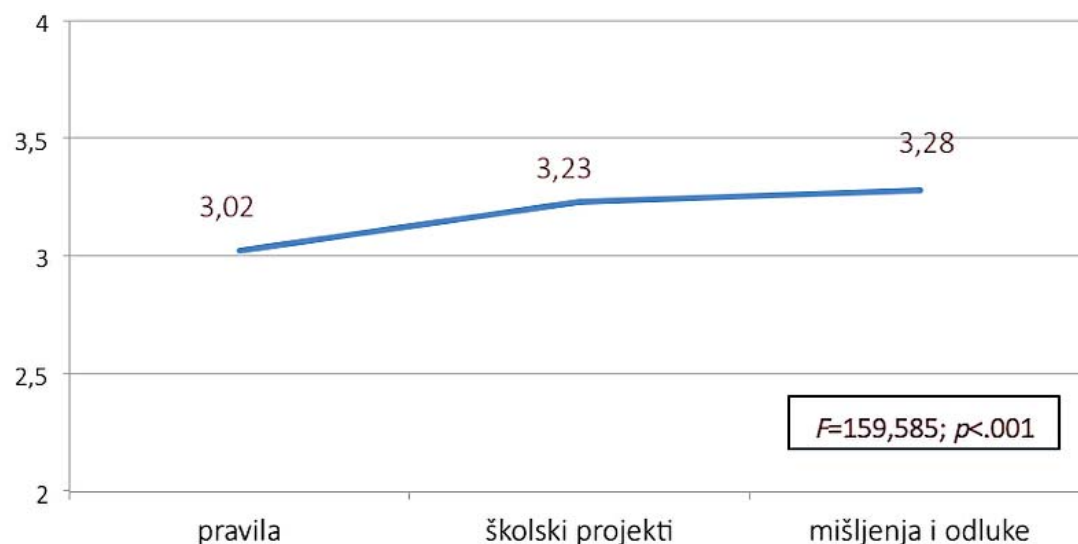
Iskustva sudjelovanja učenika u neformalnim oblicima participacije, kao što su neformalno, ali informirano sudjelovanje u donošenju odluka, školski i razredni projekti i akcije, povezanost s drugim školama, sudjelovanje u rješavanju sukoba i slično, ispitani su nizom od 17 čestica s kojima su učenici izražavali stupanj slaganja. Ukupni prosječni rezultat na svakoj od 3 sadržajne kategorije od kojih se skala sastoji, jest: 1. neformalna participacija - pravila ($M=3,02$; $SD=,949$), 2. neformalna participacija - školski projekti ($M=3,23$; $SD=,965$) i 3. neformalna participacija - mišljenje i odluke ($M=3,28$; $SD=,932$).

Analizom varijance za zavisne uzorke utvrđeno je kako se rezultati triju sadržajnih kategorija statistički značajno razlikuju ($F=159,585$; $p<,001$) tako da su statistički značajne razlike prisutne između sve tri sadržajne kategorije (slika 10). Učenici značajno najviše procjenjuju neformalnu participaciju u smislu odluka i mišljenja. Sljedeće po visini rezultata jesu aktivnosti neformalne participacije u obliku školskih projekata, a najmanjom procjenjuju neformalnu participaciju u postavljanju i poštivanju školskih i razrednih pravila.

U okviru sadržajne kategorije *neformalne participacije - pravila* učenici su najviše slaganje pokazivali s tvrdnjama koje opisuju *prisutnost pravila ponašanja u školi, koja se donose na početku školske godine i vrijede za cijelu školu* ($M=3,88$; $SD=1,268$), a najmanje s tvrdnjama koje se odnose na *sudjelovanje učenika u odlučivanju o školskim pravilima* ($M=2,53$; $SD=1,387$), te *postojanju razrednih pravila i zajedničkom odlučivanju učenika o njima* ($M=2,53$; $SD=1,446$).

Druga sadržajna kategorija opisuje *neformalnu participaciju - školske projekte*, a učenici najvišim rezultatom u toj kategoriji procjenjuju *prisutnost projekata i akcija u školi u kojima sudjeluju oni učenici koji to žele* ($M=3,81$; $SD=1,185$), dok je najniže procijenjena tvrdnja *da je u školi uobičajeno prihvatiti većinu prijedloga učenika za školske i razredne projekte i akcije* ($M=2,98$; $SD=1,148$).

Na sadržajnoj kategoriji *neformalne participacije - mišljenje i odluke* najviši rezultat učenici su postigli na česticama koje opisuju *slobodu odabira aktivnosti, odnosno slobodu nesudjelovanja u dobrovoljnim aktivnostima* ($M=3,63$; $SD=1,319$) i *slobodu izražavanja mišljenja, čak i različitog* ($M=3,61$; $SD=1,311$). Najnižom unutar ove kategorije procijenjena je tvrdnja *kako se mišljenje učenika ozbiljno shvaća i ima utjecaja na mnogo toga* ($M=2,76$; $SD=1,229$).



Slika 10. Neformalna participacija (pravila, školski projekti, mišljenja/odluke) u percepciji učenika - ukupni prosječni rezultati (M) i test značajnosti razlika

UČENIČKA PERCEPCIJA PONAŠANJA NASTAVNIKA

Učenička percepcija ponašanja nastavnika sastoji se od dva faktora. Ukupan prosječni rezultat učenika na faktoru *Favoriziranje „dobrih“ učenika* je $M=3,53$ ($SD=1,042$), a na faktoru *Ignoriranje „problematicnih“ i učenika iz ranjivih skupina* je $M=2,28$ ($SD=1,096$).

Na faktoru *Favoriziranje „dobrih“ učenika* učenici se najviše slažu s tvrdnjama da *nastavnici u obzir radije uzimaju mišljenje poslušnih učenika* ($M=3,88$; $SD=1,138$), *svojih „miljenika“* ($M=3,73$; $SD=1,347$) i *odlikaša* ($M=3,72$; $SD=1,323$), nego mišljenje ostalih učenika.

Na faktoru *ignoriranje „problematicnih“ i učenika iz ranjivih skupina* upadljivo najviši rezultat slaganja učenici postižu na čestici koja govori kako se *nastavnici u manjoj mjeri obaziru na mišljenje učenika „problematicnog“ ponašanja* ($M=3,35$; $SD=1,325$). Učenici najniže rezultate postižu na česticama koje se odnose na *obaziranje na mišljenje učenika iz siromašnijih obitelji* ($M=2,10$; $SD=1,287$), *zatim učenika s teškoćama u razvoju* ($M=2,73$; $SD=1,339$) i *učenika pripadnika manjina i drugih kultura* ($M=2,8$; $SD=1,276$). Zanimljivo je istaknuti kako se više od trećine učenika (37,1 %) donekle ili u potpunosti slaže s tvrdnjom da se mišljenje nekih učenika nikada ne uzima u obzir.

Ostvarenje prava na participaciju djece ne bi trebala ni u kojem slučaju ovisiti o značajkama djece, bilo da se radi o njihovim osobnim značajkama (npr. teškoće u razvoju, problemi u ponašanju, rodna pripadnost, školski uspjeh) ili značajkama njihovog okruženja (npr. dolaze iz siromašnije obitelji, druge kulture). Iz predstavljenih rezultata moguće je naslutiti kako učenici ipak primjećuju pristranost nastavnika, i to tako da nastavnici pri uzimanju u obzir mišljenja učenika favoriziraju odlikaše, poslušne i tzv. svoje miljenike, dok one „druge i drugačije“ u istom tom smislu shvaćaju manje ozbiljno, odnosno više zanemaruju njihova mišljenja. Pritom se čini da po ovom pitanju ne zanemaruju u tolikoj mjeri mišljenja učenika iz siromašnijih obitelji i pripadnike manjina i drugih kultura, koliko mišljenja „problematicnih“ učenika. Ovaj nalaz još je jedna potvrda o nužnosti edukacija nastavnika i drugih odraslih u školi o pristupima pravde i jednakosti, kao i omogućavanju jednakih mogućnosti za sve učenike, bez obzira na njihova individualna i/ili okolinska obilježja.

PRIPADNOST UČENIKA ŠKOLI

Osjećaj pripadnosti školi, privrženosti, povezanosti sa školom ili posvećenost školi, kako ga različiti istraživači nazivaju, značajan je čimbenik zdravog i pozitivnog razvoja djece i mladih (Catalano Haggerty, Oesterle, Fleming i Hawkins, 2004; Libbey, 2004). Osjećaj pripadnosti školi dio je ovog istraživanja jer se iskustvo školovanja i povezanosti sa školom i osobama u njoj dovodi u usku vezu s mnogim pozitivnim razvojnim rezultatima učenika (Bond i sur., 2007; Stewart, 2007), ali i njihovim sudjelovanjem u školi (Finn, 1997). Kao i svako iskustvo koje obilježavaju interakcije između pojedinaca, ali i pojedinaca, grupa i okruženja, tako je i iskustvo školovanja izuzetno važno za razvoj odgovornih, zadovoljnih članova zajednice i članova društva koji pridonose njegovom i vlastitom razvoju. O tome kako učenici doživljavaju svoju školu, koliko joj pripadaju ili su s njom povezani, ovisi i razina njihove uključenosti u vlastito obrazovanje i vlastiti rast i razvoj, život škole, odluke i procese koji se u školi i razredu zbivaju. Drugim riječima, očekivano je veće sudjelovanje učenika u školi u onim situacijama kada učenici svoju školu vole i osjećaju se s njom povezani. Zanimljivo je za dodati da vrijedi i obrnuto - ako se žele pospješiti procesi participacije u školi, kasnije i u društvu, osnaživanje pripadnosti školi mora se istaknuti kao jedan od prioriteta obrazovnih politika.

Ukupan prosječni rezultat na skali pripadnosti školi učenika je $M=3,31$ ($SD=1,064$), što govori o blago pozitivnoj procjeni. Iz rezultata je vidljivo kako najveću pripadnost učenici iskazuju iz-

javom da se u ovoj školi osjećaju sigurno ($M=3,54$; $SD=1,322$) i da su sretni što pohađaju svoju školu ($M=3,45$; $SD=1,363$). Najmanje se slažu s tvrdnjom da su nastavnici ove škole pravedni prema učenicima ($M=3,03$; $SD=1,312$). Iako se radi o prosječnim rezultatima blago pomaknutima u pozitivnu stranu (viši rezultat - iskazana veća pripadnost), još se može uočiti prostor za poboljšanje i povećanje pripadnosti školi, budući da je iz postotaka pojedinačnih odgovora vidljivo kako, primjerice, gotovo četvrtina učenika ne osjeća povezanost s učenicima i odraslima u svojoj školi (24,5 %), niti je sretno što pohađa svoju školu (24,1 %).

POTICAJI NA VEĆI STUPANJ AKTIVNE PARTICIPACIJE

Na kraju, istraživanjem smo željeli dobiti i konkretne smjernice kako potaknuti veće sudjelovanje učenika, odnosno doznati što je to što bi sami učenici percipirali i cijenili kao poticaj za sudjelovanje. Učenicima je ponuđeno 17 tvrdnji, a oni su svojim odgovorima izražavali koliko bi ih svaka predložena okolnost potaknula na sudjelovanje. Može se uočiti kako su kao najviše poticajne procijenjene sljedeće okolnosti:

- sudjelovanje treba biti zabavno ($M=4,37$; $SD=1,009$)
- manja opterećenost učenika nastavom i gradivom ($M=4,3$; $SD=1,108$)
- bolja opremljenost škole prostornim i tehničkim uvjetima ($M=4,16$; $SD=1,098$)
- nagrade učenicima koji sudjeluju (ocjene iz zalaganja, izlet i sl.) ($M=4,15$; $SD=1,145$)
- ohrabivanje učenika od nastavnika da iskažu svoje mišljenje ($M=4,11$; $SD=1,120$)
- zainteresiranost nastavnika za to kako ih učenici doživljavaju (da traže povratnu informaciju od učenika o svome radu) ($M=3,99$; $SD=1,134$)
- zainteresiranost nastavnika za probleme učenika ($M=3,97$; $SD=1,132$)
- veća otvorenost odraslih u školi za ideje i prijedloge učenika ($M=3,9$; $SD=1,077$)
- veće korištenje modernih tehnologija (npr. društvene mreže) ($M=3,89$; $SD=1,258$)

Najnižu prosječnu vrijednost rezultata učenici su iskazali procjenjujući *dobar status među vršnjacima zbog sudjelovanja (da me vide kao „facu“ zbog toga)* ($M=2,75$; $SD=1,322$), što bi značilo da procjenjuju da ih to baš i ne bi potaknulo na sudjelovanje.

RAZLIKE MEĐU UČENICIMA

Zanimalo nas je i razlikuju li se dječaci i djevojčice, odnosno djevojke i mladići, kao i učenici iz osnovnih te različitih vrsta srednjih škola na istraživanim varijablama. Razlike po rodu provjerili smo t-testom za nezavisne uzorke, a razlike po vrstama škole jednostavnom analizom varijance s tri kategorije, pritom smo učenike svih strukovnih, miješanih i umjetničkih škola spojili u jednu kategoriju ($n=924$), dok su osnovne škole ($n=1174$) i gimnazije ($n=621$) činile druge dvije kategorije (jedan učenik nije dao podatak o školi). Mješovitom složenom analizom varijance provjerili smo i postoje li interakcije između roda i vrste škole u svim istraživanim varijablama, međutim niti jedna interakcija nije bila statistički značajna ($F=0.006-1.530$, svi $p>.05$). Zbog toga i radi preglednosti, dalje u tekstu prikazujemo rezultate t-testova i jednostavne analize varijance.

Učenici i učenice ne razlikuju se u svojim procjenama informiranosti o pravu na participaciju u školi, međutim učenice svoje znanje o funkcioniranju i odlukama vijeća učenika procjenjuju višim nego učenici. Međutim, radi se o razlici male veličine (Cohenov $d=0.26$). U procjenama važnosti vijeća učenika, kao i procjenama nastavničke i učeničke podrške participaciji, nema statistički značajnih razlika između učenika i učenika.

U svojim procjenama nastavnčkog ponašanja koje se odnosi na favoriziranje „dobrih“ učenika nema značajnih razlika između učenika i učenica, međutim učenici značajno više percipiraju da nastavnici ignoriraju „problematične“ i učenike iz ranjivih skupina nego što isto percipiraju učenice. Efekt ove razlike je malen (Cohenov $d=0.21$). Ova razlika može biti povezana s većom osjetljivošću učenika na diskriminaciju, s obzirom na to da je sustav obrazovanja jedino područje života u kojem učenici doživljavaju više diskriminacije nego učenice (Jelić i Huić, 2011).

Nismo pronašli značajne razlike u broju formalnih oblika participacije u koje su učenice i učenici uključeni, niti razlike u procjeni u kojoj mjeri učenici u školi slobodno izražavaju svoje mišljenje i sudjeluju u odlukama o neformalnim oblicima participacije. S druge strane, postoje značajne razlike u percepciji drugih oblika neformalne participacije u njihovoj školi, kao što su postojanje i pridržavanje školskih i razrednih pravila, te mogućnosti i sudjelovanje u različitim školskim projektima i aktivnostima. Mogućnost i sudjelovanje učenika škole u školskim projektima (npr. izložbe, sajmovi, susreti s drugim školama), učenice procjenjuju više izraženima nego učenici. Međutim, radi se o razlici zanemarive veličine (Cohenov $d=0.09$). Postojanje i pridržavanje školskih i razrednih pravila u većoj mjeri percipiraju učenici nego učenice. I u ovom slučaju radi se o maloj razlici (Cohenov $d=0.15$). Ova razlika ponovno se može povezati s nalazima istraživanja rodne ravnopravnosti (Jugović i Baranović, 2011) u području obrazovanja, koje je pokazalo da je discipliniranje dječaka samo zbog njihovog spola posebno izražen oblik diskriminacije učenika u školama. Takva praksa usmjerava učenike da budu aktivno usmjereni na one podražaje u okolini povezane s diskriminirajućim ponašanjem, što učenike može činiti osjetljivijima na percipiranje postojanja i prakse povezane s razrednim i školskim pravilima.

Učenici su, u odnosu na učenice, više zadovoljni i svojim sudjelovanjem u razredu (Cohenov $d=0.15$), i u školi (Cohenov $d=0.13$), radi se o razlikama male veličine (vidi tablicu 10). U skladu s time, učenice pak izjavljuju kako su spremnije aktivno sudjelovati u školi od učenika, u ovom slučaju radi se o razlici srednje veličine (Cohenov $d=0.30$). Potonja razlika može biti povezana s time što su djevojke manje zadovoljne - svoje zadovoljstvo žele povećati tako da se više uključe.

Tablica 10. Deskriptivni podaci i razlike između učenica i učenika na istraživanim varijablama

| | | N | M | SD | t-test |
|---|---|------|------|-------|----------|
| Informiranost o pravima | m | 1171 | 2.90 | 0.868 | 1.476 |
| | ž | 1436 | 2.95 | 0.860 | |
| Procjena važnosti vijeća učenika | m | 1157 | 3.13 | 0.978 | 1.599 |
| | ž | 1432 | 3.19 | 0.911 | |
| Podrška učenika | m | 1170 | 3.34 | 0.889 | 1.894 |
| | ž | 1448 | 3.27 | 0.877 | |
| Podrška nastavnika | m | 1080 | 3.39 | 0.974 | 1.212 |
| | ž | 1375 | 3.35 | 0.950 | |
| Spremnost na participaciju | m | 1181 | 3.25 | 0.925 | 7.566*** |
| | ž | 1463 | 3.52 | 0.868 | |
| Percepcija nastavnčkog favoriziranja „dobrih“ učenika | m | 1162 | 3.50 | 1.043 | 1.140 |
| | ž | 1451 | 3.55 | 1.042 | |
| Percepcija nastavnčkog ignoriranja „drugačijih“ | m | 1177 | 2.42 | 1.117 | 5.262*** |
| | ž | 1461 | 2.19 | 1.068 | |
| Osjećaj pripadnosti školi | m | 1182 | 3.34 | 1.067 | 1.086 |
| | ž | 1468 | 3.29 | 1.061 | |

| | | N | M | SD | t-test |
|--|---|------|------|-------|----------|
| Broj formalnih školskih aktivnosti u koje su uključeni | m | 1218 | 2.32 | 1.511 | 1.564 |
| | ž | 1481 | 2.41 | 1.443 | |
| Procjena znanja o vijeću učenika | m | 1146 | 3.80 | 0.802 | 6.401*** |
| | ž | 1414 | 3.99 | 0.681 | |
| Neformalna participacija – školska i razredna pravila | m | 1161 | 3.10 | 0.983 | 3.638*** |
| | ž | 1427 | 2.96 | 0.918 | |
| Neformalna participacija – školski projekti i aktivnosti | m | 1162 | 3.19 | 0.991 | 2.375* |
| | ž | 1443 | 3.28 | 0.942 | |
| Neformalna participacija – izražavanje mišljenja i sudjelovanje u odlukama | m | 1139 | 3.31 | 0.951 | 1.077 |
| | ž | 1424 | 3.27 | 0.917 | |
| Zadovoljstvo sudjelovanjem u školi | m | 1193 | 4.28 | 1.749 | 3.342*** |
| | ž | 1475 | 4.06 | 1.614 | |
| Zadovoljstvo sudjelovanjem u razredu | m | 1198 | 4.87 | 1.549 | 3.915*** |
| | ž | 1476 | 4.64 | 1.500 | |

Legenda: m=učenici; ž=učenicice; N=veličina uzorka; M=aritmetička sredina; SD=standardna devijacija; ***= $p < .001$; *= $p < .05$

U tablici 11 razlika je između učenica i učenika u tome - koliko za listu od 17 potencijalnih praksi procjenjuju da bi ih potaknule na veće sudjelovanje u školi. Pronašli smo značajne razlike u svim tvrdnjama - učenice sve navedeno procjenjuju da bi ih potaknulo na sudjelovanje u većoj mjeri nego što to čine učenici. Pritom se, u prosjeku, radi o razlikama male do srednje veličine (Cohenov $d=0.11-0.47$). Jedini suprotni obrazac razlika pronađen je za tvrdnju „da drugi vršnjaci moje sudjelovanje vide kao nešto važno, a mene kao ‘facu’ zbog toga“, za koju učenici procjenjuju da bi ih potaknulo više nego učenice (iako je ova razlika male veličine, Cohenov $d=0.10$). Međutim, s obzirom na to da povećanje statusa među vršnjacima ni djevojke ni mladići ne smatraju posebno jakim poticajem od svih navedenih, ova razlika nema veliku praktičnu važnost.

Tablica 11. Deskriptivni podaci i razlike između učenica i učenika u procjeni koliko bi ih pojedini poticaji potaknuli na veće sudjelovanje u školi

| | | N | M | SD | t-test |
|--|---|------|------|-------|----------|
| da odrasli u školi budu otvoreniji prema idejama i prijedlozima učenika | m | 1195 | 3.75 | 1.157 | 6.927*** |
| | ž | 1475 | 4.03 | .974 | |
| da drugi vršnjaci moje sudjelovanje vide kao nešto važno, a mene kao „facu“ zbog toga | m | 1186 | 2.83 | 1.295 | 2.678** |
| | ž | 1468 | 2.69 | 1.340 | |
| da postoje lako dostupne informacije o tome kako sve mogu sudjelovati | m | 1184 | 3.56 | 1.174 | 6.460*** |
| | ž | 1465 | 3.85 | 1.083 | |
| da se učenike koji aktivno sudjeluju na neki način nagradi (npr. ocjenama iz zalaganja, besplatnim izletom ili slično) | m | 1189 | 3.97 | 1.225 | 8.065*** |
| | ž | 1468 | 4.32 | 1.030 | |
| da imam bolje vještine komunikacije i odnosa s drugima | m | 1179 | 3.55 | 1.196 | 9.314*** |
| | ž | 1462 | 3.97 | 1.106 | |

| | | N | M | SD | t-test |
|--|---|------|------|-------|-----------|
| da imam više vremena za sudjelovanje | m | 1169 | 3.60 | 1.207 | 10.163*** |
| | ž | 1450 | 4.06 | 1.082 | |
| da nas nastavnici ohrabruju da kažemo svoje mišljenje (posebno one koji su tiši i mirniji) | m | 1184 | 3.83 | 1.209 | 12.192*** |
| | ž | 1469 | 4.35 | .970 | |
| da su nastavnici više zainteresirani za probleme učenika | m | 1185 | 3.76 | 1.188 | 9.059*** |
| | ž | 1469 | 4.15 | 1.044 | |
| da nas nastavnici poznaju osobno (da nismo samo broj) | m | 1177 | 3.55 | 1.304 | 6.241*** |
| | ž | 1464 | 3.85 | 1.217 | |
| da je ravnatelj pristupačan za susret i razgovor s učenicima | m | 1173 | 3.64 | 1.279 | 6.928*** |
| | ž | 1455 | 3.97 | 1.147 | |
| da sam manje opterećen nastavnim gradivom i učenjem | m | 1178 | 4.07 | 1.212 | 10.542*** |
| | ž | 1460 | 4.50 | .897 | |
| da vidim da su moji prijedlozi i prijedlozi mojih prijatelja prihvaćeni | m | 1177 | 3.92 | 1.166 | 11.082*** |
| | ž | 1464 | 4.37 | .903 | |
| da sudjelovanje bude zabavno | m | 1170 | 4.16 | 1.150 | 10.886*** |
| | ž | 1465 | 4.57 | .807 | |
| da škola ima dobre prostorne i materijalne uvjete (dobra opremljenost učionica, ugodan prostor za boravak u školi) | m | 1188 | 3.97 | 1.202 | 8.527*** |
| | ž | 1464 | 4.33 | .964 | |
| da imam hrabrosti reći svoje mišljenje | m | 1178 | 3.54 | 1.376 | 10.783*** |
| | ž | 1450 | 4.07 | 1.163 | |
| da se više primjenjuju moderne tehnologije (komuniciranje preko društvenih mreža, školski radio, novine i sl.) | m | 1186 | 3.82 | 1.321 | 2.976** |
| | ž | 1466 | 3.96 | 1.197 | |
| da su nastavnici zainteresirani za to kako ih učenici doživljavaju (da traže povratnu informaciju od učenika o svome radu) | m | 1191 | 3.77 | 1.210 | 9.320*** |
| | ž | 1464 | 4.17 | 1.023 | |

Legenda: m=učenici; ž=učenicke; N=veličina uzorka; M=aritmetička sredina; SD=standardna devijacija; ***= $p < .001$; **= $p < .01$

Bez obzira na pronađene rodne razlike, i učenice i učenici kao najmanje poticajne procjenjuju iste tvrdnje („da nas nastavnici poznaju osobno (da nismo samo broj)“; „da postoje lako dostupne informacije o tome kako sve mogu sudjelovati“; „da drugi vršnjaci moje sudjelovanje vide kao nešto važno, a mene kao „facu“ zbog toga“). Isto vrijedi i za tvrdnje koje su procijenili najviše poticajnim („da sudjelovanje bude zabavno“; „da sam manje opterećen nastavnim gradivom i učenjem“). Činjenica da su i učenicima i učenicama na vrhu hijerarhije poticaja isti motivi ima važne praktične implikacije. Rezultati pokazuju da iste promjene u kontekstu (manja opterećenost redovitim programom i više zabave) imaju potencijal potaknuti i učenice i učenike na viši stupanj aktivne participacije u školi.

Naposljetku, nismo pronašli značajne razlike u osjećaju pripadnosti školi između učenika i učenica. Ovaj nalaz je u skladu s rezultatima drugih istraživanja, u kojima se najčešće ne pronalaze rodne razlike u osjećaju povezanosti sa školom (Furlong, O'Brennan i You, 2011; Shochet, Dadds, Ham i Montague, 2006).

Analiza razlika po vrsti škole pokazala je više značajnih razlika. Učenici osnovnih škola značajno se razlikuju na gotovo svim istraživanim varijablama od učenika srednjih škola (vidi tablicu 12), i to tako da u pravilu postižu više rezultate na svim varijablama. Svoju informiranost o participativnim pravima te važnost vijeća učenika procjenjuju većom u odnosu i na učenike gimnazija i učenike srednjih škola. Jedini suprotni obrazac rezultata odnosi se na procjenu znanja o funkcioniranju i odlukama vijeća učenika koje procjenjuju slabijim u odnosu na učenike srednjih škola. Nastavničku i učeničku podršku participaciji procjenjuju višom u usporedbi s učenicima srednjih škola. Ponašanje nastavnika prema „dobrim“ učenicima procjenjuju pozitivnije, s obzirom na to da vide manje favoriziranja nego učenici gimnazija i strukovnih škola, te vide manje ignoriranja „drugaćijih“ učenika nego učenici gimnazija, ali između učenika osnovnih i strukovnih škola nema značajnih razlika.

Nadalje, izjavljuju o većem broju aktivnosti formalnih oblika participacije u koje su uključeni (iako samo u odnosu na učenike iz strukovnih škola, dok nema razlike u usporedbi s učenicima iz gimnazija), a i percipiraju postojanje puno više svih neformalnih oblika i od učenika gimnazija i strukovnih škola. Također su spremniji na aktivno sudjelovanje u školi nego učenici gimnazija i strukovnih škola, a izjavljuju i o najvećem stupnju zadovoljstva svojim sudjelovanjem u razredu i u školi. Također, osjećaju viši stupanj pripadnosti školi nego učenici srednjih škola.

Ovi rezultati su u skladu s rezultatima nekih drugih istraživanja. De Róiste, Kelly, Molcho, Gavin i Nic Gabhainn (2012), istražujući participaciju učenika u Irskoj, slično su pronašli kako mlađi, u usporedbi sa starijim učenicima, u većoj mjeri percipiraju u donošenju školskih i razrednih pravila, više se uključuju u školske projekte i aktivnosti, te više izvještavaju o mogućnostima za slobodno izražavanje mišljenja u razredu i školi. Na prijelazu iz djetinjstva u adolescenciju raste potreba za autonomijom i nezavisnošću kod djece, što prilikom polaska u srednju školu stvara diskontinuitet razvojnog konteksta. Obaveze, koje pred adolescente stavlja rigidni školski sustav i orijentiranost na školski uspjeh, rastu upravo u vrijeme kada je adolescentima potrebna veća autonomija i mogućnost da sudjeluju u donošenju odluka koje se tiču njih samih (Eccles i sur., 1993; Midgley i Feldlaufer, 1987). Stoga ne čudi što su stariji učenici manje zadovoljni mogućnostima aktivnog sudjelovanja i u školi i u razredu u usporedbi s mlađim učenicima.

Dodatno, moguće je da mlađi sudionici nisu dobro razumjeli uputu ili bili dovoljno motivirani za ispunjavanje, i da su k tome imali tendenciju davanja viših odgovora. Međutim, i iskustvo istraživača prilikom ispitivanja, a i rezultati pilot-istraživanja, pokazali su kako učenici osnovne škole motivirano ispunjavaju upitnik unatoč njegovoj dužini i zahtjevnosti. Dodatno, znanje učenika osnovnih škola o formalnim oblicima participacije manje je u usporedbi s učenicima srednjih škola, što nije u skladu s idejom da su mlađi učenici općenito imali tendenciju davanja viših odgovora. Moguće je da su učenici osnovnih škola, iako mlađi, doista više uključeni u školu, i u različite oblike participacije, jer još nisu preopterećeni školskim programom kao učenici srednjih škola. Dodatno, čini se i kako su nastavnici u osnovnim školama više usmjereni poticanju učenika na aktivnu participaciju od nastavnika u srednjim školama (vidi rezultate u idućem poglavlju), što se posljedično vidi i u iskustvima učenika.

Između učenika gimnazija i učenika strukovnih škola našli smo manji broj značajnih razlika (vidi tablicu 12). Ove grupe učenika razlikuju se u svojoj percepciji podrške nastavnika i učenika aktivnoj participaciji u školi, pri čemu učenici gimnazija vide manju podršku nastavnika nego učenici strukovnih škola, dok, obratno, učenici strukovnih škola vide manju podršku učenika nego učenici gimnazija. Učenici u gimnazijama percipiraju više favoriziranja „dobrih“ učenika od nastavnika, nego što percipiraju učenici u strukovnim školama. Nema razlike u procjeni informiranosti o svojim pravima i procjeni važnosti vijeća učenika, ali učenici strukovnih škola svoje znanje o funkcioniranju i odlukama vijeća učenika procjenjuju nešto slabijim u odnosu

na učenike gimnazija. Međutim, u ranijem istraživanju na nacionalno reprezentativnom uzorku (Spajić-Vrkaš i Horvat, 2016) utvrđena je razlika između učenika završnih razreda gimnazija i učenika završnih razreda strukovnih škola u procjeni zastupljenosti tema o demokraciji u školskim programima, pri čemu su gimnazijalci o zastupljenosti te teme statistički značajno povoljnije izvještavali, što govori o potrebi daljnih istraživanja, koja bi se fokusirala na razlike između poučavanja o participaciji i prakse participacije učenika različitih srednjih škola.

Učenici strukovnih škola izvještavaju o sudjelovanju u znatno manjem broju aktivnosti formalne participacije u školi, te od neformalnih oblika procjenjuju mogućnost i sudjelovanje u školskim projektima i aktivnostima manjima u odnosu na učenike gimnazija. S druge strane, postojanje i pridržavanje školskih i razrednih pravila od učenika svoje škole procjenjuju višim nego učenici gimnazija, dok u izražavanju mišljenja i sudjelovanju u odlukama nema značajnih razlika.

Razlika u percepciji školskih i razrednih pravila na prvi pogled se čini neočekivanom s obzirom na to da se nastavnici strukovnih škola često žale na loše ponašanje svojih učenika i lošu disciplinu u svojim školama. Međutim, moguće da se upravo zbog toga u tim školama posvećuje više pažnje školskim i razrednim pravilima, ali i da nastavnici strukovnih škola stalno opominju učenike zbog njihovog ponašanja, podsjećajući ih pritom na postojanje školskih i razrednih pravila, što u gimnazijama možda nije tako česta praksa.

Iako između učenika gimnazija i strukovnih škola nema značajnih razlika u zadovoljstvu sudjelovanjem u školi i razredu, učenici gimnazija izjavljuju o većoj spremnosti na aktivno sudjelovanje u školi u odnosu na učenike iz strukovnih škola. Razlike u osjećaju pripadnosti školi također nisu bile značajne.

Općenito, ovi nalazi pokazuju da bi napore u poticanju i osnaživanju učenika na veće aktivno sudjelovanje u školi trebalo usmjeriti prvenstveno na učenike strukovnih škola. Također, čini se da i u gimnazijama, barem na osnovi učeničke percepcije, nastavnici više potiču i favoriziraju „dobre“ učenike, što ukazuje da su oni učenici u gimnazijama koji nisu među najboljima po kriteriju uspješnosti u svladavanju školskog programa, također zanemareni po pitanju spremnosti i osnaženosti za aktivnu participaciju u školi.

Tablica 12. Deskriptivni podaci i razlike između učenika osnovnih i srednjih škola na istraživanim varijablama

| | | N | M | SD | F omjer | post-hoc testovi |
|----------------------------------|-----------|------|------|-------|----------------|---------------------------|
| Informiranost o pravima | 1. OŠ | 1116 | 3.20 | 0.845 | 102.035** * | 1-2***; 1-3*** |
| | 2. Gimn. | 610 | 2.71 | 0.796 | | |
| | 3. Struk. | 901 | 2.74 | 0.837 | | |
| Procjena važnosti vijeća učenika | 1. OŠ | 1117 | 3.37 | 0.937 | 50.343*** | 1-2***; 1-3*** |
| | 2. Gimn. | 598 | 2.95 | 0.891 | | |
| | 3. Struk. | 892 | 3.05 | 0.933 | | |
| Podrška učenika | 1. OŠ | 1131 | 3.45 | 0.949 | 31.665*** | 1-2***; 1-3***; 2-3* |
| | 2. Gimn. | 616 | 3.27 | 0.783 | | |
| | 3. Struk. | 890 | 3.14 | 0.832 | | |
| Podrška nastavnika | 1. OŠ | 1061 | 3.65 | 0.951 | 99.368*** | 1-2***; 1-3***; 2-3*** |
| | 2. Gimn. | 571 | 3.02 | 0.872 | | |
| | 3. Struk. | 841 | 3.23 | 0.926 | | |

| | | N | M | SD | F omjer | post-hoc testovi |
|--|-----------|------|------|-------|----------------|--------------------------|
| Spremnost na participaciju | 1. OŠ | 1139 | 3.58 | 0.928 | 49.072*** | 1-2***;1-3***; 2-3*** |
| | 2. Gimn. | 618 | 3.36 | 0.825 | | |
| | 3. Struk. | 907 | 3.19 | 0.882 | | |
| Percepcija nastavničkog favoriziranja „dobrih“ učenika | 1. OŠ | 1126 | 3.38 | 1.113 | 28.064*** | 1-2***;1-3***; 2-3*** |
| | 2. Gimn. | 604 | 3.76 | 0.895 | | |
| | 3. Struk. | 901 | 3.56 | 1.011 | | |
| Percepcija nastavničkog ignoriranja „drugačijih“ | 1. OŠ | 1137 | 2.37 | 1.167 | 7.087*** | 1-2*** |
| | 2. Gimn. | 607 | 2.16 | 1.001 | | |
| | 3. Struk. | 911 | 2.30 | 1.058 | | |
| Osjećaj pripadnosti školi | 1. OŠ | 1145 | 3.48 | 1.083 | 25.226*** | 1-2***; 1-3*** |
| | 2. Gimn. | 614 | 3.19 | 0.988 | | |
| | 3. Struk. | 911 | 3.18 | 1.061 | | |
| Broj formalnih školskih aktivnosti u koje su uključeni | 1. OŠ | 1174 | 2.58 | 1.433 | 33.357*** | 1-3***; 2-3*** |
| | 2. Gimn. | 621 | 2.41 | 1.486 | | |
| | 3. Struk. | 924 | 2.06 | 1.474 | | |
| Procjena znanja o vijeću učenika | 1. OŠ | 1105 | 3.81 | 0.739 | 22.058*** | 1-2***; 1-3**; 2-3** |
| | 2. Gimn. | 601 | 4.06 | 0.675 | | |
| | 3. Struk. | 870 | 3.92 | 0.783 | | |
| Neformalna participacija – školska i razredna pravila | 1. OŠ | 1117 | 3.31 | 0.967 | 106.835** * | 1-2***;1-3***; 2-3** |
| | 2. Gimn. | 597 | 2.70 | 0.827 | | |
| | 3. Struk. | 892 | 2.85 | 0.896 | | |
| Neformalna participacija – školski projekti i aktivnosti | 1. OŠ | 1119 | 3.33 | 0.995 | 14.016*** | 1-2***;1-3***; 2-3* |
| | 2. Gimn. | 612 | 3.25 | 0.898 | | |
| | 3. Struk. | 893 | 3.10 | 0.957 | | |
| Neformalna participacija – | 1. OŠ | 1101 | 3.48 | 0.963 | 48.268*** | 1-2***; 1-3*** |
| | 2. Gimn. | 605 | 3.07 | 0.847 | | |
| izražavanje mišljenja i sudjelovanje u odlukama | 3. Struk. | 876 | 3.17 | 0.900 | | |
| Zadovoljstvo sudjelovanjem u školi | 1. OŠ | 1154 | 4.47 | 1.729 | 34.654*** | 1-2***; 1-3*** |
| | 2. Gimn. | 619 | 3.93 | 1.568 | | |
| | 3. Struk. | 914 | 3.93 | 1.636 | | |
| Zadovoljstvo sudjelovanjem u razredu | 1. OŠ | 1157 | 4.93 | 1.528 | 15.913*** | 1-2***; 1-3*** |
| | 2. Gimn. | 619 | 4.68 | 1.493 | | |
| | 3. Struk. | 917 | 4.55 | 1.533 | | |

Legenda: 1.OŠ=učenici osnovnih škola; 2. Gimn.=učenici gimnazija; 3.Struk.=učenici strukovnih škola; N=veličina uzorka; M=aritmetička sredina; SD=standardna devijacija; ***= $p < .001$; **= $p < .01$; *= $p < .05$

Učenci iz osnovnih i srednjih škola razlikuju se i u tome koliko poticajima vide 16 od 17 navedenih potencijalnih motivatora ($F=4.264-27.689$, svi $p<.01$). Učenci osnovnih škola sve navedeno vide kao značajno viši mogući poticaj od učenika srednjih škola. Jedino na tvrdnji „da škola ima dobre prostorne i materijalne uvjete (dobra opremljenost učionica, ugodan prostor za boravak u školi)“, nema značajnih razlika između učenika iz različitih škola. Međutim, informativniji podatak je koje od ovih poticaja učenici osnovnih i srednjih škola stavljaju na vrh, a koje na dno hijerarhije. Učenci su izrazito slični u tome što smatraju najvećim mogućim poticajem za veće sudjelovanje u školi : da bude zabavno, da su manje opterećeni gradivom i učenjem, da škola ima bolje prostorne i materijalne uvjete, da vide da su njihovi prijedlozi i prijedlozi njihovih prijatelja prihvaćeni. Učenicima iz srednjih škola (i gimnazija i strukovnih škola) bilo bi važno i da ih se za sudjelovanje na neki način nagradi, što osnovnoškolci ne stavljaju na vrh hijerarhije. S druge strane, osnovnoškolci, u odnosu na srednjoškolce, na vrh hijerarhije stavljaju - „da nas nastavnici ohrabruju da kažemo svoje mišljenje (osobito one koji su tiši i mirniji)“. Procjene poticaja koji se nalaze na vrhu hijerarhije kreću se od 4 do nešto iznad 4, od maksimalnih 5 (potaknulo bi ih u velikoj mjeri).

I na dnu hijerarhije nalazimo više sličnosti nego razlika. Sve skupine najmanje poticajnim za veće sudjelovanje vide „da drugi vršnjaci moje sudjelovanje vide kao nešto važno, a mene kao „facu“ zbog toga“; „da nas nastavnici poznaju osobno (da nismo samo broj)“ i „da imam bolje vještine komunikacije i odnosa s drugima“. Učenci srednjih škola (i gimnazija i strukovnih škola) također ne smatraju da bi ih veća hrabrost da se izraze osobito potaknula na veće sudjelovanje, što učenici osnovnih škola stavljaju više u hijerarhiji (na 7. mjesto). Učenci osnovnih i strukovnih škola pak nisko poticajnim procjenjuju postojanje lakše dostupnih informacija o tome kako sve mogu sudjelovati, što učenici gimnazija procjenjuju nešto više poticajnim stavljajući to na 12. mjesto u hijerarhiji, dok je kod njih na 13. mjestu da ravnatelj bude pristupačniji za susrete s učenicima (što pak učenici osnovnih i strukovnih škola stavljaju na 12. mjesto). Prosječna poticajnost tvrdnji na dnu hijerarhije kreće se za sve skupine od 3 do 3.80, što pokazuje da učenici zapravo i poticaje na dnu hijerarhije ne vide posebno manje poticajnim od onih na vrhu hijerarhije. Ovi rezultati pokazuju na to da učenici ne vide razliku između različitih intrinzičnih i ekstrinzičnih motiva, što može upućivati na to da im motivacija za participaciju nije posebno razvijena, niti da su do sada posebno razmišljali o tome što bi njih osobno potaknulo na sudjelovanje. Za praksu to znači da njihovu motivaciju možemo probati razvijati koristeći većinu ovih poticaja - i kod učenika osnovnih i srednjih škola. Drugim riječima, programi usmjereni povećanju participacije učenika mogu biti univerzalni i namijenjeni svim učenicima bez obzira na dob ili formalni program.

UČENICI - KORELACIJE IZMEĐU ISTRAŽIVANIH VARIJABLI

Većina istraživanih varijabli međusobno je u pozitivnim korelacijama, osim učeničke percepcije ponašanja nastavnika. Percepcija nastavnčkog favoriziranja „dobrih“ učenika i njihovog ignoriranja „drugačijih“ učenika, u negativnim je korelacijama s drugim varijablama, što ne čudi s obzirom na to da se radi o negativnim nastavnčkim ponašanjima. Veći osjećaj pripadnosti i povezanosti sa školom s većinom varijabli je u visokim pozitivnim korelacijama, osim s percepcijom nastavnčkog favoriziranja „dobrih“ učenika i ignoriranja „drugačijih“ učenika, gdje nalazimo negativnu povezanost.

Očekivano, učenici koji su zadovoljniji svojom mogućnošću sudjelovanja u razredu i u školi, istodobno se osjećaju više povezanima sa školom koju pohađaju, više su informirani o svojim pravima participacije, percipiraju veću podršku participaciji i od drugih učenika i od nastavnika, imaju bolje znanje o načinu funkcioniranja i odlukama vijeća učenika, te smatraju to vijeće važnijim za sebe i školu. Također, u većem stupnju percipiraju postojanje i sudjelovanje uče-

nika njihove škole u sva tri oblika neformalne participacije. Osim toga, njihova percepcija višeg stupnja negativnih nastavničkih ponašanja povezana je i s njihovim manjim zadovoljstvom. Sve navedene korelacije su srednje veličine. Učenici koji su zadovoljniji mogućnošću sudjelovanja izvještavaju i o većoj spremnosti na buduće sudjelovanje, te su doista i uključeni u veći broj formalnih oblika participacije, iako su ove korelacije niske.

Učenici koji nastavničku i učeničku podršku participaciji percipiraju većom, očekivano vide manje negativnih nastavničkih ponašanja u smislu njihovog favoriziranja dobrih učenika i ignoriranja učenika iz ranjivih skupina, ali se također procjenjuju više informiranima o svojim participativnim pravima, imaju veće znanje o vijeću učenika, važnost tog vijeća procjenjuju većom, spremniji su na sudjelovanje i sudjeluju u većem broju formalnih aktivnosti participacije. Najviše korelacije pronašli smo s učeničkom percepcijom postojanja i sudjelovanja u neformalnim oblicima participacije u školi. Dodatno, s obzirom na visinu koeficijentata korelacije, čini se da je nastavnička podrška u ovom dijelu osobito važna.

Logično, znanje o funkcioniranju vijeća učenika, procjena njegove važnosti i samoprocjena toga koliko su informirani o svojim pravima na participaciju u školi - međusobno su u pozitivnim korelacijama. Također, sve tri navedene varijable povezane su s percepcijom većeg postojanja svih oblika neformalne participacije, većom uključenošću u formalnu participaciju, te višim stupnjem spremnosti na aktivnu participaciju u budućnosti.

Percepcija toga koliko u školi postoji prilika za neformalnu participaciju, te koliko se učenici škole u nju uključuju, kao što se vidi iz opisanih rezultata, pozitivno je povezana i s nastavničkom i učeničkom podrškom participaciji, većom informiranošću o participativnim pravima općenito, većem znanju i uključenošću u formalnu participaciju, višim stupnjem zadovoljstva i većim osjećajem pripadnosti školi. Negativnu povezanost ponovno nalazimo s percepcijom negativnih nastavničkih ponašanja.

Broj aktivnosti formalne participacije u koju su učenici uključeni, u najmanjim je korelacijama sa svim varijablama, pritom korelacija s percepcijom nastavničkog favoriziranja „dobrih“ učenika nije niti značajna. Ovo je mjera stvarnog, i to vrlo specifičnog ponašanja, stoga nije niti očekivano da će visoko korelirati s drugim manje specifičnim mjerama koje se oslanjaju na percepciju i uvjerenja. Ova varijabla najvišu korelaciju, koja je srednje veličine, pokazuje s učeničkom spremnošću na participaciju, što je u skladu i s teorijom planiranog ponašanja (Ajzen, 1991), prema kojoj je spremnost odnosno namjera ponašanja najsnažniji prediktor stvarnog ponašanja.

Namjera učenika da aktivno participiraju u budućnosti, odnosno njihova spremnost na participaciju, u niskim je do srednjim pozitivnim korelacijama sa svim varijablama. Nismo pronašli statistički značajnu povezanost između učeničke spremnosti i njihove percepcije negativnih nastavničkih ponašanja, u smislu njihovih favoriziranja „dobrih“ učenika, niti ignoriranja učenika iz ranjivih skupina.

Važno je napomenuti da opisane obrasce povezanosti ne smijemo interpretirati u smjeru kauzalnih odnosa, s obzirom na to da se radi samo o korelacijama odnosno čistoj povezanosti među varijablama, te ih je uvijek moguće interpretirati u oba smjera. Moguće je, naprimjer, da viši stupanj participacije dovodi do većeg osjećaja pripadnosti školi, ali i obratno - da viši stupanj pripadnosti školi potiče učenike na veće sudjelovanje. Također, s obzirom na to da su varijable u međusobnim značajnim korelacijama za konačne zaključke o tome što od navedenog predviđa učeničku participaciju u školi, nužne su dodatne multivarijatne analize koje kontroliraju kolinearnost između varijabli.

5.3.2 Rezultati nastavnika

POUČAVANJE O PRAVU NA PARTICIPACIJU

Istim tvrdnjama kao i za učenike - u obliku forme za nastavnike - ispitana je nastavnička percepcija školske prakse poučavanja o dječjim pravima, i posebno o pravu na participaciju učenika. Ukupan prosječni rezultat na skali je $M=4,25$ ($SD=,639$), što govori o visokoj procjeni prisutnosti poučavanja o pravima djece, te posebno o pravu na participaciju učenika, u njihovim školama.

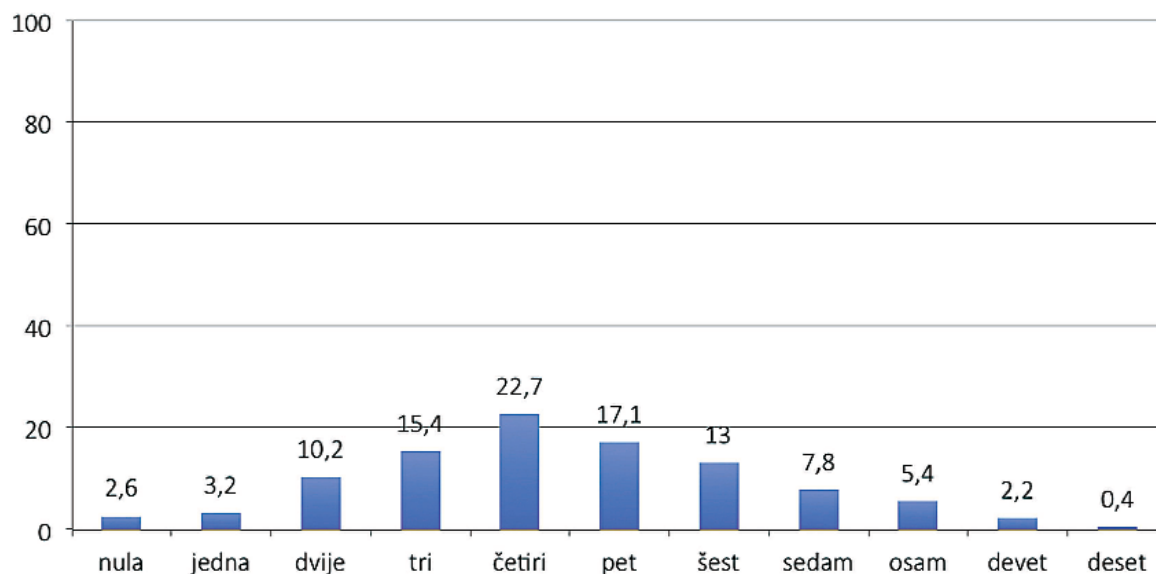
Nastavnici najčešćom procjenjuju sljedeće školske prakse: *davanje učenicima do znanja kako imaju pravo izraziti svoje mišljenje* ($M=4,65$; $SD=,635$), *davanje učenicima do znanja da mogu davati prijedloge za unapređivanje života u školi* ($M=4,45$; $SD=,756$), *davanje učenicima do znanja da imaju pravo dobiti informacije koje ih se tiču* ($M=4,43$; $SD=,789$), te *informiranje o tome kome se učenici mogu obratiti ako imaju ideju za neki projekt ili aktivnost* ($M=4,42$; $SD=,739$). Nastavnici najrjeđim procjenjuju *poučavanje učenika o Konvenciji o pravima djeteta* ($M=3,57$; $SD=1,150$).

SUDJELOVANJE NASTAVNIKA U AKTIVNOSTIMA U ŠKOLI I ZAJEDNICI

Istražujući mišljenja i stajališta o participaciji učenika u školi, nemoguće je zaobići pitanje vlastitog iskustva participacije nastavnika. Navedeno je obuhvaćeno pitanjem s 10 čestica, kojima su pobrojani oblici aktivnog sudjelovanja u školi i zajednici, a nastavnici su izjavljivali jesu li ili nisu bili angažirani u svakom od njih. Zbrojem odgovora DA dobiven je broj nastavnika po broju aktivnosti u kojima sudjeluju, za što je ukupan prosječan rezultat $M=4,46$ ($SD=2,005$), što pokazuje da nastavnici ukupno prosječno sudjeluju otprilike u četiri i pol aktivnosti. Raspon broja aktivnosti po nastavniku kreće se od nula (2,6 % nastavnika) do deset (0,4 % nastavnika), a najviše nastavnika (22,7 %) sudjeluje u 4 aktivnosti (slika 11).

Najveći postotak nastavnika *otvoreno i jasno izražava svoja mišljenja u tijelima u čijem radu sudjeluju* (85,6 %), *sudjeluju u nekom projektu/kampanji/akciji u školi* (85,0 %), te *sudjeluju u izborima u školi* (76,7%). Nešto ih je manje, oko polovine (47,3 %), *pokrenulo neki projekt/kampanju/akciju u školi*, što je vrlo pozitivan rezultat u svjetlu pružanja mogućnosti učenicima za sudjelovanje. Najmanji je broj nastavnika (7,5 %) koji su pisali zamolbu upravi škole u vezi s nekim problemom ili prijedlogom. Što se tiče formalnih uloga i funkcija, 18,5 nastavnika izjavljuje kako trenutačno obnaša neku funkciju ili ulogu u školi, a isto toliko ih je to imalo priliku raditi ranije. Neke od uloga i funkcija koje nastavnici navode jesu: član školskog odbora, ispitni koordinator za državnu maturu, povjerenik sindikata, voditelj stručnog vijeća, voditelj školskog preventivnog programa, voditelj učeničke zadruge, član povjerenstva za utvrđivanje psihofizičkog stanja djeteta, satničar, voditelj smjene, pomoćnik/zamjenik ravnatelja, i drugo. Nešto malo više, točnije petina nastavnika (20 %) bili su kandidati za neku od funkcija u školi.

Zanimljivo je ponoviti kako nastavnici u najvećoj mjeri, njih više od tri četvrtine, participiraju jasnim izražavanjem svojih mišljenja u tijelima kojih su članovi, sudjeluju u izborima u školi i u projektima/kampanjama/akcijama u školi, dok preuzimanjem formalnih funkcija ili uloga u školi participiraju u daleko manjoj mjeri (oko petine nastavnika).

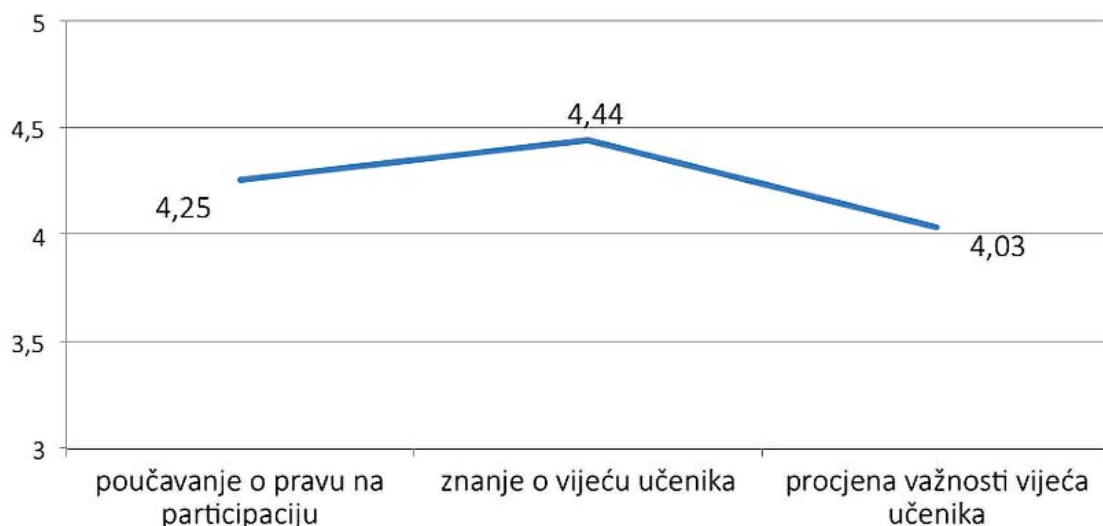


Slika 11. Postotak nastavnika po broju aktivnosti u kojima sudjeluju

ZNANJE O VIJEĆU UČENIKA I PROCJENA VAŽNOSTI VIJEĆA UČENIKA

Pitanjima o vijeću učenika kao formalnom obliku učeničke participacije ispitano je koliko nastavnici znaju o njegovom radu i koliko ga procjenjuju važnim. Ukupan prosječni rezultat na pitanjima o znanju o vijeću učenika je $M=4,44$ ($SD=,527$), a na pitanjima o procjeni važnosti je $M=4,03$ ($SD=,695$). Vidljivo je kako su nastavnici u vrlo velikom broju (94,6 %) obaviješteni o postojanju vijeća učenika u njihovoj školi, a isto toliko ih je i svjesno da se svake godine provode izbori predstavnika razreda u vijeću učenika. Nastavnici u velikoj mjeri smatraju da svi učenici imaju jednake šanse biti izabrani u vijeće učenika ($M=4,56$; $SD=,812$), a najmanje se slažu s tvrdnjom da se u vijeće učenika biraju uvijek isti učenici ($M=2,35$; $SD=1,132$).

Rezultati nastavničke procjene važnosti vijeća učenika pokazuju kako su najviše procijenjene vrijednosti vezane uz čestice o prisutnoj podršci vijeću učenika od strane ravnatelja ($M=4,54$; $SD=,739$), zatim uz stajalište kako je biti predstavnik razreda u vijeću učenika važna uloga ($M=4,29$; $SD=,831$) te uz shvaćanje kako se vijeće učenika bavi pitanjima važnima za učenike ($M=4,14$; $SD=,853$). Također se može vidjeti da je najniže, ali još uvijek iznadprosječnim vrijednostima, procijenjena čestica koja govori o učeničkoj percepciji važnosti vijeća učenika ($M=3,65$; $SD=,958$).



Slika 12. Poučavanje o pravu na participaciju, znanje o vijeću učenika i procjena važnosti vijeća učenika u nastavničkoj percepciji - ukupni prosječni rezultati nastavnika

Iz slike 12 uočava se kako nastavnici najvišim procjenjuju vlastito znanje o vijeću učenika, zatim smatraju kako se u njihovoj školi poučava učenike o pravima djece, osobito o pravu na participaciju, a najmanje, iako visoko, procjenjuju važnost vijeća učenika.

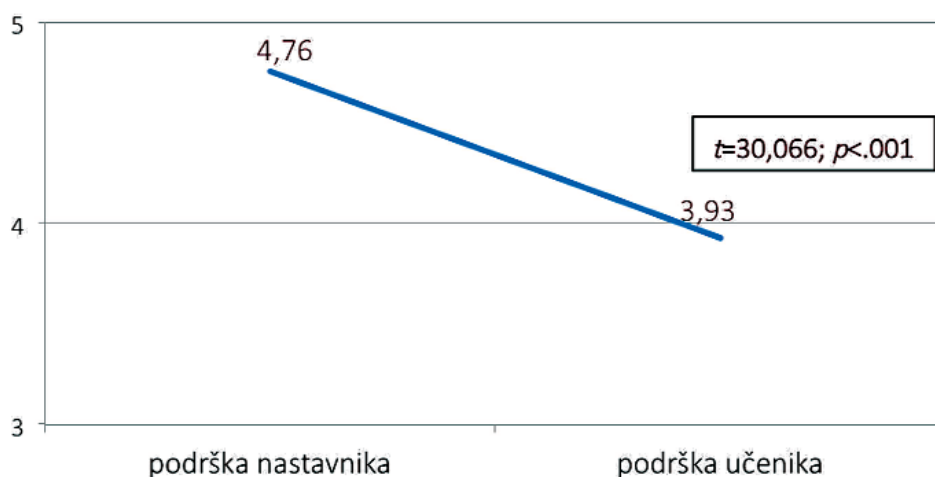
PODRŠKA ODRASLIH I VRŠNJAKA UČENIČKOJ PARTICIPACIJI

Podrška odraslih i vršnjaka učeničkoj participaciji u očima nastavnika ispitana je pitanjem s 13 čestica, u kojima se opisuje podrška koju nastavnici procjenjuju da pružaju participaciji učenika oni osobno, ali isto tako koliko primjećuju da to rade drugi učenici, dakle vršnjaci. Skala se sastoji od 2 faktora - *podrška nastavnika* i *podrška učenika*. Već iz prvog pregleda vidljivo je kako su rezultati pomaknuti u pozitivnom smjeru s ukupnim prosječnim rezultatom za podršku nastavnika $M=4,76$ ($SD=,325$) te ukupnim prosječnim rezultatom za podršku učenika $M=3,93$ ($SD=,628$), time pokazuju visoku podršku odraslih i vršnjaka učeničkoj participaciji.

Na faktoru *podrške nastavnika* najviše su procijenjene čestice koje se odnose na podršku koju nastavnici procjenjuju da sami pružaju učeničkoj participaciji, a to su, primjerice: *trudim se imati dobar odnos s učenicima* ($M=4,84$; $SD=,441$), *trudim se razumjeti učenike* ($M=4,81$; $SD=,439$), *rado poslušam što učenici žele reći* ($M=4,80$; $SD=,439$).

Na faktoru *podrške učenika*, iako još uvijek relativno visoka, najniža vrijednost prosječnog rezultata vidi se na čestici *učenici u našoj školi smatraju da je važno aktivno sudjelovati u životu škole* ($M=3,88$; $SD=,899$).

Testiranjem značajnosti razlika u procjenama na spomenuta dva faktora, odnosno između dva izvora podrške participaciji, utvrđeno je kako je ta razlika statistički značajna ($t=30,066$; $p<,001$), što dalje znači kako nastavnici statistički značajno nižom procjenjuju podršku participaciji od strane učenika, za razliku od one koju pružaju nastavnici (slika 13).



Slika 13. Podrška učeničkoj participaciji - ukupni prosječni rezultati nastavnika i statistički test razlika

NASTAVNIČKA PERCEPCIJA NEFORMALNIH OBLIKA PARTICIPACIJE

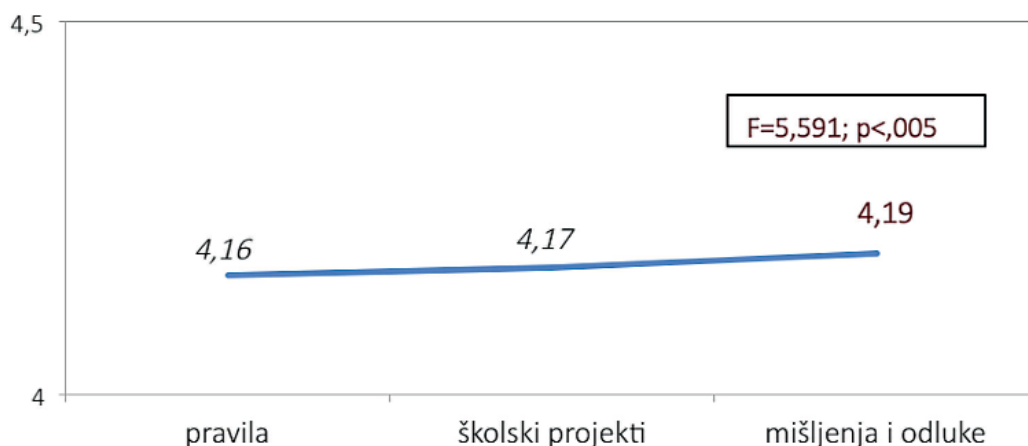
Nastavnička percepcija neformalnih oblika participacije ispitana je istim česticama kao i učenička, u formi oblikovanoj za perspektivu nastavnika. Skala se sastoji od sljedeće tri sadržajne kategorije: 1. *neformalne participacije - pravila*, 2. *neformalne participacije - školski projekti* i 3. *neformalne participacije - mišljenje i odluke*. Rezultati pokazuju pozitivniju procjenu neformalnih oblika participacije s ukupnim prosječnim rezultatom za *neformalnu participaciju - pravila* $M=4,16$ ($SD=,623$), za *neformalnu participaciju - školski projekti* $M=4,17$ ($SD=,604$) te *ne-*

formalnu participaciju - mišljenja i odluke $M=4,19$ ($SD=,631$). Testiranjem razlika između te tri kategorije, analizom varijance za zavisne uzorke, utvrđeno je kako se odgovori za navedene tri sadržajne kategorije značajno statistički razlikuju ($F=5,591$; $p<,005$) tako da se odgovori treće kategorije neformalne participacije (mišljenja i odluke) značajno razlikuju od prve (pravila; $p<,05$) i druge (školski projekti; $p<,001$). Razlike između prve (pravila) i druge (školski projekti) kategorije nisu se pokazale statistički značajnima. To bi dalje značilo da nastavnici značajno višom procjenjuju neformalnu participaciju - mišljenje i odluke, u odnosu na druge dvije kategorije - pravila i školski projekti (slika 14).

Unutar kategorije *neformalne participacije - pravila*, najviše je procijenjena čestica koja se odnosi na *postojanje pravila u školi* ($M=4,59$; $SD=,757$), dok se nastavnici u manjoj mjeri slažu da *su u procesu donošenja tih pravila sudjelovali svi učenici* ($M=3,79$; $SD=1,015$).

Kategoriju *neformalna participacija - školski projekti*, najvišim rezultatom opisuje čestica kojom nastavnici procjenjuju *postojanje projekata i akcija u svojoj školi u kojima dobrovoljno sudjeluju učenici koji to žele* ($M=4,63$; $SD=,579$), a najnižom je procijenjena čestica po kojoj je *u školi uobičajeno da se prihvati većina prijedloga učenika za školske i razredne projekte* ($M=3,90$; $SD=,816$).

U okviru kategorije *neformalna participacija - mišljenje i odluke*, nastavnici najviše rezultate postižu tvrdnjom da *učenici mogu slobodno odbiti sudjelovanje u dobrovoljnim aktivnostima bez posljedica* ($M=4,30$; $SD=,829$), a najniže je procijenjeno *postojanje učenika u školi koji pomažu u medijaciji/rješavanju sukoba* ($M=3,24$; $SD=1,294$), te da se *u njihovoj školi mišljenje učenika shvaća ozbiljno i ima utjecaj na mnogo toga* ($M=3,95$; $SD=,848$).



Slika 14. Neformalna participacija (pravila, školski projekti, mišljenja i odluke) - ukupni prosječni rezultati nastavnika i test značajnosti razlika

STAVOVI O PARTICIPACIJI UČENIKA U ŠKOLI

Za potrebe ispitivanja uvjerenja nastavnika o participaciji učenika u školi, u okviru ovog istraživanja konstruirana je i u predistraživanju provjerena skala stavova od 20 čestica, na kojoj su obuhvaćene kognitivna, emocionalna i ponašajna komponenta stava. Pregledom rezultata na skali stavova vidljivo je kako su stavovi nastavnika prema participaciji djece u školi izrazito pozitivni, s ukupnim prosječnim rezultatom $M=4,69$ ($SD=,365$).

Najvišim rezultatima ističu se čestice u kojima nastavnici izražavaju *ponos koji osjećaju kad vide da učenici samostalno predlažu aktivnosti za poboljšanje života u školi* ($M=4,86$; $SD=,364$) i *sviđanje kada uoče kako učenici podržavaju jedni druge u sudjelovanju u školi* ($M=4,86$;

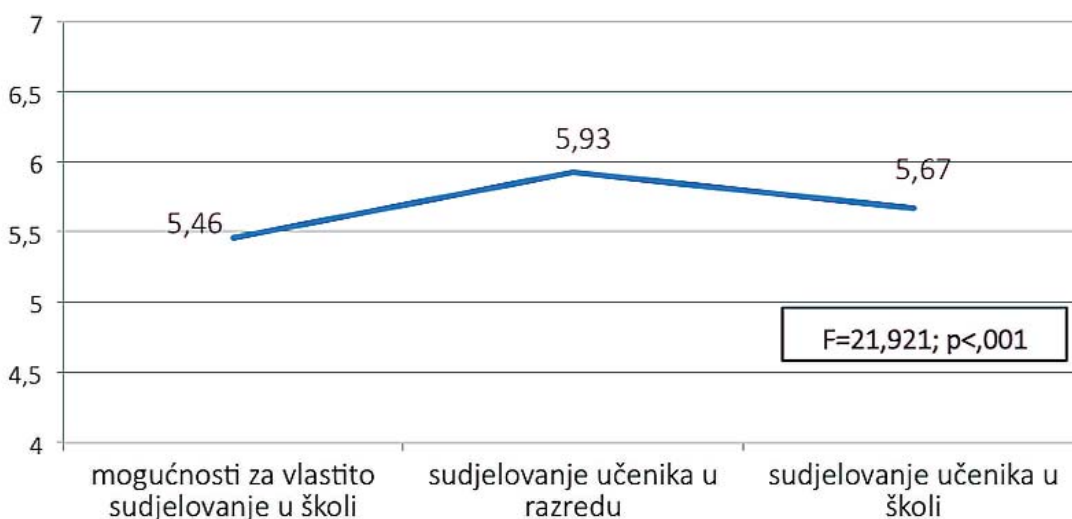
SD=,401). Nastavnici u velikoj mjeri vole vidjeti i kako učenici otvoreno iskazuju svoja mišljenja u razredu (M=4,78; SD=,470), što potvrđuje kako - iako su svi rezultati vrlo pozitivni - najviše rezultate nastavnici postižu na emocionalnoj komponenti stava. Slijede čestice o razumijevanju kako je učenike potrebno informirati o pravima i načinima njihovog ostvarenja i kako im je potrebno osigurati preduvjete za sudjelovanje u školi, što donekle otvara prostor optimizmu da su nastavnici u značajnoj mjeri senzibilizirani i za svoju ulogu u poticanju i podržavanju participacije učenika u školi.

Posebno se još, izrazito pozitivnim procjenama, ističu i čestice o značaju sudjelovanja/participacije učenika za odnose u školi, dobrobit i zdravi razvoj učenika, te dobrobit škole, što također moguće pokazuje potencijalnu motivaciju za dodatna ulaganja nastavnika u procese participacije učenika u školi. No, valja biti oprezan i imati na umu da pozitivni stavovi nastavnika izraženi na ovoj skali ne potvrđuju ujedno i ponašanje nastavnika u smjeru podrške i poticanja participacije učenika. Na tome je potrebno raditi dodatnim edukacijama i senzibilizacijama nastavnika i svih drugih odraslih, koji su odgovorni stvarati uvjete povoljne za uspostavljanje i održavanje procesa participacije djece i mladih.

ZADOVOLJSTVO NASTAVNIKA SUDJELOVANJEM

Zadovoljstvo nastavnika sudjelovanjem ispitano je tako da su procjenjivali koliko su sami zadovoljni mogućnošću vlastitog sudjelovanja u školi, potom i koliko su zadovoljni učeničkim sudjelovanjem u školi i u razredu. Ukupan prosječni rezultat za mogućnošću nastavničkog sudjelovanja u školi je M=5,46 (SD=1,257), za učeničko sudjelovanje u školi je M=5,67 (SD=1,062), a za učeničko sudjelovanje u razredu je M=5,93 (SD=1,098).

Značajnost razlika testirana je analizom varijance za zavisne uzorke. Utvrđeno je kako se navedena tri rezultata statistički značajno razlikuju ($F=21,921$; $p<,001$), tako da se zadovoljstvo mogućnošću sudjelovanja nastavnika u školi značajno razlikuje od zadovoljstva nastavnika sudjelovanjem učenika u školi ($p<,05$) i od zadovoljstva nastavnika sudjelovanjem učenika u razredu ($p<,001$). Nadalje, zadovoljstvo se nastavnika sudjelovanjem učenika u školi značajno razlikuje od zadovoljstva nastavnika sudjelovanjem učenika u razredu ($p<,001$). To znači kako su nastavnici statistički značajno najviše zadovoljni učeničkim sudjelovanjem u razredu, zatim učeničkim sudjelovanjem u školi, a potom i mogućnostima za nastavničko sudjelovanje u školi (slika 15).



Slika 15. Zadovoljstvo nastavnika mogućnostima za vlastito sudjelovanje, te zadovoljstvo učeničkim sudjelovanjem u razredu i školi - ukupni prosječni rezultati i test značajnosti razlika

PRIPADNOST NASTAVNIKA ŠKOLI

Literatura navodi kako se pripadnost školi istraživala općenito više u percepciji učenika (Bond i sur., 2007; Catalano Haggerty, Oesterle, Fleming, Hawkins, 2004; Libbey, 2004; Maddox i Prinze, 2003; Finn, 1997), a rjeđe u percepciji nastavnika (Spilt, Koomen i Thijs, 2011). Za potrebe ovog istraživanja izrađena je forma skale pripadnosti školi i za nastavnike, na kojoj su nastavnici postigli ukupan prosječan rezultat $M=4,39$ ($SD=,570$), koji govori o relativno visokom osjećaju nastavnika da pripadaju svojoj školi.

Najviše procijenjene čestice pokazuju da su nastavnici *sretni da rade u svojoj školi* ($M=4,50$; $SD=,718$), zatim i one o *osjećaju sigurnosti nastavnika u školi* ($M=4,49$; $,751$). Najnižima vrijednostima, iako još uvijek visokim, procijenjena je *pravednost nastavnika prema svim učenicima* ($M=4,19$; $,739$).

POTICAJI NA VEĆI STUPANJ AKTIVNE PARTICIPACIJE

Nastavnici su, kao i učenici, upitani da procijene okolnosti za koje smatraju da bi mogle potaknuti učenike na veće participiranje.

Pregledom rezultata pojedinačnih odgovora vidljivo je kako nastavnici kao najpoticajnije za učeničku participaciju vide sljedeće okolnosti:

- *nastavničko ohrabivanje učenika na izražavanje svojeg mišljenja* ($M=4,63$; $SD=,606$)
- *dobri prostorni i materijalni uvjeti škole - ugodan prostor i dobra opremljenost učionica* ($M=4,62$; $SD=,666$)
- *učiniti sudjelovanje zabavnim* ($M=4,60$; $SD=,667$)
- *bolje vještine komunikacije i odnosa kod učenika* ($M=4,58$; $SD=,596$)
- *veća hrabrost učenika za izražavanje vlastitog mišljenja* ($M=4,57$; $SD=,674$)
- *nagrađivanje učenika koji sudjeluju, npr. ocjenama iz zalaganja, izletom* ($M=4,56$; $SD=,667$)
- *pristupačnost ravnatelja za susret i razgovor s učenicima* ($M=4,54$; $SD=,724$)
- *zainteresiranost nastavnika za to kako ih učenici doživljavaju i da traže povratnu informaciju od učenika o svom radu* ($M=4,45$; $SD=,745$)

Najmanje smatraju da bi učenike potaknulo na veće sudjelovanje *da su manje opterećeni nastavnim gradivom i učenjem* ($M=4,22$; $SD=,975$) i *da drugi vršnjaci sudjelovanje vide kao nešto važno, a učenike koji sudjeluju kao „face“* ($M=4,27$; $SD=,874$).

RAZLIKE MEĐU NASTAVNICIMA

Prvo smo, t-testom za nezavisne uzorke, provjerili razlikuju li se nastavnice i nastavnici na svim istraživanim varijablama (vidi tablicu 13). Nastavnice u većoj mjeri nego nastavnici procjenjuju da se učenike poučava i informira o pravima na participaciju u školi, a nešto višima procjenjuju i svoje znanje o vijeću učenika te važnost tog vijeća. Također, stav nastavnica prema učeničkoj participaciji nešto je pozitivniji u usporedbi sa stavom nastavnika. Ostale razlike nisu statistički značajne.

Tablica 13. Deskriptivni podaci i razlike između nastavnica i nastavnika na istraživanim varijablama

| | | N | M | SD | t-test |
|--|---|-----|------|-------|----------|
| Poučavanje o pravima | M | 108 | 4.07 | 0.740 | 3.236*** |
| | Ž | 337 | 4.30 | 0.595 | |
| Procjena znanja o vijeću učenika | M | 106 | 4.34 | 0.477 | 2.315* |
| | Ž | 343 | 4.47 | 0.535 | |
| Procjena važnosti vijeća učenika | M | 104 | 3.91 | 0.669 | 2.171* |
| | Ž | 342 | 4.07 | 0.699 | |
| Podrška nastavnika | M | 107 | 4.71 | 0.378 | 1.808 |
| | Ž | 343 | 4.77 | 0.306 | |
| Podrška učenika | M | 109 | 3.84 | 0.618 | 1.883 |
| | Ž | 344 | 3.97 | 0.628 | |
| Neformalna participacija – školska i razredna pravila | M | 61 | 4.10 | 0.650 | 0.863 |
| | Ž | 211 | 4.18 | 0.619 | |
| Neformalna participacija – školski projekti i aktivnosti | M | 108 | 4.16 | 0.587 | 0.415 |
| | Ž | 342 | 4.18 | 0.609 | |
| Neformalna participacija – izražavanje mišljenja i sudjelovanje u odlukama | M | 106 | 4.16 | 0.674 | 0.532 |
| | Ž | 342 | 4.20 | 0.617 | |
| Stav prema participaciji | M | 100 | 4.62 | 0.428 | 2.152* |
| | Ž | 330 | 4.71 | 0.340 | |
| Osjećaj pripadnosti školi | m | 106 | 4.38 | 0.595 | 0.396 |
| | ž | 339 | 4.40 | 0.559 | |
| Broj aktivnosti u koje su uključeni u školi i zajednici | m | 110 | 4.60 | 2.189 | 0.776 |
| | ž | 348 | 4.43 | 1.923 | |
| Zadovoljstvo svojim sudjelovanjem u školi | m | 100 | 5.63 | 1.261 | 1.459 |
| | ž | 308 | 5.42 | 1.257 | |
| Zadovoljstvo učeničkim sudjelovanjem u školi | m | 108 | 5.83 | 0.972 | 1.750 |
| | ž | 342 | 5.63 | 1.086 | |
| Zadovoljstvo učeničkim sudjelovanjem u razredu | m | 66 | 6.02 | 1.088 | 0.759 |
| | ž | 204 | 5.90 | 1.103 | |

Legenda: *m*=nastavnici; *ž*=nastavnice; *N*=veličina uzorka; *M*=aritmetička sredina; *SD*=standardna devijacija; ***= $p < .001$; *= $p < .05$

Zatim smo provjerili razlikuju li se nastavnici različitih struka na istraživanim varijablama. U tu svrhu nastavnike svih društvenih, humanističkih i umjetničkih kategorija spojili smo u jednu kategoriju ($N=275$), a nastavnike prirodoslovno-matematičkih, medicinsko-zdravstvenih i tehničkih struka ($N=126$) u drugu kategoriju³¹, te t-testom za nezavisne uzorke provjerili razlikuju li se značajno. Međutim, pronašli smo samo jednu značajnu razliku. Nastavnici društveno-humanističko-umjetničkog usmjerenja imaju nešto pozitivniji stav prema participaciji ($M=4.73$, $SD=0.332$) u usporedbi s nastavnicima ostalih struka ($M=4.64$, $SD=0.390$) ($t=2.520$; $p < .05$). Na ostalim varijablama nije bilo značajnih razlika (t -testovi između 0.207 i 1.579, svi $p > .05$). Među nastavnicima društveno-humanističkih usmjerenja jesu i stručni suradnici, te nastavnici psihologije te politike i gospodarstva, što su sve studijski smjerovi koji u svojem obrazovnom programu na-

glašavaju vrijednosti aktivne participacije učenika, te poučavaju i nekim konkretnim vještinama za poticanje učenika na veći stupanj participacije, što je vjerojatno i dovelo do ovih razlika.

Zanimalo nas je i razlikuju li se nastavnici u našem uzorku s obzirom na njihovo radno mjesto, te smo jednostavnom analizom varijance usporedili učitelje razredne nastave, nastavnike predmetne nastave i stručne suradnike. Značajne razlike pronašli smo samo za percepciju dva oblika neformalne participacije u školi - postojanja i pridržavanja školskih i razrednih pravila ($F=5.947$, $p<.01$) i učeničkog slobodnog izražavanja mišljenja i sudjelovanja u odlukama ($F=5.947$, $p<.01$). Post-hoc testovi pokazuju kako učitelji razredne nastave izvještavaju o postojanju i većem pridržavanju školskih i razrednih pravila ($M=4.51$, $SD=0.540$) nego predmetni nastavnici ($M=4.12$, $SD=0.624$). Učitelji razredne nastave izvještavaju i o većem slobodnom izražavanju mišljenja učenika, kao i njihovom većem sudjelovanju u odlukama ($M=4.38$, $SD=0.582$), nego stručni suradnici ($M=4.06$, $SD=0.560$). Između ostalih grupa nije bilo statistički značajnih razlika. Također, nismo pronašli značajne razlike s obzirom na radno mjesto nastavnika na drugim istraživačkim varijablama (F omjeri između 0.307 i 2.990, svi $p>.05$).

Rezultati jednostavne analize varijance, kojom smo provjerili razlikuju li se nastavnici iz različitih vrsta škola, nalaze se u tablici 14. Za ovu svrhu ponovno smo u jednu kategoriju spojili nastavnike svih vrsta strukovnih škola, miješanih programa i umjetničkih škola ($N=194$), dok preostale dvije kategorije čine nastavnici gimnazija ($N=70$) i nastavnici osnovnih škola ($N=197$). Nastavnici gimnazija, u usporedbi s nastavnicima osnovnih i strukovnih škola, percipiraju da se u njihovim školama učenike manje informira o njihovim pravima na participaciju, a i vide manje neformalne participacije u smislu postojanja i pridržavanja školskih i razrednih pravila, te slobodnog izražavanja mišljenja i sudjelovanja učenika u odlukama koje ih se tiču. Pritom, nastavnici osnovnih škola vide značajno najviše postojanja i pridržavanja školskih i razrednih pravila, u usporedbi s nastavnicima srednjih škola. Nastavnici osnovnih škola imaju i viši osjećaj pripadnosti školi u usporedbi s nastavnicima iz gimnazija, pritom između drugih grupa nema razlika. Na svim ostalim istraženim varijablama nema statistički značajne razlike. Na osnovi subjektivne percepcije nastavnika, čini se kako najviše učeničke participacije ima upravo u osnovnim školama, iako bi u budućim istraživanjima ovaj nalaz trebalo potvrditi objektivnijim mjerama prije zaključaka. Međutim, zanimljivo je kako je percepcija nastavnika u skladu s percepcijom učenika, s obzirom na to da najviše participacije vide upravo učenici osnovnih škola u usporedbi s gimnazijama i strukovnim školama.

Tablica 14. Deskriptivni podaci i razlike između nastavnika različitih škola na istraženim varijablama

| | | N | M | SD | F omjer | post-hoc testovi |
|----------------------------------|-----------|-----|--------|--------|-----------|------------------|
| Poučavanje o pravima | 1. OŠ | 189 | 4.3764 | .53430 | 18.682*** | 1-2***; 2-3*** |
| | 2. Gimn. | 69 | 3.8489 | .81067 | | |
| | 3. Struk. | 189 | 4.2623 | .60912 | | |
| Procjena znanja o vijeću učenika | 1. OŠ | 193 | 4.4323 | .60018 | .475 | |
| | 2. Gimn. | 68 | 4.3908 | .52220 | | |
| | 3. Struk. | 190 | 4.4617 | .44402 | | |
| Procjena važnosti vijeća učenika | 1. OŠ | 191 | 4.0172 | .71340 | 2.599 | |
| | 2. Gimn. | 68 | 3.8782 | .73479 | | |
| | 3. Struk. | 189 | 4.0990 | .65682 | | |
| Podrška nastavnika | 1. OŠ | 195 | 4.7778 | .31081 | 1.995 | |
| | 2. Gimn. | 68 | 4.6879 | .41630 | | |
| | 3. Struk. | 189 | 4.7648 | .29878 | | |

| | | N | M | SD | F omjer | post-hoc testovi |
|--|-----------|-----|--------|---------|-----------|------------------------|
| Podrška učenika | 1. OŠ | 195 | 3.9577 | .64751 | .828 | |
| | 2. Gimn. | 70 | 3.8464 | .63744 | | |
| | 3. Struk. | 190 | 3.9395 | .60171 | | |
| Neformalna participacija – školska i razredna pravila | 1. OŠ | 119 | 4.3462 | .49176 | 14.135*** | 1-2***; 1-3**; 2-3* |
| | 2. Gimn. | 39 | 3.7846 | .62304 | | |
| | 3. Struk. | 115 | 4.0991 | .67972 | | |
| Neformalna participacija – školski projekti i aktivnosti | 1. OŠ | 192 | 4.1302 | .61767 | 2.269 | |
| | 2. Gimn. | 70 | 4.1107 | .57205 | | |
| | 3. Struk. | 190 | 4.2461 | .59176 | | |
| Neformalna participacija – izražavanje mišljenja i sudjelovanje u odlukama | 1. OŠ | 193 | 4.2712 | .55942 | 8.641*** | 1-2***; 2-3** |
| | 2. Gimn. | 69 | 3.9130 | .71607 | | |
| | 3. Struk. | 187 | 4.2094 | .64035 | | |
| Stav prema participaciji | 1. OŠ | 185 | 4.6535 | .35859 | 3.055* | n.s. |
| | 2. Gimn. | 68 | 4.6559 | .43319 | | |
| | 3. Struk. | 178 | 4.7416 | .33385 | | |
| Osjećaj pripadnosti školi | 1. OŠ | 190 | 4.4663 | .51642 | 5.318*** | 1-2** |
| | 2. Gimn. | 69 | 4.2087 | .53074 | | |
| | 3. Struk. | 188 | 4.3872 | .61692 | | |
| Broj aktivnosti u koje su uključeni u školi i zajednici | 1. OŠ | 197 | 4.5838 | 1.93763 | 1.562 | |
| | 2. Gimn. | 70 | 4.1000 | 2.32285 | | |
| | 3. Struk. | 193 | 4.5026 | 1.90155 | | |
| Zadovoljstvo svojim sudjelovanjem u školi | 1. OŠ | 173 | 5.57 | 1.182 | 2.808 | |
| | 2. Gimn. | 64 | 5.14 | 1.308 | | |
| | 3. Struk. | 173 | 5.49 | 1.297 | | |
| Zadovoljstvo učeničkim sudjelovanjem u školi | 1. OŠ | 193 | 5.69 | 1.063 | 1.266 | |
| | 2. Gimn. | 68 | 5.49 | 1.139 | | |
| | 3. Struk. | 191 | 5.72 | 1.033 | | |
| Zadovoljstvo učeničkim sudjelovanjem u razredu | 1. OŠ | 124 | 6.02 | 1.112 | 1.240 | |
| | 2. Gimn. | 37 | 5.70 | 1.051 | | |
| | 3. Struk. | 110 | 5.89 | 1.095 | | |

Legenda: 1.OŠ=nastavnici osnovnih škola; 2. Gimn.=nastavnici gimnazija; 3.Struk.=nastavnici strukovnih škola; N=veličina uzorka; M=aritmetička sredina; SD=standardna devijacija; ***= $p < .001$; **= $p < .01$; *= $p < .05$

Odlučili smo se ne provjeravati interakcije između roda nastavnika i vrste škole u kojima nastavnici rade, s obzirom na izrazito mali broj nastavnika u gimnaziji ($n=18$), što bi bilo kakve dobivene razlike činilo upitnima. Isto vrijedi i za interakcije između radnog mjesta na kojem rade te vrste škole, s obzirom na premali broj zahvaćenih stručnih suradnika u uzorku. Za ovakve analize u budućim istraživanjima treba ciljano zahvatiti veći broj stručnih suradnika, i nastavnika muškaraca.

NASTAVNICI - KORELACIJE IZMEĐU ISTRAŽIVANIH VARIJABLI

Sve istraživane varijable međusobno su u pozitivnim korelacijama. Nastavnici koji osjećaju veću povezanost i pripadnost sa školom imaju i pozitivniju percepciju učeničke participacije u školi - imaju pozitivniji stav prema participaciji, vide više svih oblika neformalne participacije učenika, izvještavaju o više poučavanja učenika njihovim participativnim pravima, vijeće učenika procjenjuju važnijim za školu, te izvještavaju i o više vlastitog znanja o istom. Također su zadovoljniji i vlastitim i učeničkim sudjelovanjem u školi. Sve navedene korelacije su visoke. Ova varijabla zanemarivo korelira jedino s brojem aktivnosti u koje su nastavnici uključeni u školi i u zajednici.

Nastavnici koji imaju pozitivniji stav prema učeničkoj participaciji očekivano vide i više učeničke participacije, njihovu veću informiranost o istom, veću podršku i drugih nastavnika i učenika participaciji, općenito su zadovoljniji i svojim i učeničkim sudjelovanjem u školi. Naši stavovi povezani su ne samo s našim ponašanjem, već i s našom percepcijom, usmjeravajući nas prema tome da informacije iz okoline percipiramo i obrađujemo u skladu s našim stavovima (Fiske i Taylor, 2013), pa su ovakvi rezultati očekivani.

Iako je, očekivano, zadovoljstvo nastavnika vlastitim sudjelovanjem u školi pozitivno povezano s većinom istraživanih varijabli, korelacija s njihovim stvarnim ponašanjem, odnosno brojem formalnih aktivnosti u koje su doista uključeni - nije značajna. Mjera njihove uključenosti obuhvaćala je i dvije tvrdnje, kojima smo ispitali uključenost u zajednicu koja ne mora biti povezana s njihovim zadovoljstvom u školi. Međutim, te dvije čestice nisu mogle toliko „odvući“ rezultat da objasne ovaj nalaz. Moguće je da uključenost u formalne aktivnosti koje smo ispitali (npr. funkcije u školi i sindikati) nastavnicima jednostavno ne predstavlja izvor zadovoljstva. Buduća istraživanja trebala bi se detaljnije usmjeriti na to koji tip formalnih i neformalnih aktivnosti nastavnicima donosi zadovoljstvo. Osim toga, moguće je da njihovo manje zadovoljstvo proizlazi iz manjka vremena za sudjelovanje u školi zbog preopterećenosti nastavnim planom i programom.

Također, u skladu s očekivanjima, nastavnici koji su zadovoljniji učeničkim sudjelovanjem i u školi i u razredu vide i više svih oblika neformalne participacije učenika, viši stupanj nastavničke i učeničke podrške participaciji, više poučavanja o participativnim pravima, vijeće učenika smatraju važnijim za školu, te izvještavaju o većem znanju o funkcioniranju i odlukama vijeća učenika. Osim toga, nastavnici koji su zadovoljniji svojim sudjelovanjem, ujedno su i zadovoljniji sudjelovanjem učenika, a korelacija između vlastitog zadovoljstva i zadovoljstva učeničkim sudjelovanjem u školi posebno je visoka.

Viši rezultat na percepciji nastavničke i učeničke podrške participaciji u srednje je visokim korelacijama s većinom drugih varijabli. Posebno je zanimljivo što percepcija učeničke podrške uopće nije u značajnoj korelaciji s time koliko su sami nastavnici aktivno uključeni u rad škole, ali je u posebno visokoj korelaciji s nastavničkim vlastitim zadovoljstvom sudjelovanjem u školi. Istodobno, to zadovoljstvo je tek u niskoj korelaciji s percepcijom nastavničke podrške participaciji. Percepcija nastavničke podrške je pak u posebno visokoj korelaciji s njihovim

općim stavom prema participaciji, što govori o važnosti subjektivnih normi za naše stavove (Ajzen, 1991).

Logično, znanje o funkcioniranju vijeća učenika, procjena njegove važnosti i procjena toga koliko su učenici informirani o svojim pravima na participaciju u školi, međusobno su u pozitivnim korelacijama. Također, sve tri navedene varijable pozitivno su povezane sa svim ostalim varijablama, osim što korelacija između procjene važnosti vijeća učenika i broja aktivnosti u školi u koje su sami nastavnici uključeni - nije značajna.

Percepcija toga koliko u školi postoji prilika za neformalnu participaciju, te koliko se učenici škole u nju uključuju, kao što se vidi iz opisanih rezultata, pozitivno je povezana sa svim drugim varijablama. Percepcija slobodnog izražavanja mišljenja učenika i njihovog sudjelovanja u odlukama povezana je i s višim stupnjem sudjelovanja nastavnika u školi, dok percepcija druga dva oblika neformalne participacije nisu značajno povezana s njihovim sudjelovanjem. Moguće je da ovaj oblik učeničke participacije posebno jako motivira nastavnike da se i oni aktivnije uključe u rad škole. Iako je moguće i obratno objašnjenje, zbog korelacijske prirode podataka.

Broj aktivnosti u koje su nastavnici uključeni, i na ovom poduzorku, najslabije je povezan s ostalim varijablama, što ponovno možemo pripisati niskoj podudarnosti između korištene mjere ponašanja i ostalih primijenjenih mjera.

I na ovom mjestu naglašavamo opasnost od kauzalne interpretacije navedenih odnosa. Kao i na poduzorku učenika, sve varijable su u visokim korelacijama, pa su za konačne zaključke o tome što od navedenog predviđa učeničku participaciju u školi nužne dodatne multivarijatne analize, koje kontroliraju kolinearnost između varijabli.

5.3.3 Usporedba rezultata učenika i nastavnika

S obzirom na to da su mjere kojima smo ispitali učenike i nastavnike razvijane tako da su usporedive, mogli smo izravno provjeriti razlikuju li se nastavnici i učenici u tome kako vide informiranost učenika o participativnim pravima, koliko važnim smatraju vijeće učenika za školu, kakvim smatraju znanje učenika o tom tijelu formalne participacije, kakvima vide mogućnosti učeničke neformalne participacije, te kakvom procjenjuju nastavničku i učeničku podršku participaciji u svojoj školi. Također smo usporedili njihov osjećaj pripadnosti školi, te njihovo zadovoljstvo učeničkim sudjelovanjem u razredu i u školi. Razlikuju li se učenici i nastavnici značajno u navedenim procjenama, provjerali smo t-testom za nezavisne uzorke.

Kao što se vidi iz tablice 15, sve razlike su značajne, te se većinom radi o izrazito velikim efektima tih razlika. Nastavnici izvještavaju da se u njihovoj školi često do uvijek poučava i informira učenike o njihovim pravima na participaciju, dok učenici u prosjeku vide da se to događa ponekad. Nastavnici i vijeće učenika škole procjenjuju puno važnijim za školu nego učenici (koji u prosjeku to vijeće niti smatraju niti ne smatraju važnim), a i procjenjuju koliko sami učenici znaju o funkcioniranju i odlukama tog vijeća. Podršku nastavnika učeničkoj participaciji sami nastavnici procjenjuju gotovo potpunom, a učenici navode kako te podrške jednako ima i nema. Nastavnici vide i viši stupanj međusobne podrške učenika nego učenici (iako je u apsolutnim terminima ova razlika najmanja, i dalje se radi o velikom efektu, (Cohenov $d = 0.82$). Postojanje i učeničko sudjelovanje u neformalnim oblicima participacije nastavnici također procjenjuju višim nego učenici, i to za cijeli jedan bod i više. Nastavnici se osjećaju i povezani sa školom, dok se učenički rezultati kreću tek oko sredine skale. Slično, učenici nisu niti zadovoljni niti nezadovoljni svojim sudjelovanjem u školi i u razredu, a nastavničke procjene pokazuju njihovo zadovoljstvo učeničkim sudjelovanjem.

Složenom analizom varijance provjerili smo i postoje li interakcije ovih razlika s vrstom škole koju učenici pohađaju, odnosno u kojoj nastavnici rade. Pronašli smo samo dvije značajne interakcije - jednu za stupanj informiranosti/poučavanja o participativnim pravima ($F=4.107$, $p<.05$), a drugu za percepciju nastavničke podrške participaciji ($F=6.899$, $p<.001$). Međutim, obje interakcije proizlaze iz razlika između vrste škole unutar pojedinog poduzorka učenika odnosno nastavnika, a obrazac viših procjena nastavnika u odnosu na učenike ostaje isti bez obzira na vrstu škole.

Tablica 15. Deskriptivni podaci i razlike između učenika i nastavnika na istraživanim varijablama

| | | N | M | SD | t-test |
|--|------|------|------|-------|-----------|
| Informiranost o pravima | uč. | 2628 | 2.93 | 0.862 | 30.937*** |
| | nas. | 448 | 4.25 | 0.639 | |
| Procjena znanja o vijeću učenika | uč. | 2577 | 3.90 | 0.746 | 14.581*** |
| | nas. | 452 | 4.44 | 0.527 | |
| Procjena važnosti vijeća učenika | uč. | 2608 | 3.16 | 0.943 | 18.598*** |
| | nas. | 449 | 4.03 | 0.696 | |
| Podrška nastavnika | uč. | 2474 | 3.36 | 0.961 | 30.641*** |
| | nas. | 453 | 4.76 | 0.325 | |
| Podrška učenika | uč. | 2638 | 3.30 | 0.884 | 14.611*** |
| | nas. | 456 | 3.93 | 0.628 | |
| Neformalna participacija – školska i razredna pravila | uč. | 2606 | 3.02 | 0.949 | 19.532*** |
| | nas. | 274 | 4.16 | 0.623 | |
| Neformalna participacija – školski projekti i aktivnosti | uč. | 2625 | 3.23 | 0.965 | 20.069*** |
| | nas. | 453 | 4.17 | 0.604 | |
| Neformalna participacija – izražavanje mišljenja i sudjelovanje u odlukama | uč. | 2582 | 3.28 | 0.932 | 19.912*** |
| | nas. | 450 | 4.19 | 0.631 | |
| Osjećaj pripadnosti školi | uč. | 2671 | 3.31 | 1.064 | 21.048*** |
| | nas. | 448 | 4.39 | 0.570 | |
| Zadovoljstvo učeničkim sudjelovanjem u školi | uč. | 2688 | 4.16 | 1.682 | 18.509*** |
| | nas. | 453 | 5.67 | 1.062 | |
| Zadovoljstvo učeničkim sudjelovanjem u razredu | uč. | 2694 | 4.74 | 1.531 | 12.442*** |
| | nas. | 272 | 5.93 | 1.098 | |

*Legenda: uč.=učenici; nas.=nastavnici; N=veličina uzorka; M=aritmetička sredina; SD=standardna devijacija; ***= $p<.001$*

Dobivene razlike upućuju na velik nesrazmjer između slike koju učenici i nastavnici imaju o aktivnoj participaciji u školi. Taj nesrazmjer može biti problematičan ako utječe na to da nastavnici ne potiču učenike na participaciju u školi, a može i otežati učenicima da se probiju kroz percepciju odraslih u školi, kako bi povećali mogućnosti za svoju participaciju i sudjelovanje u odlukama koje ih se tiču. Međutim, ovakve zaključke treba uzimati s oprezom, s obzirom na to da je vjerojatnije da su nastavnici, kao odrasle osobe, bolje od učenika procijenili socijalnu poželjnost odgovora u istraživanju i bili skloniji davati pozitivnije procjene na svim pitanjima.

Također, i teorijski je očekivano da će percepcija nastavnika biti pozitivnija zbog motivacije za očuvanjem pozitivne slike o sebi (Sedikides i Gregg, 2008) kao o kvalitetnom nastavniku, što

također dovodi do pozitivnijih procjena. Međutim, potencijalni utjecaj ove motivacije pokušali smo umanjiti, tako da nastavnici nisu izvještavali o svojem ponašanju, nego o ponašanju drugih nastavnika i općem stanju u školi. Bez obzira na to, i dalje je vjerojatno ostao efekt pristranosti vlastitoj grupi, prema kojem imamo tendenciju članove vlastite grupe procjenjivati posebno pozitivno (Hornsey, 2008).

Razlike u tome koliko učenici i nastavnici smatraju da bi učenike 17 ispitanih poticaja motiviralo na veće aktivno sudjelovanje u školi, također su značajne, osim za jednu tvrdnju „*da sam manje opterećen nastavnim gradivom i učenjem*“, što i učenici i nastavnici vide kao podjednako poticajno. Sve ostalo nastavnici procjenjuju više poticajnim nego učenici (*t*-testovi između 4.563 i 23.615, svi $p < .001$). Pritom, nastavnici za sve motive smatraju da bi sigurno potaknuli učenike ili da bi ih potaknuli u velikoj mjeri, dok se učeničke procjene kreću prema tome da bi ih navedeno umjereno potaknulo na veće sudjelovanje.

U tablici 16 cijela je hijerarhija poticaja za učenike i nastavnike, iz koje se vidi da postoje neke sličnosti u tome što učenici i nastavnici smatraju najvažnijim, odnosno najmanje važnim poticajima, ali i velike razlike. Tako i jedni i drugi na vrh hijerarhije smještaju poticaje „*da bude zabavno*“ i „*da škola ima dobre prostorne i materijalne uvjete (dobra opremljenost učionica, ugodan prostor za boravak u školi)*“. Također, otprilike na jednako mjesto po važnosti (četvrto odnosno peto) stavljaju poticaj „*da vidim da su moji prijedlozi i prijedlozi mojih prijatelja prihvaćeni*“.

Tablica 16. Hijerarhija poticaja za učenike ($N=2720$) i nastavnike ($N=461$)

| | UČENICI | NASTAVNICI |
|----|---|---|
| 1. | da sudjelovanje bude zabavno ($M=4.37$; $SD=1.009$) | da nastavnici ohrabruju učenike da kažu svoje mišljenje (posebno one koji su tiši i mirniji) ($M=4.63$; $SD=0.606$) |
| 2. | da sam manje opterećen nastavnim gradivom i učenjem ($M=4.30$; $SD=1.081$) | da škola ima dobre prostorne i materijalne uvjete (dobra opremljenost učionica, ugodan prostor za boravak u školi) ($M=4.62$; $SD=0.666$) |
| 3. | da škola ima dobre prostorne i materijalne uvjete (dobra opremljenost učionica, ugodan prostor za boravak u školi) ($M=4.16$; $SD=1.098$) | da sudjelovanje bude zabavno ($M=4.60$; $SD=0.667$) |
| 4. | da vidim da su moji prijedlozi i prijedlozi mojih prijatelja prihvaćeni ($M=4.16$; $SD=1.059$) | da učenici imaju bolje vještine komunikacije i odnosa s drugima ($M=4.58$; $SD=0.596$) |
| 5. | da se učenike koji aktivno sudjeluju na neki način nagradi (npr. ocjenama iz zalaganja, besplatnim izletom ili slično) ($M=4.15$; $SD=1.145$) | da učenici imaju hrabrosti reći svoje mišljenje ($M=4.57$; $SD=0.674$) |
| 6. | da nas nastavnici ohrabruju da kažemo svoje mišljenje (posebno one koji su tiši i mirniji) ($M=4.11$; $SD=1.120$) | da učenici vide da su njihovi prijedlozi i prijedlozi njihovih prijatelja uvaženi ($M=4.57$; $SD=0.691$) |

| | UČENICI | NASTAVNICI |
|-----|--|--|
| 7. | da su nastavnici zainteresirani za to kako ih učenici doživljavaju (da traže povratnu informaciju od učenika o svome radu) ($M=3.99$; $SD=1.134$) | da se učenike koji aktivno sudjeluju na neki način nagradi (npr. ocjenama iz zalaganja, besplatnim izletom ili slično) ($M=4.56$; $SD=0.667$) |
| 8. | da su nastavnici više zainteresirani za probleme učenika ($M=3.97$; $SD=1.132$) | da je ravnatelj pristupačan za susret i razgovor s učenicima ($M=4.54$; $SD=0.724$) |
| 9. | da odrasli u školi budu otvoreniji prema idejama i prijedlozima učenika ($M=3.90$; $SD=1.077$) | da učenici imaju više vremena za sudjelovanje ($M=4.48$; $SD=0.733$) |
| 10. | da se više koriste moderne tehnologije (komuniciranje preko društvenih mreža, školski radio, novine i sl.) ($M=3.89$; $SD=1.258$) | da su nastavnici zainteresirani za to kako ih učenici doživljavaju (da traže povratnu informaciju od učenika o svome radu) ($M=4.45$; $SD=0.745$) |
| 11. | da imam više vremena za sudjelovanje ($M=3.85$; $SD=1.164$) | da postoje lako dostupne informacije o tome kako sve učenici mogu sudjelovati ($M=4.40$; $SD=0.782$) |
| 12. | da imam hrabrosti reći svoje mišljenje ($M=3.83$; $SD=1.294$) | da su nastavnici više zainteresirani za probleme učenika ($M=4.39$; $SD=0.772$) |
| 13. | da je ravnatelj pristupačan za susret i razgovor s učenicima ($M=3.82$; $SD=1.221$) | da se više koriste moderne tehnologije (komuniciranje preko društvenih mreža, školski radio, novine i sl.) ($M=4.38$; $SD=0.817$) |
| 14. | da imam bolje vještine komunikacije i odnosa s drugima ($M=3.78$; $SD=1.170$) | da odrasli u školi budu otvoreniji prema idejama i prijedlozima učenika ($M=4.35$; $SD=0.736$) |
| 15. | da postoje lako dostupne informacije o tome kako sve mogu sudjelovati ($M=3.71$; $SD=1.138$) | da nastavnici učenike poznaju osobno (da nismo samo broj) ($M=4.35$; $SD=0.873$) |
| 16. | da nas nastavnici poznaju osobno (da nismo samo broj) ($M=3.71$; $SD=1.268$) | da drugi vršnjaci sudjelovanje učenika vide kao nešto važno, a njih kao „facu“ zbog toga ($M=4.27$; $SD=0.874$) |
| 17. | da drugi vršnjaci moje sudjelovanje vide kao nešto važno, a mene kao „facu“ zbog toga ($M=2.75$; $SD=1.322$) | da su učenici manje opterećeni nastavnim gradivom i učenjem ($M=4.22$; $SD=0.975$) |

Međutim, učenici na drugo mjesto navode razlog „*da sam manje opterećen nastavnim gradivom i učenjem*“, dok nastavnici isto smještaju na samo dno hijerarhije poticaja. Nastavnici također smatraju da je kao poticaj jako važno nastavničko ohrabivanje učenika da kažu svoje

mišljenje, što učenici također ističu važnim, ali ne stavljaju na vrh hijerarhije kao nastavnici. Nastavnici također visoko vrednuju poticaje povezane s karakteristikama učenika - „*da imam bolje vještine komunikacije i odnosa s drugima*“ i „*da imam hrabrosti reći svoje mišljenje*“, dok učenici ove poticaje svrstavaju među najmanje važne. Poticaj „*da se učenike koji aktivno sudjeluju na neki način nagradi (npr. ocjenama iz zalaganja, besplatnim izletom ili slično)*“ učenici vide među važnijima, dok je kod nastavnika ovaj poticaj već prema sredini hijerarhije.

Zanimljivo je i kako postoje i neke sličnosti na dnu hijerarhije. Tako i jedni i drugi na dno smještaju poticaj „*da nas nastavnici poznaju osobno (da nismo samo broj)*“ i „*da drugi vršnjaci moje sudjelovanje vide kao nešto važno, a mene kao „facu“ zbog toga*“. Pritom treba naglasiti kako postoji izrazito velika razlika u tome u kojoj mjeri za potonji razlog nastavnici smatraju da bi potaknulo učenike, a u kojoj mjeri učenici isto vide poticajnim.

5.4

Opća rasprava o rezultatima kvantitativnog dijela istraživanja

Aktivno sudjelovanje učenika u školi temelji se na dječjem pravu na participaciju definiranom Konvencijom o pravima djeteta Ujedinjenih naroda - kao *apstraktno pravo*, participacija se odnosi na slobodu izražavanja vlastita mišljenja i sudjelovanje u donošenju odluka o pitanjima koje se tiču učenika, a kao *praksa učenika-sudionika* na aktivno sudjelovanje u svim aspektima rada i života u školi: planiranju i programiranju, provođenju odgoja i obrazovanja (učenju i poučavanju) te vrednovanju (Quennerstedt, 2015). Priklanjajući se takvome shvaćanju participacije, u ovome smo istraživanju odredili da participirati u školi kao učenik, znači: dobivati i dijeliti informacije, biti pitan i konzultiran o stvarima koje se tiču života u razredu i školi, aktivno sudjelovati u nastavnim i nenastavnim aktivnostima te odlukama koje su važne za učenike, predlagati i ostvarivati svoje ideje i projekte, a sve to uz podršku i poštovanje odraslih i vršnjaka te u skladu s vlastitim interesima i mogućnostima.

Visok stupanj aktivnog sudjelovanja učenika u školi povezan je s većom uključenosti učenika u učenje (Simeonsson i sur., 2001), te je ključni faktor zadovoljstva školom i kod učenika i kod nastavnika (Gray i sur., 2006). Učenici s višim stupnjem uključenosti pažljiviji su na satu, u većoj mjeri sudjeluju u razrednim raspravama, više se trude prilikom izvršavanja školskih zadataka te pokazuju više razine interesa i motivacije za učenjem (Fredricks, Blumenfeld, i Paris, 2004; Wang i Eccles, 2012a). Više razine aktivnog sudjelovanja u školi povezane su s pozitivnijim stavom prema školi (Voelkl, 1995), manjim razinama vršnjačkog nasilja (Ahlström, 2010), te boljim mentalnim zdravljem učenika (Li i Lerner, 2013). U svojem longitudinalnom istraživanju, Gardner, Roth i Brooks-Gunn (2008) pokazali su da aktivno sudjelovanje u neformalnim školskim aktivnostima i programima (npr. izvannastavni programi, i školski projekti) dovodi do boljeg akademskog uspjeha, veće građanske uključenosti te boljeg zaposlenja kasnije u životu, pritom su više razine participacije imale jače učinke čak i 8 godina nakon završetka srednje škole.

Unatoč brojnim dobrobitima, empirijskih istraživanja učeničke participacije, i u Hrvatskoj i u svijetu, relativno je malo. Postojeća se uglavnom fokusiraju na izolirane elemente, npr. sudjelovanje učenika u izvannastavnim aktivnostima ili sudjelovanje učenika u formalnim oblicima participacije kao što su učenička vijeća. Još manje istraživanja uzima u obzir i perspektivu učenika i perspektivu nastavnika, te faktore koji učenicima mogu pomoći ili otežati aktivno sudjelovanje. U ovom poglavlju slijedi **sumarni prikaz ključnih rezultata kvantitativnog dijela istraživanja** za učenike i nastavnike te njihova međusobna usporedba. Prikaz je organiziran prema glavnim temama pokrivenim kvantitativnim dijelom istraživanja. Rezultati su raspravljani u kontekstu drugih postojećih, iako rijetkih, istraživanja.

INFORMIRANOST I ZNANJE O PRAVU NA PARTICIPACIJU I FORMALNIM OBLICIMA ŠKOLSKE PARTICIPACIJE

Učenici procjenjuju da su blago ispodprosječno informirani o svojem pravu na participaciju. Pritom formalnije oblike učenja o pravima djeteta i pravu na participaciju prepoznaju kao rjeđe u odnosu na primijenjene oblike participacije/sudjelovanja - informiranje o pravu na izražavanje mišljenja, o mogućnostima uključivanja u projekte i akcije, o pravu na informacije koje ih se tiču i slično. Po toj percepciji se učenici i učenice ne razlikuju, ali informiranost o pravima procjenjuju većom učenici iz osnovnih škola, u odnosu na one iz gimnazija i strukovnih srednjih škola. Slični rezultati dobiveni su istraživanjem Spajić-Vrkaš (2015), u kojem su učenici 4. razreda osnovne škole ostvarili višu prosječnu vrijednost tvrdnjom pri procjeni - u kojoj se mjeri slažu s time da njihova škola od učenika traži da poznaju svoja prava i odgovornosti, nego što su to ostvarili stariji učenici (7. i 8. razreda osnovne škole te 1. i 2. razreda srednje škole). Iako su u istraživanju Spajić-Vrkaš (2015) stariji osnovnoškolci po svojoj procjeni bili sličniji srednjoškolcima nego mlađim osnovnoškolcima, sukladnost rezultata ovog i našeg istraživanja upućuje na utjecaj dobi prilikom procjena vlastite informiranosti o pravima i prisutnosti podučavanja o pravima u školama.

Znanje učenika o vijeću učenika, formalnom obliku školske participacije, također nije zavidno. Iako izjavljuju kako su dobro obaviješteni o postojanju vijeća učenika, zatim o predstavniku svojeg razreda u vijeću učenika te načinu izbora predstavnika u vijeće, učenici manje znaju o radu vijeća, odnosno pitanjima i problemima kojima se vijeće učenika bavi. Stoga izjavljuju da nisu sigurni u kojoj mjeri ih njihov predstavnik razreda izvještava o raspravama i dogovorima na vijeću učenika. Učenice svoje znanje o vijeću učenika procjenjuju nešto višim od učenika, dok učenici osnovnih škola manje znaju o vijeću učenika od učenika gimnazija i strukovnih škola.

Nastavnici pak prisutnost poučavanja i informiranja o pravima djece i pravu na participaciju u svojim školama percipiraju značajno višom, nego što to u svojim školama - prisutnim - primjećuju učenici. Nastavnici smatraju da je poučavanje o pravu na participaciju i o primijenjenim oblicima participacije učestalo prisutno, dok je najrjeđe prisutno izravno poučavanje o Konvenciji o pravima djeteta, što je u skladu s učeničkim rezultatima. Dodatno, nastavnice ovaj segment participacije u školi procjenjuju značajno više prisutnim nego nastavnici. Također, zanimljivo je da nastavnici i nastavnice u gimnazijama, u odnosu na nastavnike i nastavnice iz osnovnih i strukovnih škola, u svojim školama primjećuju značajno manje poučavanja o pravima djece i pravu na participaciju. Osim toga, nastavnici svoje znanje o vijeću učenika procjenjuju visokim, te se čini da imaju i iskrivljenu percepciju toga koliko su učenici upoznati s vijećem učenika jer ih u tome precjenjuju.

Osim toga - koliko su informirani i koliko znaju o formalnim oblicima participacije, u ovom istraživanju nas je zanimalo i koliko učenici i nastavnici tu formalnu participaciju (u obliku vijeća učenika) smatraju važnom. Rezultati učenika upućuju na to da im je vijeće učenika tek osrednje važno, a percipiraju i da njihovi ravnatelji misle slično, dok za druge odrasle u školi nisu sigurni da pokazuju kako rad vijeća učenika smatraju važnim. Također, nešto manje od polovine učenika nije sigurno da vijeće učenika sudjeluje u rješavanju problema u školi, što nameće pitanje - je li vijeće učenika percipirano samo kao formalno tijelo koje nema pravu svrhu u ispunjavanju učeničkog prava na sudjelovanje, pa i u rješavanju njihovih problema. U procjeni važnosti vijeća učenici i učenice se ne razlikuju, ali zato učenici osnovnih škola važnost vijeća učenika procjenjuju višim od učenika gimnazija i strukovnih škola. U usporedbi s učenicima, nastavnici važnost vijeća učenika ocjenjuju značajno višim ocjenama.

Socijalna podrška nastavnika jedan je od ključnih faktora školske uspješnosti učenika (Wang i Eccles, 2012b). Dio te podrške je i instrumentalna podrška učenicima koja poprima oblik davanja

nja informacija o pravu na participaciju, oblicima i mogućnostima aktivnog sudjelovanja u školi. Dobiveni nalazi pokazuju da su učenicima potrebne dodatne informacije o njihovom pravu na participaciju i radu vijeća učenika. Istodobno, upućuju na nesrazmjer između učeničke i nastavničke percepcije o tome koliko su njihovi učenici doista informirani o tim pravima. Također, nalaz da nastavnici vijeće učenika, kao formalni oblik participacije, vide važnijim nego učenici, može pokazivati potencijalnu opasnost inzistiranja nastavnika isključivo na formalnim oblicima učeničke participacije. Ovo može postati problematično ako svi učenici nemaju jednaku mogućnost uključiti se u rad tog vijeća, a na što neka istraživanja, pa i naše, upućuju. Naprimjer, Yonezawa, Jones i Joselowsky (2009), u svojem radu s američkim učenicima srednjih škola, pronašli su kako pristup formalnim oblicima participacije imaju isključivo učenici boljeg akademskog uspjeha, višeg socioekonomskog statusa, bez disciplinskih problema i teškoća. Slično, Wyness (2009) je, istražujući u Ujedinjenom Kraljevstvu, došao do nalaza da djeca i mladi pripadnici isključenih i marginaliziranih društvenih skupina imaju manju vjerojatnost sudjelovati u radu vijeća mladih (koja djeluju na razini lokalne zajednice), ali i u radu vijeća učenika. Dakle, inzistiranje na *one-size-fits-all* (Wood, 2014) oblicima participacije (kao što je vijeće učenika), osobito kada je njihova praksa, ustvari, dvojbena demokratska, za posljedicu može imati reprodukciju postojećih nejednakosti između djece i mladih kao pripadnika različitih društvenih skupina, odnosno učvršćivanje ionako deprivilegiranog položaja djece i mladih čiji se kulturni (Bourdieu, 2011), odnosno participativni kapital (Wood, 2014) razlikuje od onoga koji društvo percipira vrijednim i poželjnim. Dakle, u školama bi se trebalo raditi na osvještavanju opisanih potencijalnih opasnosti, da se vijeća učenika učini istinski demokratskim tijelima u kojima će različiti glasovi biti jednako zastupljeni i vrednovani.

SUDJELOVANJE U FORMALNIM OBLICIMA PARTICIPACIJE

Pregledom rezultata na pitanje o **formalnim oblicima sudjelovanja u kojima sudjeluju** (predsjednik razreda, predstavnik u vijeću učenika, glasanje na izborima u školi, pokretanje i/ili sudjelovanje u projektima/akcijama i slično), može se zaključiti kako **učenici** od ponuđenih aktivnosti najviše sudjeluju u projektima/kampanjama/akcijama u školi, a značajno manji broj učenika izjavljuje da je pokrenuo neke od tih aktivnosti. Velik broj učenika, skoro polovina, sudjelovao je u jednom vrlo formalnom obliku participacije - kandidiranju za ulogu predsjednika razreda. Ovakav rezultat sukladan je rezultatu međunarodnog istraživanja (Schulz i sur., 2016) na reprezentativnim nacionalnim uzorcima, u koje je bila uključena i Hrvatska koji govore da 58 posto hrvatskih učenika 8. razreda ima iskustvo kandidiranja za predsjednika razreda ili člana vijeća učenika. Sudjelovanje u radu formalnih tijela dječje participacije na razini gradova i lokalnih zajednica potvrdio je mali broj učenika, što je i razumljivo s obzirom na značajke takvih tijela (obično uključuju po jednog učeničkog predstavnika iz škole).

Od ponuđenih aktivnosti učenici u prosjeku sudjeluju u dvije-tri. Po sudjelovanju u formalnim oblicima participacije, učenici i učenice se ne razlikuju. U odnosu na dob, osnovnoškolci izjavljuju o sudjelovanju u više aktivnosti od učenika strukovnih škola, dok podjednako sudjeluju kao i učenici gimnazija. Također, učenici strukovnih škola sudjeluju manje u formalnim oblicima participacije od učenika gimnazija, što je u skladu i s drugim hrvatskim istraživanjima (npr. za participaciju maturanata u građanskim aktivnostima vidjeti Ilišin, 2016). Općenito, ovi rezultati su u skladu sa stranim istraživanjima, pokazuju da tek manji broj učenika ima vodeće funkcije u školi, te da učenici nisu zadovoljni suradnjom nastavnika i školske administracije s formalnim oblicima učeničke participacije kao što je vijeće učenika (Taines, 2014). U skladu su i s rezultatima domaćeg istraživanja Bagića i Gvozdanić (2015) na reprezentativnom nacionalnom uzorku u kojem je više od 60 posto učenika završnih razreda srednjih škola izjavilo da nisu sudjelovali u radu vijeća učenika, savjeta mladih ili nekog drugog tijela koje predstavlja djecu i mlade.

Nastavnici donekle participiraju u školi, pritom su manje skloni aktivnostima koje uključuju viši stupanj participacije, dodatno vrijeme i trud ili iniciranje nekih aktivnosti, a više onim aktivnostima koje ne uključuju iniciranje, već samo sudjelovanje. Više od tri četvrtine nastavnika participiraju u školi jasnim izražavanjem svojih mišljenja u tijelima kojih su članovi, sudjeluju u izborima u školi i u projektima/kampanjama/akcijama u školi, dok preuzimanjem formalnih funkcija ili uloga u školi participiraju u daleko manjoj mjeri (oko petine nastavnika). Više od polovine nastavnika participira u 3, 4 ili 5 aktivnosti u školi i zajednici. Pritom nisu pronađene razlike između nastavnika i nastavnica, između različitih struka nastavnika niti u odnosu na vrstu škole u kojoj nastavnici rade. Ovi nalazi pokazuju da ni nastavnici nisu posebno skloni formalnim oblicima participacije. Ako nastavnici sami ne preuzimaju aktivnu ulogu u školi, to može biti povezano i s manjim poticanjem učenika na aktivnu participaciju. Iz ovoga proizlazi da bi aktivnosti usmjerene poticanju aktivnije participacije učenika trebale uključiti i podizanje svijesti nastavnika o dobrobiti aktivne participacije - i učenicima i njima samima. U tom bi smislu aktivnu participaciju u školi trebalo poticati globalno i sveobuhvatno - kao dio kulture škole koja po definiciji uključuje vrijednosti, uvjerenja, norme, stavove, običaje i odnose.

PERCEPCIJA NEFORMALNIH OBLIKA PARTICIPACIJE U ŠKOLI

Neformalni oblici participacije su u istraživanju opisani izražavanjem mišljenja i neformalnim, ali informiranim sudjelovanjem u donošenju odluka u školi, zatim neformalnim, ali informiranim sudjelovanjem u donošenju školskih i razrednih pravila kao i pridržavanjem pravila te mogućnostima i sudjelovanjem u različitim školskim aktivnostima i projektima. Od navedenih neformalnih oblika participacije u školi, **učenici** značajno najviše prisutnima procjenjuju one o izražavanju mišljenja i donošenju odluka, zatim mogućnosti sudjelovanja u školskim projektima, a najmanje prisutnima procjenjuju školska i razredna pravila i pridržavanje istih. Ovi su rezultati u skladu s rezultatima dobivenim na nacionalno reprezentativnom uzorku učenika završnih razreda srednjih škola, koje je pokazalo da školska pravila učenicima nisu posve jasna te da ih se rijetko pridržavaju - i oni i njihovi nastavnici (Spajić-Vrkaš i Horvat, 2016). U procjeni prisutnosti neformalne participacije putem izražavanja mišljenja i donošenja odluka u školi učenici i učenice su slični, ali zato dječaci primjećuju više školskih i razrednih pravila, dok djevojčice procjenjuju da u njihovim školama ima donekle više mogućnosti sudjelovanja u školskim projektima. Kada se pažnja usmjeri dobi učenika, vidljivo je kako neformalnu participaciju prisutnijom procjenjuju u svojim školama osnovnoškolci, u odnosu na učenike gimnazija i strukovnih škola. Zanimljiv je i rezultat kako učenici strukovnih škola značajno manje od učenika gimnazija procjenjuju prisutnima prilike za sudjelovanje u školskim projektima, dok neformalnu participaciju u obliku školskih pravila procjenjuju prisutnijom nego gimnazijalci.

Na isto pitanje, **nastavnici** su dali znatno pozitivnije odgovore od učenika, odnosno smatraju da je neformalna participacija značajno prisutnija nego što to procjenjuju učenici. Slično kao i učenici, i nastavnici najprisutnijom procjenjuju neformalnu participaciju u obliku izražavanja mišljenja i donošenja odluka u školi u odnosu na druge dvije skupine oblika neformalne participacije - školska pravila i školske projekte. Nastavnici se u procjeni neformalne participacije razlikuju s obzirom na svoje radno mjesto (učitelji razredne nastave, učitelji/nastavnici predmetne nastave i stručni suradnici) i vrstu škole u kojoj rade (osnovnoj školi, gimnaziji, strukovnoj školi). Učitelji razredne nastave primjećuju više školskih/razrednih pravila i veće pridržavanje istih od učitelja predmetne nastave. Također, učitelji razredne nastave, u odnosu na stručne suradnike, izvještavaju i o većem slobodnom izražavanju mišljenja učenika te njihovom većem sudjelovanju u donošenju odluka u školi. Nastavnici iz gimnazija, u usporedbi s nastavnicima osnovnih i strukovnih škola percipiraju manje neformalne participacije u smislu postojanja i pridržavanja školskih i razrednih pravila te slobodnog izražavanja mišljenja i sudjelovanja učenika u donošenju odluka koje se odnose na njih. Nastavnici osnovnih škola u usporedbi sa

srednjoškolskim nastavnicima pak najviše prisutnima procjenjuju neformalne oblike participacije vezane za pravila u školi i razredu.

Općenito, nalazi pokazuju da je onaj oblik aktivnog sudjelovanja učenika koji se događa unutar nastavnog procesa i odnosi se na sadržaj nastave - izražavanje mišljenja i sudjelovanje u raspravama - relativno dobro ostvaren (iako ga i dalje nastavnici percipiraju prisutnijim nego učenicima). Ovakav nalaz ohrabruje jer upućuje na sposobnost nastavnika da adekvatno kreiraju mogućnosti i prilike za aktivnu participaciju učenika u nastavnom procesu. Međutim, čini se kako se isto ne događa kada su u pitanju različiti školski projekti i aktivnosti, a najmanje u slučaju razrednih i školskih pravila, što je u skladu s nacionalno reprezentativnim podacima, koji govore da je tek 20 % hrvatskih učenika 8. razreda u posljednjih 12 mjeseci sudjelovalo u odlučivanju o pitanjima upravljanja u školi (Schulz i sur., 2016). S druge strane, dogovaranje pravila s učenicima ključ je kasnijeg učeničkog pridržavanja tih pravila te stvaranja razredne i školske klime optimalne za učenje (Woolfolk, 2016).

PODRŠKA UČENIČKOJ PARTICIPACIJI VRŠNJAKA I ODRASLIH

Podršku učeničkoj participaciji učenici su procjenjivali iz dva izvora - nastavnika i vršnjaka. Rezultati pokazuju postojanje srednje do blage razine podrške iz oba navedena izvora, iako u prosjeku vide nešto više podrške od odraslih nego od vršnjaka (unatoč značajnoj razlici efekt je zanemarive veličine). Podršku odraslih najčešće procjenjuju u obliku spremnosti da ih odrasli saslušaju te da ih potaknu na slobodno izražavanje mišljenja. Vršnjačku podršku percipiraju najviše u obliku međusobnog pomaganja i općenito dobrih vršnjačkih odnosa u školi. U procjeni podrške nema razlike između dječaka i djevojčica, dok osnovnoškolci vide više i nastavničke i vršnjačke podrške nego učenici srednjih škola. Zanimljivo je i da podršku nastavnika učenici gimnazija vide manjom nego što to vide učenici strukovnih škola, dok je kod podrške drugih učenika obrnuto - učenici gimnazija percipiraju veću podršku vršnjaka od učenika strukovnih škola.

Učenike smo dodatno pitali o ponašanju nastavnika prema različitim učenicima, odnosno favoriziraju li prilikom uvažavanja učeničkih mišljenja „dobre“ učenike (odlikaše, poslušne) i svoje „miljenike“, kako se odnose prema učenicima iz različitih uvjeta odrastanja i s različitim značajkama (učenici s teškoćama u razvoju, pripadnici manjina, oni iz siromašnijih obitelji, učenici s problemima u ponašanju). Iz rezultata se uočava kako učenici primjećuju pristranost nastavnika u uzimanju u obzir mišljenja različitih učenika, tako da više prihvataju mišljenja „dobrih“ učenika i svojih miljenika, a isto tako primjećuju da u najmanjoj mjeri uzimaju u obzir mišljenje učenika s problemima u ponašanju. I u istraživanju Spajić-Vrkaš (2015) učenici su jednim od dominantnih obilježja kultura svojih škola navodili favoriziranje nekih učenika, i to - istovjetno rezultatima našeg istraživanja - prvenstveno onih poslušnih. U procjeni favoriziranja „dobrih“ učenika nema rodni razlika, ali zato učenici značajno više percipiraju da nastavnici ignoriraju „problematične“ i učenike iz ranjivih skupina nego što to primjećuju učenice. Osnovnoškolci pak ponašanje nastavnika prema „dobrim“ učenicima i ranjivim skupinama procjenjuju pozitivnije, odnosno primjećuju manje favoriziranja nego učenici gimnazija i strukovnih škola, te isto tako percipiraju manje ignoriranja od učenika gimnazija, a u tome su slični s učenicima strukovnih škola, koji ignoriranje „problematičnih“ i učenika iz ranjivih skupina vide jednako prisutnim kao i osnovnoškolci.

Nastavnici su vlastitu podršku učeničkoj participaciji procijenili najviše putem ulaganja u dobre odnose s učenicima, trud u razumijevanju učenika i spremnost na slušanje učenika. Za razliku od učenika, koji u prosjeku vide tek srednje razine nastavničke podrške, nastavnici svoju podršku učenicima procjenjuju na izrazito visokoj razini. U skladu s time, nastavnici svoju podršku

procjenjuju znatno višom nego što procjenjuju vršnjačku podršku učeničkoj participaciji. Pritom vide značajno više vršnjačke podrške nego što vide učenici.

Nastavnike smo dodatno pitali za njihova uvjerenja i stavove o aktivnoj participaciji učenika u školi. Rezultati pokazuju izrazito pozitivne stavove nastavnika, a među najviše procijenjenim segmentima su pozitivni osjećaji koje nastavnici osjećaju kad vide da učenici samostalno predlažu aktivnosti, podržavaju jedni druge u sudjelovanju te slobodno izražavaju svoje mišljenje u razredu. Pritom, nastavnice iznose pozitivnije stavove od nastavnika, a pozitivniji stav imaju i nastavnici društveno-humanističko-umjetničkih struka, u odnosu na one iz prirodoslovno-matematičkih, medicinsko-zdravstvenih i tehničkih struka.

Strana istraživanja pokazuju da su za aktivno sudjelovanje učenika u školi važni socijalni odnosi učenika, odnosno i odnosi s vršnjacima i s nastavnicima i drugim odraslima (Almqvist i Granlund, 2005; Mantzicopoulos i Neuharth-Pritchett, 2003). Pritom vršnjačka podrška igra veću ulogu u aktivnostima koje nisu strukturirane od odraslih, kao na primjer aktivnostima koje se rade pod odmorom, dok je nastavnička podrška važnija kada se radi o strukturiranim školskim aktivnostima (Eriksson i Granlund, 2004). Također, čini se kako je nastavnička podrška važnija mlađim nego starijim učenicima, s čime su u skladu i naši rezultati. Klem i Connell (2004) pronašli su kako su učenici koji percipiraju viši stupanj nastavničke podrške bili skloniji participirati u školskim aktivnostima od onih koji percipiraju niži stupanj te podrške. Pritom je ovaj efekt bio značajno snažniji kod učenika osnovne škole nego kod starijih učenika.

Odnos između učenika i nastavnika jedan je od ključnih kontekstualnih faktora koji oblikuje učenikovu uključenost u učenje i školu (Skinner i Pitzer, 2012; Spilt, Koomen i Thijs, 2011; Stewart, 2007). Pritom je percepcija nastavnika kao pravednih prema učenicima ključni preduvjet kvalitete tog odnosa (Hattie i Yates, 2013). Zbog toga su posebno problematična nastavnička ponašanja koja favoriziraju i/ili manje poštuju određene učenike jer time narušavaju odnos s učenicima. Strana istraživanja pokazuju kako su učenici iznimno kritični prema nastavnicima koji imaju različita očekivanja od učenika različite rase i etniciteta, akademskog uspjeha, socioekonomskog podrijetla i ponašanja (Davidson i Phelan, 1999). Istraživanja također pokazuju kako učenici govore da se ne osjećaju povezanim s odraslima u svojoj školi (Schultz i Cook-Sather, 2001), te da ne smatraju kako su odrasli u njihovim školama posvećeni kreiranju najboljeg mogućeg obrazovanja za njih (Tierney, Corwin i Colyar, 2005). Takva percepcija nastavnika učenicima (posebno onima koji osjećaju da se njihovo mišljenje u manjoj mjeri poštuje) otežava aktivnu participaciju u školi, o tome svjedoči i negativna povezanost između aktivnog sudjelovanja učenika u školi i takve percepcije nastavnika dobivene u ovom istraživanju. Pritom, čini se da ovaj tip nastavničkih ponašanja nema istu ulogu za formalne i neformalne oblike participacije. Nalaz ovog istraživanja pokazuje da što učenici vide da nastavnici u većoj mjeri ignoriraju i/ili manje poštuju učenike, to manje sudjeluju u formalnim oblicima participacije, pri čemu povezanost između te vrste participacije i percepcije nastavničkog favoriziranja „dobrih“ učenika nije značajna. Međutim, što učenici vide više i favoriziranja i ignoriranja, to vide i manje svih oblika neformalne participacije u svojim školama.

Rezultati ponovno pokazuju velik nesrazmjer u percepciji nastavnika i učenika. Dok učenici ne vide visoke razine nastavničke podrške, nastavnici su uvjereni da ta podrška itekako postoji. Dodatno, svoju procjenjuju gotovo maksimalnom, a i podršku drugih učenika vide većom nego što je vide sami učenici. Naravno da se u oba slučaja radi o subjektivnoj percepciji te niti jedan dio ovih rezultata ne možemo uzeti objektivnim pokazateljem postojanja socijalne podrške. Međutim, za to kako će se učenici ponašati u školi je upravo važna njihova subjektivna percepcija, koja i oblikuje njihovu stvarnost. Wang i Eccles (2012b) pokazali su kako je učenička percepcija podrške nastavnika bila pozitivno povezana s razinama njihove uključenosti u

školu, a slični su i naši rezultati. Što učenici vide više nastavničke podrške, to su općenito spremniji aktivno sudjelovati u školi, vide više svih oblika neformalne participacije, više sudjeluju i u formalnim oblicima, te su i zadovoljniji svojim sudjelovanjem u školi i u razredu. Dodatno, iste obrasce povezanosti pronašli smo i kod viših razina vršnjačke podrške.

Svi nalazi o podršci učeničkoj participaciji i ponašanju nastavnika, upućuju da oni trebaju na drukčiji način izražavati svoju podršku učenicima jer je učenici ne vide u mjeri u kojoj nastavnici izvještavaju da je pokazuju. Ohrabrujuće je što nastavnici imaju pozitivna uvjerenja i stavove o učeničkom aktivnom sudjelovanju u školi, to predstavlja dobru početnu platformu na kojoj se može graditi bolji odnos između nastavnika i učenika.

ZADOVOLJSTVO SUDJELOVANJEM KOD UČENIKA I NASTAVNIKA, TE SPREMNOST UČENIKA NA SUDJELOVANJE U RAZREDU I ŠKOLI

Kada se pogleda koliko su svi učenici zadovoljni svojim sudjelovanjem u razredu i školi, uočava se kako su značajno zadovoljniji sudjelovanjem u razredu od sudjelovanja u školi. Općenito govoreći, učenici izražavaju osrednje zadovoljstvo svojim sudjelovanjem u školi i razredu, a dosta je visok postotak nezadovoljnih učenika. Njih nešto manje od 10 % izrazito je nezadovoljno sudjelovanjem u razredu, a nešto manje od 20 % ih je izrazito nezadovoljno sudjelovanjem u školi. Zanimljivo je i to da su sudjelovanjem u razredu zadovoljniji učenici od učenica, te da su sudjelovanjem u razredu i školi najzadovoljniji osnovnoškolci, u odnosu na sve srednjoškolce, i one iz gimnazija i one iz strukovnih škola. Gimnazijalci i učenici strukovnih škola podjednako su zadovoljni participacijom u školi.

Osrednja razina zadovoljstva upućuje na potrebu za kreiranjem više mogućnosti učenicima za aktivno sudjelovanje u školi. Kako bi se taj cilj postigao, važno je da učenici imaju osjećaj da je aktivno sudjelovanje u školi nešto za što su oni i motivirani, i osjećaju da imaju dovoljno sposobnosti za činiti. U tom smislu ohrabruju nalazi ovog istraživanja vezani uz **spremnost učenika na participaciju** u školi, koju učenici procjenjuju relativno visokom. Istodobno smatraju da su sposobni aktivno sudjelovati, te da imaju dostatne vještine. Pritom najmanje žele sudjelovati u formalnom obliku putem predstavljanja svojeg razreda u vijeću učenika - što bi mogla biti posljedica njihove procjene da vijeće učenika nije utjecajno, dok bi radije to činili sudjelovanjem u školskim i razrednim projektima, odnosno neformalnim oblicima participacije. Učenicima procjenjuju svoju spremnost za sudjelovanje višom od one učenika, a aktivno sudjelovati u školi spremniji su i osnovnoškolci u odnosu na srednjoškolce. Također, učenici gimnazija procjenjuju svoju spremnost za sudjelovanje većom nego učenici strukovnih škola. I nacionalno reprezentativni podaci (Schulz i sur., 2016) pokazuju isto - da je velika većina hrvatskih učenika spremna angažirati se u školi na različite načine, osobito neformalnije, te da su učenice nešto spremnije od učenika.

Ovi nalazi pokazuju da učenici imaju relativno visok osjećaj samoefikasnosti koji je preduvjet i za upuštanje u neku aktivnost i za ustrajanje u njoj (Bandura, 1982). Dodatno, samoefikasnost je i ključni element samoregulacije ponašanja u akademskom kontekstu (Schunk i Ertmer, 2000). Zbog toga naši nalazi, vezani uz učeničku spremnost na sudjelovanje, ohrabruju. Međutim, nalaz da učenici nisu posebno zadovoljni mogućnostima aktivnog sudjelovanja u razredu i školi, zajedno s nalazom o njihovoj spremnosti za to, govori o otvaranju prostora za frustraciju učenika.

Nastavnici su u ovom istraživanju izrazili visoko **zadovoljstvo** mogućnostima za nastavničko sudjelovanje u školi, ali i učeničkom participacijom u razredu i školi. Značajno najvišim procjenjuju zadovoljstvo učeničkim sudjelovanjem u razredu, zatim učeničkim sudjelovanjem u školi, a po-

tom, iako još uvijek visoko, zadovoljni su mogućnostima za nastavničko sudjelovanje u školi. Na kraju, rezultati pokazuju kako su nastavnici zadovoljniji učeničkim sudjelovanjem od učenika.

Ova razlika između nastavnika i učenika u skladu je s drugim razlikama dobivenima u ovom istraživanju. Istodobno, ona pokazuje da bilo kakve aktivnosti usmjerene povećanju učeničke participacije u školi i učeničkog zadovoljstva tom participacijom mogu naići na otpor kod nastavnika, koji su već visoko zadovoljni tom participacijom. Zbog toga bi intervencije trebale uključiti i konkretne aktivnosti za smanjivanje tog otpora te se temeljiti na onim elementima učeničke participacije koji su i nastavnicima i učenicima zajednički.

UVJETI KOJI BI UČENIKE POTAKNULI NA VEĆE SUDJELOVANJE

Naposljetku nas je zanimalo što sami učenici i nastavnici, kao glavni dionici školskog procesa, misle o tome - što bi učenike potaknulo na veće sudjelovanje u školi. Učenici smatraju da su najpoticajnije sljedeći uvjeti: zabavni karakter participacije, manja opterećenost gradivom i učenjem, bolja opremljenost škole, stvarno uvažavanje prijedloga učenika, nagrade učenicima koji sudjeluju, ohrabrivanje od nastavnika, zainteresiranost nastavnika, veća otvorenost za ideje učenika i veća primjena modernih tehnologija. Kao najmanje poticajni ističu se sljedeći uvjeti: osobno poznavanje od nastavnika, postojanje dostupnih informacija o mogućnostima sudjelovanja, status među vršnjacima zbog sudjelovanja. Naši rezultati u skladu su s rezultatima istraživanja Costera i suradnika (2013), koji su pronašli da je kognitivna zahtjevnost programa faktor, koji u najvećoj mjeri otežava aktivniju participaciju u školi. U skladu su i s rezultatima Stojanovićeva (2008) istraživanja, u kojem je autor eksperimentalno utvrdio da je primjenom participativnih organizacijskih oblika nastave moguće utjecati na promjenu stavova učenika o mogućnostima njihove participacije u školi, odnosno njihovoj spremnosti da aktivno participiraju.

Učenice procjenjuju da bi ih svi poticaji više motivirali na sudjelovanje nego učenike, a obrnut slučaj nalazi se jedino kod poticaja koji govori o dobrom statusu među vršnjacima zbog sudjelovanja, taj bi pak znatno više potaknuo dječake. Unatoč ovoj značajnoj razlici, učenice i učenici imaju sličan raspored poticaja po važnosti. U odnosu na dob učenika, gotovo sve uvjete učenici osnovnih škola vide više poticajnim od učenika srednjih škola, iako kao i kod rodnih sličnosti, učenici su i u odnosu na dob vrlo slični u procjeni značaja navedenih poticaja. Jedina razlika je da srednjoškolci poticajnijim smatraju nagrade učenicima za sudjelovanje u odnosu na osnovnoškolce, koji pak više cijene ohrabrivanje od nastavnika. Svi smatraju da je vrlo poticajno ako vide da su njihovi i prijedlozi njihovih vršnjaka prihvaćeni. Također, i osnovnoškolci i srednjoškolci smatraju i da su najmanje poticajni statusi među vršnjacima radi sudjelovanja, osobno poznavanje od nastavnika te bolje učeničke komunikacijske vještine i vještine odnosa. Važno je napomenuti da su i poticaji s dna hijerarhije relativno visoko procijenjeni pa ih se može smatrati podjednako važnima u kreiranju strategija podrške učeničkoj participaciji.

Nastavnici pak najviše poticajnim smatraju sljedeće: ohrabrivanje učenika na izražavanje mišljenja, dobri materijalni uvjeti škole, zabavni karakter sudjelovanja, bolje komunikacijske i vještine odnosa učenika, veća hrabrost za izražavanje vlastitog mišljenja, stvarno prihvaćanje prijedloga učenika, te nagrađivanje učenika za sudjelovanje. Najmanje poticajnim smatraju manju opterećenost gradivom i učenjem te dobar status kod vršnjaka zbog sudjelovanja. U ovim procjenama nema razlike kod nastavnika, s obzirom na njihove promatrane značajke.

Značajne su razlike između nastavnika i učenika u procjeni uvjeta koji bi bili najpoticajnije za aktivniju učeničku participaciju. Nastavnici sve navedene moguće poticaje vide značajnijima za sudjelovanje učenika, osim one koja govori o manjoj opterećenosti učenika nastavnim gradivom i učenjem, koju i učenici i nastavnici vide jednako poticajnom kada se pogleda prosječni re-

zultat. Važna je napomena da je ovaj poticaj nastavnicima na najnižem mjestu u hijerarhiji, a učenicima na drugom, dakle vide ga drugim najjačim poticajem. Nastavnici poticaje povezane sa značajkama učenika (npr. komunikacijske vještine učenika, hrabrost izreći vlastito mišljenje) smatraju visoko poticajnim, dok su učenicima ovi poticaji na najnižim mjestima u hijerarhiji.

Ovi podaci pokazuju koliko je važno omogućiti učenicima da aktivno sudjeluju u procesu prikupljanja podataka, na kojima će se temeljiti odluke koje se tiču njih osobno. Bilo koje praktične smjernice koje bi se temeljile isključivo na idejama nastavnika o tome što je za učenike poticajno, ne bi u dovoljnoj mjeri obuhvatile i ono što je učenicima važno. Istodobno, sličnosti koje smo pronašli između nastavnika i učenika mogu biti dobra platforma za početak rada na smjernicama za veće uključivanje učenika u rad škole. Važno je naglasiti, kako konačne smjernice i praktični doprinos ponovno mora uključiti i učeničko mišljenje, kako bismo pristup radu s učenicima mogli nazivati participativnim ako bismo se željeli pridržavati „pravog“ participativnog pristupa radu s učenicima (Shamrova i Cummings, 2017).

OSJEĆAJ PRIPADNOSTI ŠKOLI I AKTIVNO SUDJELOVANJE UČENIKA

Osjećaj pripadnosti školi, kao emocionalna komponenta stava prema školi (Voelkl, 2012) povezan je s ponašanjem učenika u školi. U ovom istraživanju učenici su svoju pripadnost školi procijenili srednje izraženom, što je u skladu s rezultatima koje je dobila Spajić-Vrkaš (2015). Najviše se slažu da se u svojoj školi osjećaju sigurnima, te su sretni da idu baš u tu školu, a najmanje smatraju da su nastavnici u školi pravedni prema svim učenicima. U ovoj percepciji ne postoje razlike između učenika i učenica, ali zato osnovnoškolci pokazuju veću pripadnost od učenika srednjih škola gdje između gimnazijalaca i učenika strukovnih škola nema razlike.

U skladu s očekivanjima, naši rezultati također pokazuju kako oni učenici koji imaju više izražen osjećaj pripadnosti školi istodobno vide više mogućnosti za uključivanje u neformalne oblike participacijskih aktivnosti, više su uključeni u formalne oblike, osjećaju se spremnijima aktivno sudjelovati u školi, te su općenito zadovoljniji i svojim sudjelovanjem u školi i razredu. Istodobno, vide i više podrške svojoj participaciji - i od nastavnika i od vršnjaka. I druga istraživanja potvrđuju kako su više razine pripadnosti i identifikacije sa školom povezane s višim razinama participacije u školi. U jednoj longitudinalnoj studiji učenici s višim razinama identifikacije sa školom bolje su se držali razrednih pravila, te su više sudjelovali u nastavnom procesu od učenika s nižim razinama identifikacije (Voelkl, 1995), a čini se da se i manje upuštaju u nepoželjna školska ponašanja - prepisivanja domaćih zadaća i varanja na ispitima (Finn i Frone, 2004). Naši nalazi pokazuju kako bi intervencije usmjerene jačanju osjećaja pripadnosti školi vjerojatno posredno mogle dovesti i do jačanja ostalih preduvjeta aktivnije participacije učenika (kao što je socijalna podrška od vršnjaka i nastavnika) i do jačanja same participacije učenika. Istodobno, moguće je i da viši stupanj participacije učenika dovede i do jačeg osjećaja pripadnosti školi.

Nastavnici svoj osjećaj pripadnosti školi procjenjuju višim nego što to čine učenici. Svoju pripadnost izrazili su najvišom u osjećaju sreće da rade u svojoj školi, a nakon toga i u osjećaju sigurnosti u školi. Slično kao i kod učenika, najniže je procijenjena pripadnost školi u obliku osjećaja da su nastavnici u školi pravedni prema svim učenicima u školi. U odnosu na rod, struku i radno mjesto nema razlika u ovoj percepciji među nastavnicima, dok razlika postoji u odnosu na vrstu škole u kojoj rade. Tako nastavnici osnovnih škola osjećaju veću pripadnost školi u odnosu na nastavnike gimnazija, dok se druge razlike ne nalaze. Osjećaj pripadnosti školi kod nastavnika je, kao i kod učenika, važan za stupanj njihove uključenosti u školi. Za osjećaj uključenosti u neki posao ili aktivnost, važno je da imamo pozitivan stav prema tome (Fredericks i sur., 2004). S obzirom na to da nastavnici svojim pristupom radu mogu predstavljati važan model učenicima, važno je da se oni sami osjećaju dobro i sretno u školi u kojoj rade jer će im to omogućiti da i sami

imaju aktivniji pristup poslu, te da dalje motiviraju učenike na takav isti stupanj aktivnije participacije, što je veza koju potvrđuju brojna istraživanja (Collie, Shapka i Perry, 2012; Petegem, Creemers, Rossel i Aelterman, 2005; Spilt, Koomen i Thijs, 2011).

5.5

Metodološke specifičnosti i buduća istraživanja

Naposljetku, treba spomenuti i karakteristike kvantitativnog dijela ovog istraživanja, koje ograničavaju njegove zaključke. Uzorak na kojem su prikupljeni podaci je prigodan, zbog čega rezultate ne možemo generalizirati na cijelu populaciju učenika u Hrvatskoj. Unatoč tome treba naglasiti kako je uzorak izrazito heterogen. U njega su uključeni u podjednakoj mjeri i učenice i učenici, te učenici iz osnovnih i srednjih škola (i gimnazijskih i strukovnih programa). Podaci su prikupljeni u cijeloj Hrvatskoj, u većim i manjim gradovima odnosno školama, uključujući i seoske škole i škole na otocima.

Podaci o učeničkoj participaciji prikupljeni su na osnovi samoiskaza, što sa sobom povlači nekoliko problema. Jedan od njih se veže uz moguću tendenciju davanja socijalno poželjnih odgovora i želje da se sudionici predstave u što boljem svjetlu. Dodatni problem predstavlja mogućnost da ta tendencija nije bila jednako izražena kod svih sudionika istraživanja, što je moglo utjecati na nalaze razlika između pojedinih skupina, pogotovo na razlike između mlađih i starijih učenika, te između učenika i nastavnika. S obzirom na to da je stvaranje mogućnosti učenicima da ostvare svoje pravo na participaciju u školi jedna od nastavničkih zadaća, očekivano je da su oni, u puno većoj mjeri nego učenici, bili motivirani predstaviti se u socijalno poželjnom svjetlu. Drugi problem samoiskaza povezan je s mogućim nerazumijevanjem i niskom poznavanju teme istraživanja. Neki sudionici vjerojatno su prvi put, ispunjavajući upitnike, promišljali o temi učeničke participacije, što je također moglo utjecati na rezultate. Naposljetku, korištenje samoiskaza problematično je i zbog njihove retrospektivne prirode. Učenička interpretacija toga koliko često aktivno participiraju u školi te drugih faktora povezanih s tom participacijom pod utjecajem je nedostataka ljudskog pamćenja, raspoloženja u trenutku dosjećanja, kao i drugih kognitivnih filtera koji operiraju u trenutku dosjećanja. Unatoč ovim nedostacima, važno je prikupiti podatke izravno od učenika kao glavnih aktera učeničke participacije u školi, a ne se pritom oslanjati samo na podatke od drugih odraslih (npr. nastavnika i roditelja), kao što je praksa u nekim drugim istraživanjima (Simeonsson i sur., 2001). U tom smislu je primjena dva različita izvora podataka jedna od prednosti ovog istraživanja.

Važna prednost ovog istraživanja je i u instrumentariju, novokonstruiranom za potrebe ovog istraživanja, a koji je u pilot-istraživanju validiran na istoj populaciji po sastavu, strukturi i obilježjima. Taj instrumentarij predstavlja važan alat budućih istraživanja učeničke participacije u školi. Međutim, buduća istraživanja trebala bi dalje unapređivati njegov razvoj, osobito razvoj upitnika za ispitivanje učeničke neformalne participacije - za koju nije jasno radi li se o uni-formnom ili višedimenzionalnom konstrukt. Na žalost, ne postoji jednoznačna definicija ovog tipa učeničke participacije, što otežava i njezinu operacionalizaciju. Dodatno, buduća istraživanja trebala bi rasvijetliti - je li učenička participacija generalna tendencija u koju se učenici upuštaju, ili se radi o situacijskim aktivnostima vezanim uz specifične aktivnosti i projekte. To kako u istraživanjima mjerimo učeničku participaciju izravno će ovisiti o načinu na koji istraživač operacionalizira konstrukte u istraživanju.

Eccles i Wang (2012) zagovaraju da se u istraživanjima učeničke uključenosti u školi primijene višestruke istraživačke metode, višestruke mjere, različite perspektive i različite razine fenomena. Unatoč navedenim nedostacima ovog istraživanja, treba naglasiti kako ono ipak zadovo-

ljava većinu ovih smjernica. Podaci su prikupljeni i kvalitativnim i kvantitativnim metodama, upitnik se sastojao od čitave baterije skala kojima smo pokušali zahvatiti složeni fenomen na njegovim različitim razinama (i formalnoj i neformalnoj), koristeći pritom različite izvore podataka (i učenike i nastavnike).

Nadalje, nužna su buduća longitudinalna istraživanja koja će moći odgovoriti na pitanje o uzročno-posljedičnim vezama. Naše istraživanje korelacijske je prirode, što znači da treba biti oprezan s nekim zaključcima. Na primjer, jedan od nalaza istraživanja odnosi se na povezanost percepcije više mogućnosti za aktivno sudjelovanje u školi i većeg zadovoljstva tim sudjelovanjem. Međutim, podjednako je moguće da više razine participacije vode do višeg zadovoljstva, kao i da viši stupanj zadovoljstva potiče učenike na viši stupanj aktivne participacije. Osim za konačne odgovore na ovakva pitanja, buduća longitudinalna istraživanja nužna su i za odgovor na pitanje kako točno se kod učenika, od najranije dobi, razvija motivacija za aktivno sudjelovanje u školi, te koji su dugoročni efekti te participacije.

Ovo istraživanje pokazalo je neke dobne razlike među učenicima, koje također upućuju na nužnost budućih longitudinalnih istraživanja. Naime, te razlike mogu biti posljedica individualnih razvojnih faktora, razlika između osnovnoškolskog i srednjoškolskog konteksta, ili neke kombinacije navedenog. Buduća istraživanja treba usmjeriti razlikovanju individualnih i kontekstualnih uvjeta, koji vode do veće participacije prije konačnih odgovora na ovo pitanje. U tom smislu, informativno bi bilo detaljnije istražiti i neke osobinske značajke učenika (npr. dimenzije ličnosti, proaktivnost) i neke karakteristike školskog okruženja, veličinu škole i razreda, opremljenost i izgled školskih prostorija. Također, bilo bi zanimljivo ispitati iskustva participacije učenika već od prvog razreda osnovne škole, odnosno participaciju učenika koji pohađaju razrednu nastavu.

Inovativne istraživačke metode, poput metode uzorkovanja učeničkog iskustva ili metode vođenja dnevnika svaki dan, mogu pomoći u umanjivanju nedostataka koji se vežu uz korištenje mjera samoiskaza. Ove metode bi mogle zahvatiti konkretna iskustva učenika povezana s različitim tipovima participacije, te istražiti kako se ona vremenom mijenjaju i postaju dio globalne tendencije aktivnog sudjelovanja u školi, koja nadilazi pojedini predmet ili specifičnu aktivnost. One, također, mogu pomoći u istraživanjima koja pokušavaju ispitati za koje učenike aktivna participacija u školi vodi do boljih akademskih i razvojnih rezultata, te koje su karakteristike konteksta koji tome pridonosi.

²⁵ Dodatno ove tri skupine ne razlikuju se značajno na većini istraživanih varijabli, što je opisano kasnije u tekstu.

²⁶ Upitnik za učenike i nastavnike nalazi se u prilogu 10.3.

²⁷ Faktorska struktura svih mjera potvrđena je i u glavnom istraživanju, međutim zbog ograničenog opsega ove publikacije na ovom mjestu ne donosimo detaljne podatke o provedenim faktorskim analizama.

²⁸ Odgovori na otvorena pitanja obrađeni su samo na vrlo informativnoj razini, dok će daljnje obrade biti prikazane u drugim radovima. Načelno, rezultati na osnovi otvorenih varijabli slični su rezultatima kvalitativnog dijela istraživanja.

²⁹ Učenici s teškoćama ispunjavali su prilagođenu formu upitnika. Prilagodbu upitnika je napravila Ivona Salaj, savjetnica pravobraniteljice za djecu.

³⁰ Tablice s detaljnijim podacima nalaze se u prilogu 10.4.

³¹ Ukupni uzorak nastavnika prema stručnom usmjerjenju nešto je manji od ukupnog uzorka, jer 60 nastavnika nije odgovorilo na pitanje o struci iz upitnika.

6

Riznica dječje participacije u školama - osvrt na pristigle primjere

Budući da je provedeno istraživanje jedno od rijetkih domaćih istraživanja na temu dječjeg sudjelovanja u okruženju škole te jedino obuhvatnije istraživanje koje uzima u obzir i perspektivu djece i odraslih, namjera istraživačkog tima te Ureda pravobraniteljice za djecu, bila je da se prikupe i dodatne informacije koje mogu dopuniti podatke istraživanja. Osim toga, u istraživanju je korišten prigodni uzorak, što znači da je obuhvaćen samo manji dio škola u Hrvatskoj, odnosno imali smo prilike „čuti“ glas samo manjeg broja učenika i nastavnika. U želji da se na neki način omogući sudjelovanje većeg broja škola i proširi slika o sudjelovanju djece, Ured pravobraniteljice za djecu je u veljači 2018. pokrenuo akciju prikupljanja primjera različitih oblika dječjeg sudjelovanja u školi, za izradu tzv. *riznice* dječjega sudjelovanja. Namjera je ove akcije da bude trajnog karaktera te da se prikupljaju i razmjenjuju dobre prakse dječjeg sudjelovanja u školi. Uz to, namjera je bila i steći uvid u to kako škole, odnosno dionici školskog života (djeca i odrasli) doživljavaju („čuju“) pojam učeničkog sudjelovanja, koje će aktivnosti prijaviti na ovaj poziv te tko će to učiniti (učenici, nastavnici, stručni suradnici). Poziv (prilog 10.5) je upućen svim školama u Republici Hrvatskoj (učenicima, ravnateljima, nastavnicima i stručnim suradnicima), uz zamolbu da izaberu one primjere sudjelovanja djece u školi koji su za njih bili najvažniji, u kojima su osjećali da njihov doprinos ima smisla te da utječe na to kako izgleda život djece u razredu i školi. Na poziv se odazvala ukupno 71 škola, od toga 41 osnovna škola, 25 srednjih škola, 3 umjetničke škole i 2 centra za odgoj i obrazovanje (prilog 10.6). Sudjelovale su škole iz cijele Hrvatske, s nešto većom zastupljenošću škola iz Slavonije.

6.1

Analiza pristiglih primjera dječjeg sudjelovanja u školi

Slijedi kratka analiza pristiglih primjera dječjeg sudjelovanja u odnosu na to **koje se aktivnosti doživljavaju**/ prijavljuju kao primjeri dječje participacije, što posredno govori i o doživljaju pojma participacije te u odnosu na to **tko su bili „prijavitelji“**.

Važno je reći kako nema razlika među osnovnim, srednjim i umjetničkim školama te centrima za odgoj i obrazovanje u odnosu na aktivnosti dječjeg sudjelovanja o kojima su izvještavali, kao ni u odnosu na prijavitelje, tako da se i analiza provodila na zajedničkom uzorku od 71 škole.

U odnosu na to **tko je poslao prijavu** - u svim slučajevima riječ je isključivo o odraslima, najčešće stručnim suradnicima i, rjeđe, nastavnicima iz pojedinih škola. Čini se da je riječ o uobičajenoj praksi administriranja u školama koja je u „rukama“ odraslih, te je teško pretpostaviti u kojoj mjeri su djeca bila uključena u izbor aktivnosti koje će se poslati i načina na koji će se to napraviti. U tom pogledu, školama je dana potpuna sloboda da odluče i što i kako i tko će prijaviti primjere dječjeg sudjelovanja. Pri toj punoj slobodi, izgleda da su odrasli (a vjerojatno i djeca) slijedili uobičajene obrasce, odnosno da su formalni prijavitelji bili isključivo odrasli.

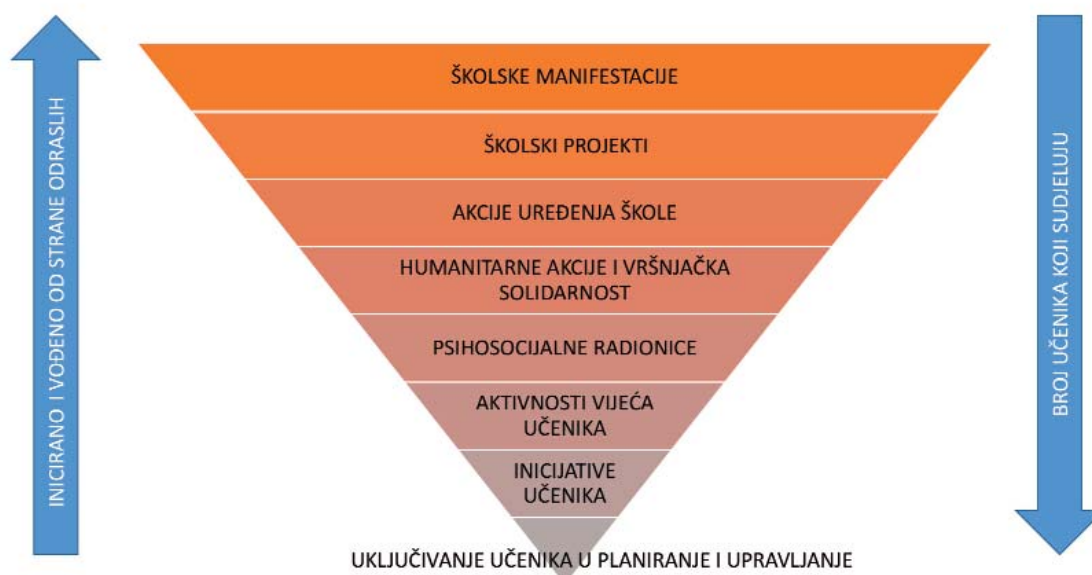
Nadalje, analiza pokazuje da u najvećem broju slučajeva, odrasli prijavljuju aktivnosti koje provode učenici (kao skupina) na razini škole, no ima i nekih škola koje prijavljuju pojedinačne aktivnosti samo određenih učenika. U tom smislu, škole su prijavljivale postignuća pojedinih učenika, inovacije i projekte, kao i likovne radove učenika. Neke škole, odnosno neki nastavnici, poslali su nam primjere vlastitog istraživačkog i pedagoškog rada poticanja dječjeg sudjelovanja. U većini slučajeva škole su prijavile više od jednog primjera dječjeg sudjelovanja, a raspon prijavljenih primjera kretao se od 1 do 6. Iako se većina prijava odnosi na sudjelovanje učenika u školi, ima i onih prijava gdje se navodi i povezivanje učenika s aktivnostima i organizacijama u lokalnoj zajednici.

U odnosu na **prijavljene aktivnosti učenika**, govorimo o nekoliko širih skupina primjera sudjelovanja djece:

- **Školske manifestacije** - uključuju školske priredbe u povodu blagdana i obilježavanja Dana škole, koncerte, izložbe, natjecanja i izlete. U navedene manifestacije uglavnom su uključeni svi učenici škole, dok manji dio aktivnijih učenika i aktivno sudjeluju u kreiranju i vođenju programa ovih manifestacija.
- **Školski projekti** - uključuju domaće i međunarodne projekte koje uglavnom vode pojedini predmetni nastavnici. U projekte su, u načelu, uključeni samo neki učenici, odnosno grupe učenika koje pokazuju interes za neku određenu temu ili područje. U okviru školskih projekata, navode se i razmjene učenika kao dio međunarodne suradnje. Prema načinu na koji su bili opisivani kod prijave, kod većine ovakvih projekata, riječ je o uobičajenim aktivnostima škole, pritom je vidljivo (barem iz pristiglih prijava) da se u većini škola odvija veći broj projekata.
- **Akcije uređenja škole** - odnose se na sve aktivnosti uređenja zgrade škole (učionica, kabineta, hodnika) i školskog okoliša (čišćenje okoliša, uređenje vrta itd). U ovakvim aktivnostima najčešće sudjeluje veći broj učenika, no ima i primjera gdje neki, obično likovno talentirani, pojedinci oslikavaju prostor škole.
- **Humanitarne akcije i vršnjačka solidarnost**. Iako bi po svom karakteru (formi provedbe) humanitarne akcije ulazile u širu kategoriju školskih manifestacija, ovakve aktivnosti izdvojene su u posebnu kategoriju. Te su inicijative često dolazile od djece, uz naglašenu komponentu njihove solidarnosti s uglavnom oboljelim vršnjacima. Osim takvog oblika vršnjačke solidarnosti - u nekim školama - učenici sudjeluju i u drugim oblicima vršnjačke pomoći, ponajviše u kontekstu pomoći u svladavanju nastavnog gradiva. Osim toga, u ovoj kategoriji je i volontiranje učenika.
- **Psihosocijalne radionice** - provode uglavnom odrasli, stručni suradnici ili nastavnici, na temu tolerancije, nenasilja i promicanja različitosti. U rijetkim slučajevima riječ je o radionicama koje su provodili učenici za svoje vršnjake, a uz podršku odraslih.
- **Aktivnosti vijeća učenika**. Zanimljivo je kako je većina prijava o aktivnom radu vijeća učenika pristigla iz osnovnih škola, a samo jedna iz srednje škole. U kontekstu vijeća učenika, pojedine škole kao primjer dječjeg sudjelovanja samo navode da imaju vijeće učenika, bez navođenja konkretnih aktivnosti. No, većina prijava u kojima se spominje vijeće učenika odnosi se na njihov aktivniji angažman koji uključuje pokretanje različitih inicijativa i akcija na razini škole (npr. priredbe, humanitarne akcije i fondovi, natječaj za najbolju pjesmu, radionice za učenike, provođenje istraživanja o različitim temama važnim za učenike - npr. o prehrani u školi). U jednom primjeru navodi se i izravniji oblik participacije vijeća učenika, a to je sudjelovanje predstavnika vijeća učenika u radu učiteljskog vijeća.

- **Inicijative učenika** koje su škole prijavljivale, uglavnom se odnose na poboljšanje života učenika u školi: promjene školskog jelovnika, produljenje trajanja odmora, uređenje kutka za odmor, postavljanje ormarića za učenike, puštanje glazbe za vrijeme velikog odmora. U ovim primjerima učenici su, u skladu sa svojim potrebama, pokrenuli neke promjene koje su im omogućile ugodniji boravak u školi. U okviru ove kategorije je i inicijativa skupine učenika koji su uputili pismo ministrici znanosti i obrazovanja s pozivom na uvođenje građanskog odgoja u škole.
- **Uključivanje učenika u planiranje i upravljanje na razini škole** - gdje govorimo samo o jednoj prijavi u kojoj se navodi uključivanje učenika u tim za samovrednovanje škole.

Aktivnosti koje su bile prijavljene u okviru poziva Ureda pravobraniteljice za djecu, možemo promatrati i u odnosu na broj učenika koji su uključeni/ sudjeluju (slika 16). Tako, primjerice, u školskim manifestacijama na određen način sudjeluju gotovo svi učenici neke škole, iako u formi pasivnih aktera (gledatelja/ slušatelja), dok se u rad vijeća učenika te u pojedine inicijative uključuje manji broj učenika. Manifestacije u školi, školske projekte i uređenje škole najčešće pokreću i vode odrasli, te se može tvrditi da je riječ o uobičajenim aktivnostima u školi. No, kad je riječ o aktivnostima koje u većoj mjeri pokreću djeca, čini se da u njima i sudjeluje manji broj učenika. Zanimljivo bi bilo doznati, daljim istraživanjima svakodnevnog života u školi, jesu li to uglavnom oni učenici koji postižu i bolji školski i općenito akademski uspjeh, kao što se pokazalo u empirijskom istraživanju. No, jedan od zaključaka je svakako taj, da se sudeći prema prijavljenim primjerima sudjelovanja učenika, najveći dio istog odvija prema ustaljenim obrascima uz malo primjera sudjelovanja učenika u odlučivanju o temama vezanim za planiranje i upravljanje na razini škole.



Slika 16. Sudjelovanja učenika u odnosu na broj učenika koji sudjeluju te iniciranje i vođenje aktivnosti

Pristigle primjere promotrit ćemo i u kontekstu razina dječjeg sudjelovanja, koje predlaže Lansdown (2010):

- **Participacija konzultacijama s djecom** - podrazumijeva aktivnosti kad odrasli pitaju djecu za mišljenje kako bi bolje razumjeli njihovu perspektivu i iskustva. Odrasli prepoznaju da su djeca iskustveni stručnjaci te da im je dječja perspektiva potrebna za donošenje određenih odluka - npr. sudjelovanje djece u istraživanjima, planiranju intervencija, razvoju politi-

ka, djeca kao svjedoci u kaznenim postupcima, kao dionici obiteljskog života, korisnici usluga i sl.

- **Participacija suradnjom djece i odraslih** - omogućuje aktivniji angažman djece. Djeca mogu biti uključena u razvoj ili planiranje projekata, istraživanja, vršnjačko savjetovanje, biti predstavnici u tijelima državne uprave itd. Na ovoj razini djeci se pruža prilika za zajedničko odlučivanje s odraslima te mogućnost da utječu i na proces i na rezultate neke aktivnosti.
- **Participacija koju iniciraju djeca** - u situacijama kad im odrasli omoguće adekvatne uvjete za sudjelovanje, u smislu poticajnog okruženja (fizičkog i socijalnog) i prilike da budu aktivni. U takvim situacijama i okolnostima, djeca imaju priliku identificirati probleme i stvari koje ih brinu, pokrenuti akcije za rješavanje tih problema i zastupati sama sebe. Djeca mogu akcije pokrenuti kao pojedinci (npr. traženje stručne pomoći za neki svoj problem, izbor škole koju žele pohađati) ili kao grupa (formalna ili neformalna grupa koja može utjecati na kreiranje politika, podizanje javne svijesti i dr.). U ovom obliku participacije, odrasli su pomagači, facilitatori participacije koji pomažu djeci da ostvaruju svoje ciljeve informiranjem, savjetima i podrškom.



Slika 17. Razine sudjelovanja djece, prema Lansdown (2010)

Iako je teško sa sigurnošću govoriti o razini participacije, s obzirom na vrlo različit stil pristiglih prijava, od kojih su se u nekima šturo navodile aktivnosti, a u drugima detaljni opis i fotografije, moguće je načelno zaključiti da se većina prijavljenih aktivnosti odnosi na razinu konzultativna ili suradnje s djecom koju vode i iniciraju odrasli (slika 17). U odnosu na školske manifestacije i projekte, važno bi bilo u daljnim istraživanjima ispitati i koja je stvarno uloga djece i razina sudjelovanja: jesu li djeca više „dekoracija“ u određenim manifestacijama ili im se daje prilika da budu sukreatori manifestacija i projekata. Manji je broj onih primjera koji govore o participaciji iniciranoj od djece, pri čemu su odrasli partneri i podržavatelji, no upravo takvi primjeri dokazuju kako djeca svojom inicijativom mogu utjecati na promjene u školskom okruženju.

Svakako bi bilo vrijedno (i zanimljivo) da ova inicijativa i poziv Ureda pravobraniteljice za djecu, ostane trajno otvorena opcija za škole, što bi potencijalno omogućilo bolji uvid u to kako djeca ostvaruju svoje pravo sudjelovanja u školi. Kako bi se dobile fokusiranije informacije, u sljedećim bi pozivima bilo dobro u većoj mjeri strukturirati prijave te kao okvir za prijave koristiti razine participacije koje predlaže Lansdown (2010), odnosno kriterije za evaluaciju dječje participacije autorica Lansdown i O’Kane (2014). Kriteriji za evaluaciju dječje participacije uključuju sljedeće elemente (tablica 17):

Tablica 17. Kriteriji za evaluaciju dječje participacije (Lansdown i O’Kane, 2014)

| Kriterij | Opis |
|--|--|
| OPSEG ŠTO se radi? | Koji stupanj dječje participacije je postignut (konzultativna, suradnička ili participacija inicirana od djece)? U kojim aktivnostima djeca participiraju? Koja (sve) djeca participiraju? |
| KVALITETA NA KOJI način se radi? | U kojoj mjeri su participativni procesi u skladu sa zahtjevima za etičnu i učinkovitu participaciju (u skladu sa zahtjevima koje je odredio UN-ov Odbor za prava djeteta)? |
| ISHODI ŠTO je napravljeno i što se PROMIJENILO? | Koji su ishodi participiranja za osobni razvoj djece i ostvarenje njihovih prava te za razvoj zajednice? |

Poticanjem ovakvih akcija prikupljanja i vrednovanja praksi dječje participacije, posredno se potiče i kontinuirano podizanje svijesti i edukacija - i djece i odraslih o smislenoj dječjoj participaciji.

7

Zaključci i preporuke istraživanja

Dječja participacija vrijednost je i ideja koju snažno osjećamo i zastupamo i na razini istraživačkog tima, ali prije svega i na razini nositelja ovog istraživanja, Ureda pravobraniteljice za djecu Republike Hrvatske. Ovo istraživanje je svima nama produbilo shvaćanje i učenje o dječjoj participaciji, ali i shvaćanje dječjih prava općenito. Svaka nova faza u istraživanju pokazala nam je kompleksnost teme kojom se bavimo i s njom povezanih konstrukata, od kojih će neki tek biti predmetom daljih istraživanja. Sva ta nova otkrivanja i produbljivanja, pokazala su nam da dječja participacija nije jednostavna - ni istraživački, ni teorijski, ni praktično - te da nas u tom pogledu na mnogim razinama očekuje velik posao.

Nas - autorice ove publikacije, budući posao jako veseli, jednako kao što nam je i ovo istraživanje predstavljalo zadovoljstvo. Velik dio tog zadovoljstva proizlazi iz činjenice da nam je istraživanje omogućilo da razgovaramo s mnogim učenicama, učenicima i odraslima iz različitih škola u Hrvatskoj. Razgovorima u fokus grupama ili razgovorima nakon anketiranja, dobili smo povratnu informaciju da je tema našeg istraživanja zanimljiva i važna svima, pogotovo djeci. Dječji su komentari često išli u smjeru pohvale o izboru teme istraživanja i želje da se o tome s djecom razgovara. Primijetili smo također, na osnovi naših razgovora s učenicima, da se o temi dječjih prava i dječjeg sudjelovanja s djecom relativno rijetko razgovara. Naš je dojam, kao istraživačica koje su vrlo aktivno sudjelovale i u terenskom dijelu istraživanja, da je bilo lakše prikupiti podatke od djece nego odraslih. Odraslima je bilo potrebno više motivacije za ispunjavanje upitnika nego djeci. Možda je samo riječ o tome da su djeca u tom smislu poslušnija i više surađuju, no važno je naglasiti kako se prilikom istraživanja i odraslima i djeci višekratno naglašavala dobrovoljnost njihova sudjelovanja u istraživanju. Smatramo važnim spomenuti i one poruke djece dobivene u razgovorima nakon anketiranja, koje govore o nepovjerenju u promjene. Odnosno, iako su temu istraživanja procijenila važnom i zanimljivom, djeca su uglavnom govorila kako ne vjeruju da će njihovo mišljenje iskazano u ovom istraživanju, utjecati na neke promjene. Ovakvo, pomalo defetističko raspoloženje, djeca su tumačila iskustvom sudjelovanja u drugim istraživanjima, ali i iskustvima sudjelovanja u školi, gdje uglavnom nisu dobivala povratne informacije nakon određene aktivnosti, te ono što su rekla i predložila uglavnom nije prihvaćeno. Ove poruke djece snažno su utjecale na nas i učvrstile odluku (odnosno ideju s kojom smo krenuli u ovo istraživanje) da djelujemo tako da se rezultati ovog istraživanja predstave svim dionicima - djeci, nastavnicima, stručnim suradnicima, ravnateljima, stručnjacima u nadležnom ministarstvu i agenciji, nastavnicima na fakultetima i šire. Rezultati ovog istraživanja bit će izrađeni i u obliku prilagođenom djeci, pritom ćemo aktivno surađivati s mladim suradnicima iz Mreže mladih savjetnika pravobraniteljice za djecu. Rezultate planiramo predstaviti i u pojedinim regijama organizirati stručne skupove o dječjoj participaciji, pritom želimo potaknuti dalje rasprave o ovoj temi zajedničkim forumima djece i odraslih. Kao istraživačice, ali i kao socijalne pedagoginje, psihologinje i pedagoginje, osjećamo i veliku društvenu odgovornost da o temi dječje participacije dalje istražujemo, poučavamo i kreiramo nova znanja, nove odnose i nove prakse.

7.1

Ključni zaključci istraživanja

Cilj ovog istraživanja bio je steći dublje razumijevanje participacije djece u sustavu odgoja i obrazovanja iz perspektive djece (učenika) i odraslih (nastavnika i stručnih suradnika), sa svrhom kreiranja smjernica za povećanje aktivne participacije učenika. U odnosu na cilj i svrhu istraživanja, definirana su sljedeća istraživačka pitanja: *kako učenici (djeca) i odrasli (nastavnici i stručni suradnici) doživljavaju školu; kako učenici (djeca) i odrasli (nastavnici i stručni suradnici) doživljavaju participaciju djece u školi; koji su oblici i razine participacije učenika u školama; koja je uloga vijeća učenika u odnosu na participaciju djece u školi; koja je uloga odraslih u participaciji učenika u školi; što potiče, a što otežava participaciju djece u školi.*

Budući da su rezultati i zaključci kvalitativnog i kvantitativnog dijela istraživanja opsežno prikazani i razmatrani u prethodnim poglavljima publikacije, ovdje će se prikazati sažeti zaključci cjelokupnog istraživanja u skladu s postavljenim istraživačkim pitanjima. Rezultatima kvalitativnog i kvantitativnog dijela istraživanja pridodani su i uvidi dobiveni na osnovi pristiglih primjera dječje participacije u školama temeljem poziva pod nazivom „Riznica dječje participacije“ Ureda pravobraniteljice za djecu RH (slika 18). Početno je važno utvrditi i to da su rezultati kvalitativnog i kvantitativnog dijela istraživanja usklađeni, odnosno da je svaka od komponenata istraživanja omogućila neke specifične i detaljnije uvide, no načelno dobiveni rezultati u odnosu na ključna istraživačka pitanja dovode do sličnih zaključaka. Također, podaci dobiveni analizom pristiglih primjera dječje participacije u školama, dodatno potkrepljuju rezultate i zaključke u dijelu oblika i načina dječje participacije u školi.



Slika 18. Prikaz generiranja zaključaka i preporuka u skladu s nacrtom istraživanja

DOŽIVLJAJ ŠKOLE

Djeca i odrasli u pravilu su zadovoljni školama koje pohađaju, odnosno u kojima rade. Pritom su odrasli u većoj mjeri zadovoljniji od djece. Kao čimbenici zadovoljstva životom u školi ističu se dobri odnosi (među vršnjacima/ kolegama i dobri odnosi djece i nastavnika), dobra uređenost škole te osjećaj sigurnosti u školi. Kvantitativni dio istraživanja dodatno je pokazao kako i djeca i odrasli osjećaju pripadnost školi koju pohađaju, odnosno u kojoj rade. Oni učenici koji su imali više izražen osjećaj pripadnosti školi, bili su zadovoljniji svojim sudjelovanjem u razredu i školi te su vidjeli više mogućnosti za participaciju.

Ono što djecu i odrasle čini nezadovoljnima je preopterećenost nastavnim sadržajima i obvezama, što učenicima stvara stres, a nastavnike dovodi do osjećaja da su svedeni na administratore. Modernizacija i digitalizacija su pridonijele tehničkom unapređenju nastave, istodobno odmažu odnosnom aspektu života u školama. Nastavnici i stručni suradnici također upozoravaju na nepovoljniji položaj škola u ruralnim sredinama, te strukovnih škola, ističu kako su u sustavu obrazovanja „neka djeca manje bitna“. Zabrinjavajući je podatak da gotovo četvrtina učenika ne osjeća povezanost s učenicima i odraslima u svojoj školi (24,5 %), niti je sretno što pohađa svoju školu (24,1 %). Važno je istaknuti i česte poruke djece kako u svojim školama nemaju zadovoljene osnovne uvjete - toplu vodu, toaletni papir, topli obrok u školi, ali i posebno zabrinjavajuće prakse ozbiljnog kršenja prava djece koje se očituju grubim i uvredljivim ponašanjem nekih nastavnika. Sve to upućuje da osim generalnog zadovoljstva školom, postoje mnoga područja na kojima su potrebna poboljšanja. Važno je istaknuti također da i učenici i odrasli smatraju da odrasli u školi (specifično, nastavnici) nisu pravedni prema učenicima, te da djeca jasno prepoznaju tzv. miljenike, čiji je položaj u razredu bolji i povlašteniji.

DOŽIVLJAJ PARTICIPACIJE DJECE U ŠKOLI

Djeca i odrasli smatraju kako je pravo djece na sudjelovanje u školi iznimno važno, pritom su stavovi odraslih pozitivniji od dječjih. Sudjelovanje se smatra važnim zbog jedinstvenosti dječje perspektive i iskustva djece, koju i odrasli i djeca prepoznaju i vrednuju kao kvalitativno drukčiju od perspektive odraslih. Djeca procjenjuju kako su o pravu na participaciju blago ispodprosječno informirana, pritom formalnije oblike učenja o pravima djeteta i pravu na participaciju prepoznaju kao rjeđe u odnosu na primijenjene oblike participacije (npr. informiranje o pravu na izražavanje mišljenja, mogućnostima uključivanja u projekte i akcije, pravu na informacije). Odrasli procjenjuju da poučavanja o dječjim pravima i participaciji u školama ima znatno više, nego što je to dojam učenika.

Djeca smatraju kako participacija djece u školi može poboljšati život u školi svima. Iako sudjelovanje smatraju važnim, djeca naglašavaju kako nemaju dojam da njihovo mišljenje može dovesti do promjena u školi ili utjecati na ishod nekih odluka. Djecu se rijetko uključuje u raspravu o relevantnim temama jer odrasli često misle da za to nisu kompetentna. Djeca vide značaj participacije ako se napravi pomak od simbolike ka smislu te od isticanja očitih, uvijek istih, dobrih učenika koji puno participiraju k većoj inkluzivnosti participacije i poticanju svih učenika, posebno onih koji se neće samoinicijativno uključivati. Ističe se da, iako participacija djece može imati različite oblike, uglavnom je u praksi svedena na jedan - participacija „*putem dizanja ruke*“, koja pogoduje onima koji su intelektualno jači te imaju bolji školski uspjeh. U praksi se događa i to da školski sustav „*kažnjava participaciju*“, tako da ponekad veće sudjelovanje donosi izostanke s nastave i lošije ocjene, što neke učenike odvraća od većeg sudjelovanja. Odrasli sudionici istraživanja smatraju kako nedostaje jasna vizija na razini obrazovnog sustava o tome što se očekuje od participacije učenika. Naglašavaju potrebu uvođenja sadržaja vezanih uz participaciju djece u formalno obrazovanje nastavnika, kao i naglasak na sadržajima koji daju znanja i vještine za razvoj odnosa s djecom.

Učenici su osrednje zadovoljni sudjelovanjem u školi, s time da su značajno zadovoljniji sudjelovanjem na razini razreda, nego na razini škole. U tom smislu vesele podaci koji govore kako su se djeca u relativno velikoj mjeri procijenila spremnima za participaciju, te da su za to dovoljno kompetentni. Nadalje, djeca su najmanje spremna sudjelovati u formalnim oblicima participacije - kao što su vijeća učenika, a najviše ih zanima sudjelovanje u projektima. U odnosu na zadovoljstvo participacijom učenika, istraživanje je pokazalo kako su odrasli zadovoljniji učeničkim sudjelovanjem od samih učenika, što govori o potrebi da odrasli više pažnje posvete perspektivi i doživljajima djece (ali i obratno) kako bi se kreirale održive mogućnosti i obli-

ci participacije. No, svakako je važno naglasiti i to kako ni djeca, ni odrasli nemaju jasnu sliku o tome što je participacija učenika u školi (u njenom osnovnom značenju) i kako bi se ona trebala reflektirati u svakodnevnom životu djece i odraslih u školi.

OBLICI I RAZINE PARTICIPACIJE UČENIKA U ŠKOLAMA

Sudjelovanje djece u školi bogato je i raznoliko kad je riječ o izvannastavnim i slobodnim aktivnostima te različitim akcijama i manifestacijama. Djeca najviše sudjeluju u projektima/kampanjama/akcijama u školi, no značajno manje njih navodi kako su sama bila inicijatori tih aktivnosti. Dakle, većinu ovakvog sudjelovanja djece iniciraju i vode odrasli, što dodatno potvrđuju i pristigli primjeri dječje participacije iz škola. Velik broj učenika, njih skoro polovina, sudjelovao je u jednom vrlo formalnom obliku participacije - kandidiranju za ulogu predsjednika razreda. Rezultati, također, pokazuju da je onaj oblik aktivnog sudjelovanja djece koji se događa unutar nastavnog procesa i odnosi se na sadržaj nastave - a to je izražavanje mišljenja i sudjelovanje u raspravama - relativno dobro ostvaren. Zanimljivo je i to da je procjena odraslih u tom smislu pozitivnija od procjene djece.

Kad je riječ o razini odlučivanja i sudjelovanja u odlučivanju te inicijative djece, sudjelovanje je znatno manje i limitirano. Učenici u relativno visokoj mjeri žele sudjelovati u školi, procjenjuju da su za to sposobni te da imaju dostatne vještine. No, vidljivo je isto tako da najmanje to žele ostvariti u formalnom obliku predstavljanjem svojeg razreda u vijeću učenika, već ih više privlači sudjelovanje u školskim i razrednim projektima i akcijama, odnosno u više neformalnim aktivnostima. Isto tako, učenik kao pojedinac (ovisno o svojim sposobnostima i izboru) može biti uključen u niz aktivnosti u školi, no učenici kao grupa, zapravo sudjeluju premalo u relevantnim temama koje se tiču njihova života u školi. U razrednoj nastavi djeca imaju više prilika za svakodnevnu izravnu participaciju i razvijanje odnosa s učiteljima, dok su u predmetnoj nastavi više orijentirani na sadržaj. U srednjim školama (pogotovo u strukovnim programima) mogućnosti za sudjelovanje su još više ograničene te se očekuje više inicijative učenika. Zanimljivo je da porastom dobi raste kompetencije djece za participaciju (npr. razvoj komunikacijskih vještina, apstraktnog mišljenja, stjecanje životnog iskustva), a mogućnost participacije u školi se smanjuje, djeca su više sposobna participirati, a mogućnosti su im u okviru redovnog sustava sve manje.

Djeca moć za odlučivanje i dalje jasno vide kao domenu odraslih: odrasli biraju one koji se dobro ponašaju (odlučuju tko će participirati) i odrasli odobravaju ideje i prijedloge djece (odlučuju o sadržaju sudjelovanja). Dakle, participacija većine (djece) u školi pod velikim je utjecajem manjine (odraslih), koji je gotovo potpuno uvjetuju i formiraju (odnosima i resursima), što upućuje na nepoznavanje svrhe participacije učenika. Pritom, odrasli u školi nisu dosljedni u prihvaćanju prijedloga djece, odnosno prihvaćaju ih ovisno isključivo o svojoj volji - kako to djeca često naglašavaju - o trenutnom raspoloženju.

DOŽIVLJAJ VIJEĆA UČENIKA

Učenici i odrasli (nastavnici i stručni suradnici) navode kako su obaviješteni o vijeću učenika, odnosno znaju da u njihovim školama vijeća postoje, znaju predstavnika svog razreda u vijeću učenika i način izbora predstavnika u vijeće. U manjoj su mjeri upoznani s radom vijeća učenika, odnosno pitanjima i problemima kojima se vijeće učenika bavi. Zanimljivo je kako velik dio učenika smatra da vijeće učenika zapravo ne sudjeluje u rješavanju problema u školi, što dalje nameće pitanje je li vijeće učenika shvaćeno samo kao formalno tijelo koje nema pravu svrhu u ispunjavanju ueničkog prava na sudjelovanje, pa i u rješavanju problema. I u odnosu na vijeće učenika, odrasli su bili skloniji pozitivnoj slici, pa čak i u odnosu na to koliko su sami učenici upoznani s radom vijeća.

Čini se kako djeci, pa ni odraslima, nije posve jasna uloga i svrha vijeća učenika, niti mu pripisuju neku mogućnost utjecaja na odluke koje se donose u školi. Vijeća učenika se, u načelu, doživljavaju više formalnim tijelima, pritom je zainteresiranost djece za sudjelovanje u vijeću učenika niska. Načelno govoreći, djeca bi bila zainteresirana za veće uključivanje u rad vijeća učenika kad bi samo vijeće bilo sigurno mjesto na kojem se može izraziti mišljenje - a da se odrasli ne naljute. I odrasli i djeca, vijeća učenika vide kao potencijal, kao tijelo koje može pridonijeti i jačanju kompetencija aktivnog građanstva, ali i kao tijelo koje će aktivno zastupati mišljenja i interese djece. Snažna je poruka sudionika istraživanja kako su odrasli ključni čimbenik značaja i aktivnosti vijeća učenika, djeca trebaju odrasle koji će facilitirati i mentorirati rad vijeća učenika i odrasle koji su spremni čuti i prihvatiti prijedloge vijeća učenika. Zabrinjavajuće je i to da i formalna participacija kroz vijeća učenika, zapravo, osnažuje one koji su već afirmirani, jer su najčešće članovi vijeća učenika oni s boljim školskim uspjehom, uzorni i neproblematični.

ULOGA ODRASLIH U ODNOSU NA PARTICIPACIJU UČENIKA U ŠKOLI

Podaci pokazuju jedinstveno mišljenje svih sudionika kako djeca i odrasli u školi nisu i ne mogu biti ravnopravni. Djeca odraslima pripisuju više znanja, više iskustva, više moći, veće percipirane vrijednosti mišljenja, čak i više prava te tome pristupaju gotovo kao nekom aksiomu. Čini se kako djeca moraju više poštovati odrasle nego oni njih, i to je djeci čak i normalno, pa i prihvatljivo ponašanje. Pritom djeca često navode i kako puno ovisi o sprezi dviju komponenti: raspoloženju nastavnika i ponašanju učenika. Ako su nastavnici dobro raspoloženi (*„ako je dobre volje, ako mu je sve ok kod kuće“*), a učenici korektni (*„uče, pišu zadaće, ne prave probleme“*), tada je sve u redu, no ako se jedna od komponenta promijeni (ili čak obje), nastavnici su skloni zloupotrijebiti svoju moć. Djeci je ponekad teško razumjeti odrasle i predvidjeti njihovo ponašanje, što negativno utječe na osjećaj povjerenja i povezanosti, time i na participaciju djece u školi. U takvim slučajevima, djeca nerijetko odlučuju ne sudjelovati.

Djeci je u odnosu na participaciju, ali i šire od toga, podrška odraslih važnija nego podrška vršnjaka. Podršku odraslih najčešće procjenjuju u obliku spremnosti da ih odrasli saslušaju i potaknu na slobodno izražavanje mišljenja, dok vršnjačku podršku percipiraju najviše u obliku međusobnog pomaganja i općenito dobrih vršnjačkih odnosa u školi. I kad je riječ o podršci, odrasli pokazuju više rezultate nego djeca. Tako, svoju podršku učenicima procjenjuju na izrazito visokoj razini, višom nego što procjenjuju vršnjačku podršku učeničkoj participaciji. Također, vide i značajno više vršnjačke podrške nego što to vide učenici.

Velika je potreba djece da ih nastavnici sve doživljavaju (vole) jednako, no to gotovo da uopće ne odgovara realnosti. Učenici primjećuju pristranost nastavnika, i to tako da nastavnici uzimajući u obzir mišljenja učenika favoriziraju odlikaše, poslušne i tzv. svoje miljenike, dok one „druge i drugačije“ u istom tom smislu shvaćaju manje ozbiljno, odnosno više zanemaruju njihova mišljenja. Učenici primjećuju da od učenika s različitim značajkama odrasli najmanje uzimaju u obzir mišljenje učenika s problemima u ponašanju.

Djeca u konačnici žele više poštovanja, ravnopravnosti i pravednosti u odnosu s odraslima. Zanimljivo je i to da su ravnatelji za većinu djece nepoznanica, nemaju osjećaj da im se mogu obratiti, dok su stručni suradnici prepoznani kao oni koji im pružaju podršku, zastupaju njihova prava i štite ih.

Sami odrasli smatraju kako je za postizanje promjena u školi važno da se odrasli angažiraju i budu modeli za sudjelovanje i poticanje promjena. Odrasli jasno ističu svoju odgovornost za razvoj odnosa s djecom. Ističu kako je važno raditi na ravnopravnosti u odnosnom smislu, ne odričući se istodobno odgovornosti koja je dio njihove formalne uloge. Odrasli poručuju da je važno ostvariti *„autoritet sa srcem“*, temeljen na otvorenosti, korektnosti i poštovanju.

No, jasna je poruka odraslih i da je postupanje nastavnika (i općenito svih odraslih u školama) postalo previše pitanje individualnog postupanja koje puno (najviše) ovisi o pojedinom nastavniku, a premalo je pitanje zajedničkih vrijednosti i postupanja škole kao zajednice. Pritom ističu svoju zabrinutost prevladavajućom pasivnošću u društvu, nepovjerenjem u javne sustave te niskom razinom građanske participacije koje se prenosi s odraslih na djecu. Važno je ne zanemariti i poruke odraslih o doživljaju marginaliziranosti nastavnika te osjećaju pritiska na njih od roditelja i djece, ali i sustava u cjelini.

POTICANJE PARTICIPACIJE DJECE U ŠKOLI

Djecu bi na veće sudjelovanje u školi najviše potaknuli bolji odnosi s odraslima. Pritom djeca naglašavaju već spomenutu pravednost u pristupu i ocjenjivanju, otvorenost odraslih, kao i dobro raspoloženje, ljubaznost i ohrabivanje od nastavnika. Nadalje, djeci je važno da se osjećaju sigurno i da ih ne bude strah iznijeti svoje mišljenje. Veselilo bi ih, također, kad bi participacija bila zabavna i da se pritom više koriste moderne tehnologije. Djeca i odrasli velik značaj daju i prostoru, veseli ih kad su njihove škole uređene i uredne. Posebno da se omogući više boravka izvan učionica i redovne nastave (u prirodi, parkovima) i neformalnog druženja. Učenicima je podrška odraslih važnija od podrške vršnjaka: na veću participaciju više će ih motivirati dostupni, motivirani i uvažavajući odrasli. Kvantitativni dio istraživanja pokazao je i značajne razlike u percepciji odraslih i djece i o uvjetima koji potiču participaciju.

Značajne su razlike između nastavnika i učenika u procjeni uvjeta koji bi bili najpoticajnije za aktivniju učeničku participaciju. Nastavnici sve potencijalne poticaje vide značajnijima za sudjelovanje učenika, osim one koja govori o manjoj opterećenosti učenika nastavnim gradivom i učenjem. Također, nastavnici poticaje povezane sa značajkama učenika (npr. komunikacijske vještine učenika, hrabrost izreći vlastito mišljenje) smatraju visoko poticajnim, dok su učenicima ovi poticaji na najnižim mjestima u hijerarhiji.

Čini se kako će se participacija u školama povećati kad se relaksiraju forme, i to na sljedeće načine: povećanjem izbornosti u školi (pogotovo u srednjim školama), kreiranjem atmosfere prihvaćenosti i slobode izražavanja svih sudionika, promjenom načina rada koji potiče suradničko učenje i rad u manjim grupama te kreiranjem djeci pristupačnih i prilagođenih prostora za druženje i susrete u školskom prostoru. U tom smislu, srednjoškolci posebno upućuju primjedbe na nekreativnost i neživotnost škola, ističu kako su nezadovoljni obrazovnim sustavom u cjelini.

7.2

Preporuke na osnovi istraživanja

Preporuke proizišle iz ovog istraživanja razmatramo prema tri aspekta: aspekt zagovaranja dječje participacije, aspekt svakodnevne prakse u školama te aspekt istraživanja.

PREPORUKE VEZANE UZ ZAGOVARANJE DJEČJE PARTICIPACIJE

Participacija je građansko pravo svakog djeteta i u vezi s time potrebno ju je globalno i sveobuhvatno zagovarati. Dječja participacija trebala bi biti uobičajeni i neupitni dio kulture društva u cjelini, time i svih institucija u društvu. U tom smislu, participacija djece trebala bi se reflektirati na razini vrijednosti, uvjerenja, normi, stavova, običaja i odnosa. Nekoliko je mogućih (ali nikako ne i jedinih) načina na koji se može javno zagovarati dječja participacija:

- **Javne kampanje kojima se povećava vidljivost djece kao važne društvene grupe.** Pritom je važno da te kampanje budu inkluzivne, odnosno da promoviraju u jednakoj mje-

ri svu djecu ravnopravnim i vrijednim članovima društva, neovisno o njihovim obilježjima, okruženju u kojem odrastaju i teškoćama s kojima se suočavaju. Spomenute javne kampanje trebale bi promicati sliku djece prema njihovim kompetencijama i doprinosu društvu. Stoga, čini se smislenim da se u javne kampanje uključe istaknuti pojedinci, djeca i odrasli, iz svijeta sporta, umjetnosti, znanosti, ali i politike.

- **Sustavno prikupljanje i promocija primjera dječje participacije** putem suvremenih tehnologija koje su bliske djeci. Na tragu poziva pravobraniteljice za djecu, u okviru „Riznice dječje participacije u školama“, moguće je organizirati prikupljanje dobrih praksi kroz online platforme (npr.#sudjelujem; #ijaparticipiram) i društvene mreže.
- **Nagrade djeci za smislenu i značajnu participaciju na razini pojedinih okruženja**, npr. škole ili lokalne zajednice. U tom smislu, važno bi bilo nagrađivati djecu za aktivnosti kojima su inicirali ili postigli neku pozitivnu promjenu u svojim zajednicama.
- **Poticanje i promoviranje rada dječjih predstavničkih tijela, grupa i organizacija**, u smislu osiguravanja materijalnih uvjeta te dostupnosti odraslih mentora.
- **Uključivanje tema vezanih uz dječja prava i dječju participaciju kao obveznih sadržaja obrazovanja budućih stručnjaka u radu s djecom.** Također, vrijedno je razmotriti i uvođenje izbornih predmeta na ovu temu na drugim studijima koji ne pripremaju studente na rad s djecom, no pridonijeli bi podizanju svijesti o važnosti djece kao društvene grupe.
- **Izrada nacionalnog kurikulumu edukacije o dječjoj participaciji**, temeljenog na relevantnim teorijskim konceptima te rezultatima istraživanja. U pripremu ovog kurikulumu svakako je potrebno uključiti i djecu. Na osnovi kurikulumu koji bi dao jasan okvir tema i metoda rada u ovom području, lakše bi se i sustavnije razvijale specifične edukacije u pojedinim resorima, ustanovama, tijelima.
- **Zagovaranje dječje participacije od tijela javne i državne uprave**, odnosi se na sustavno i smislenu uključivanje djece u planove, politike, strategije i tijela koja se bave temama važnim za život djece. Riječ je o vrednovanju dječje perspektive i doprinosa u tijelima javne i državne uprave. Osobito je važno da uključivanje djece nadiđe deklarativnu i simboličku razinu. Ona tijela javne i državne uprave koja se u ovom smislu posebno istaknu, trebala bi biti nagrađena poznatim javnim akcijama (npr. gradovi i općine/bolnice - prijatelji djece i dr.). U kontekstu sustava obrazovanja, potrebno je djecu u većoj mjeri uključiti u kreiranje i odlučivanje o kurikulumu, povećati informiranje i konzultiranje djece u tom smislu, te osigurati kontinuirane povratne informacije djeci o ishodima njihova sudjelovanja.

PREPORUKE vezane uz dječju participaciju u svakodnevnom životu u školama

Na osnovi rezultata istraživanja vidljivo je da u okviru škola postoji mnogo prostora i potreba za unapređivanjem ostvarivanja dječje participacije. Najjasnija je pritom poruka sudionika istraživanja koja se odnosi na potrebu kreiranja novih mogućnosti odnosa djece i odraslih temeljenih na pravednosti, dijalogu, suradnji i međusobnom poštovanju. Smatramo da će promjene u odnosima između djece i odraslih pridonijeti i smanjenu straha u odnosu, ali i osjećaja da su djeca i odrasli na suprotstavljenim stranama. Dijalog djece i odraslih nam se čini važnim početnim korakom budući da je ovo istraživanje pokazalo da su odrasli u procjeni dječje participacije u školi puno pozitivniji, te ako kreiraju mogućnosti za dječje sudjelovanje samo na osnovi svojih doživljaja očekivano je da to neće rezultirati većim pomacima. Više razgovora između djece i odraslih te više dijeljenja moći pridonijet će povećanju motivacije za sudjelovanjem te proširivanjem mogućnosti dječje participacije i utjecaja. Sljedeće nam se aktivnosti u ovom kontekstu čine važnima.

- **Poimanje djece aktivnim i ravnopravnim dionicima u životu škole**, čija je perspektiva jedinstvena i različita od perspektive odraslih. S tim u vezi, doprinos djece na individualnoj i grupnoj razini mora biti shvaćen kao relevantan i prema njemu se svi odrasli u školi moraju odnositi s dužnim poštovanjem. Riječ je, zapravo, o kreiranju takve kulture škole, te posljedično i takve atmosfere i uvjeta rada, gdje svi mogu reći što misle, predložiti aktivnosti, imati utjecaj i osjećati se važnima. Pritom je svakako važno da taj osjećaj dijele i djeca i odrasli.
- **Promišljanje svrhe i smisla dječje participacije u školama** (i generalno i na razini pojedine škole). Važno je osvijestiti koja je svrha dječje participacije (zakonska, moralna, praktična ili neka druga) i s tim u vezi i razvijati dalje prakse. Očekivano je da će se škole po tom pitanju razlikovati i sve možda i neće u prvom trenutku težiti „najvišim“ oblicima dječje participacije (npr. vođenjem od djece). Smatramo dovoljnim za početak da škole (odnosno, prije svega odrasli) budu iskreni i iznesu što smatraju svrhom dječje participacije i koliko su oni sami spremni uložiti u omogućavanje dječjeg sudjelovanja. Sve pokušaje i akcije odraslih koji u tom smislu nisu iskreni i autentični, djeca dobro prepoznaju te ih to ne motivira na participaciju. S tim u vezi posebno se preporučuje razmotriti ulogu i svrhu vijeća učenika u školama te osigurati da utjecaj ovog dječjeg predstavničkog tijela bude smislen i stvaran, a ne samo pro forma.
- **Poticanje različitih oblika dječje participacije u školama, na razini razreda i na razini škole**, prije svega kroz učenje o dječjim pravima i dječjoj participaciji. U tom smislu je osobito važno djeci omogućiti slobodno izražavanje mišljenja, bez straha od osude i negodovanja odraslih. Zatim je važno djecu uključiti u donošenje razrednih i školskih pravila, osigurati pravednost u odnosu na poštovanje pravila između djece i odraslih, osigurati demokratske procedure izbora predsjednika razreda i predstavnika u vijeću učenika, osigurati smislenu funkcioniranje vijeća učenika, osigurati učenicima mogućnost iniciranja i sudjelovanja u različitim aktivnostima te poticati učenički aktivizam. U radu s djecom nastavnici i stručni suradnici (ali i drugi odrasli u školama) trebali bi također u većoj mjeri primijeniti participativne (ili participativnije) metode, odmičući se pritom od kontrolirajućih ponašanja k onima koja podržavaju autonomiju i samoregulaciju učenika. Dječja participacija bi, također, trebala postati u jednakoj mjeri i tema i metoda odgoja i obrazovanja.
- **Ulaganje u pripremu odraslih za participaciju djece u školama**. Prije svega, navedeno se odnosi na edukaciju nastavnika, stručnih suradnika i ravnatelja o dječjim pravima i o dječjoj participaciji te mogućnostima ostvarivanja prava na participaciju u školi. Odraslima je potrebna edukacija i na razini koncepata, ali i konkretnog postupanja u ostvarivanju formalne participacije kroz vijeća učenika jer su ona i zakonski normirana. U tom je smislu izuzetno važna i razmjena dobrih praksi djelovanja vijeća učenika (ali i drugih oblika učeničke participacije) u pojedinim školama te osnivanje interaktivne online platforme za razmjenu materijala i iskustava. Osviješteni i educirani odrasli tada mogu educirati djecu i poticati smislenu participaciju.

PREPORUKE vezane uz istraživanje dječje participacije

Ovo istraživanje prvo je sveobuhvatnije istraživanje dječje participacije u školama, ali i dječje participacije generalno u Hrvatskoj. Istraživanja o dječjoj participaciji i inače su rijetka, vjerojatno baš zbog kompleksnosti pojma koji se istražuje, te u domaćoj znanstvenoj literaturi nalazimo malo primjera istraživanja u ovom području (više u Koller-Trbović i Širanović, 2017). Stoga je vrijednost ovog istraživanja i u tome što je u istraživačkom smislu ponudilo jedan od mogućih okvira za istraživanje participacije učenika kombinacijom kvalitativ-

nog i kvantitativnog pristupa, operacionaliziranjem nekih istraživačkih konstrukata te kreiranjem instrumentarija za istraživanje dječje participacije u školama. Navedeno smatramo dobrom polaznom pozicijom za dalja istraživanja. No, jednako tako, ovo istraživanje pokazalo nam je mogućnosti (i potrebe) cjelovitijeg razumijevanja participacije djece u školama:

- **Poticanje daljih istraživanja na temu dječjih prava i dječje participacije općenito i u školama.** Kako bi se znanje i razumijevanje dječje participacije produbilo, važno je nastaviti istraživački rad u ovom području. Pritom važnim smatramo i istraživanje koje bi dalo uvid u to kakvi su stavovi odraslih o dječjim pravima općenito, pa onda i specifično u odnosu na participativna prava. Ovakve informacije mogu predstavljati dobar okvir i daljih istraživanja, ali i praktične implementacije.
- U odnosu na istraživanje participacije djece u školi, važnim se čini **buduća istraživanja dograditi i nekim novim elementima** (npr. dimenzije ličnosti, proaktivnost, veličina škole, kultura škole), ali i **raditi dalje na razvoju instrumentarija** za ispitivanje dječje participacije u školama (posebno neformalnih oblika). Ovo istraživanje pokazalo je neke dobne razlike među učenicima, koje upućuju na **nužnost budućih longitudinalnih istraživanja** koja bi trebala usmjeriti razlikovanju individualnih i kontekstualnih uvjeta koji vode do veće participacije i mogu odgovoriti na pitanje o uzročno-posljedičnim vezama.
- Bilo bi vrijedno kad bi se neka od daljih istraživanja o dječjoj participaciji temeljila i na **participativnom istraživačkom pristupu**. U tom smislu, zagovaramo uključivanje djece u planiranje istraživanja od samog početka: izbora teme, načina istraživanja, metoda istraživanja, kao i uključivanje djece kao suistraživača. Ovakva istraživanja u domaćoj istraživačkoj zajednici su relativno rijetka, što je šteta jer bi bilo zanimljivo i na istraživačkoj razini reflektirati temu istraživanja. Oni rijetki primjeri sudjelovanja djece u istraživanju koji su poznati (primjerice, vršnjačko istraživanje koje su proveli članovi Mreže mladih savjetnika Pravobraniteljice za djecu) govore u prilog važnosti takvog pristupa. Nadalje, važno je u daljim istraživanjima primijeniti i inovativne metode istraživanja, kao što su metoda uzorkovanja učeničkog iskustva ili metoda vođenja dnevnika te komplementarne kreativne metode (crteži, fotografije, vinjete). Primjena ovakvih metoda, pogotovo kreativnih, omogućila bi bolje iskazivanje mišljenja osobito najmlađe djece.

Cilj ovog istraživanja bio je steći dublje razumijevanje participacije djece u sustavu odgoja i obrazovanja iz perspektive djece (učenika) i odraslih (nastavnika i stručnih suradnika) sa svrhom kreiranja smjernica za povećanje aktivne participacije učenika. U odnosu na cilj i svrhu istraživanja, definirana su sljedeća istraživačka pitanja: *kako učenici (djeca) i odrasli (nastavnici i stručni suradnici) doživljavaju školu; kako učenici (djeca) i odrasli (nastavnici i stručni suradnici) doživljavaju participaciju djece u školi; koji su oblici i razine participacije učenika u školama; koja je uloga vijeća učenika u odnosu na participaciju djece u školi; koja je uloga odraslih u participaciji učenika u školi; što potiče, a što otežava participaciju djece u školi?* Osim navedene istraživačke svrhe, namjera ove publikacije bila je i predstaviti koncepte važne za razumijevanje participacije djece u sustavu odgoja i obrazovanja, ali i omogućiti pregled relevantnih znanja u ovom području kao polazni okvir za dalji istraživački i praktični rad. Smatramo također da bi o ovim temama valjalo i više pisati, i više ih istraživati, ali i puno više ih aktivno primjenjivati u praksi. Na kraju, kao okvir za dalji rad i promišljanja u odnosu na participaciju djece u školama mogu nam poslužiti pitanja koja iznosi Fielding (2010). Ovu publikaciju završit ćemo možda pomalo neobično, s pitanjima - umjesto odgovorima. Naime, predložimo da se čitatelji (samostalno ili u radu u svojim školama i drugim okruženjima gdje se susreću s djecom), posvete kontinuiranom odgovaranju na ova temeljna Fieldingova pita-

nja kojima smo dodali i neka potpitanja. I mi kao istraživačice, nastavnice, zagovaračice i praktičarke u području dječje participacije nastojat ćemo u daljem radu aktivno i kontinuirano nuditi odgovore na ova pitanja:

- Koji su dominantni stavovi i slika o djeci, te kako oni utječu na mogućnost ostvarivanja smislene dječje participacije?
- Tko sluša kad djeca govore, odnosno na koji način se odrasli (ali i vršnjaci) odnose prema dječjoj participaciji?
- Koja djeca smiju govoriti, odnosno koliko je participacija inkluzivna?
- Kakav mora biti obrazovni sustav koji će omogućiti participaciju učenika?
- Kakvu kulturu moramo razviti u školama kako bismo učenicima omogućili razvoj i napredak?
- Što je potrebno učiniti kako bismo omogućili da glas učenika postane relevantan u okviru školskog sustava?
- Kakva su fizička i metaforička okruženja potrebna da se omogući participacija učenika?
- Koje su vještine potrebne za participaciju i koja je podrška osigurana za razvoj tih vještina kod učenika? Jesu li odrasli adekvatno educirani kako bi razvijali ove vještine kod djece?

8

Participation of children in school activities

SUMMARY

The Office of the Ombudswoman for Children of the Republic of Croatia, in cooperation with the scholars from the Faculty of Education and Rehabilitation Sciences and the Faculty of Humanities and Social Sciences of the University of Zagreb have conducted a research on the participation of children in the education system.

The field of education was deliberately chosen for research, since the majority of children are involved in education, and school life is a crucial part of growing up for each child.

As educational institutions, schools represent an important environment in the growth and development of every child. Children spend a significant part of their time at school, where they create their own social networks and develop as individuals through learning, playing, and socializing. Therefore, school is in fact the key place for learning about and promoting children's rights, as well as for the realization of their rights.

Participation of students in school activities implies different things: from formal participation through student representative bodies, individual contribution at class level, participation in activities and projects, to independent initiation of projects in school.

The importance of researching the participation of children in the field of education has been further recognized through the work of the Network of Young Advisors to the Ombudswoman for Children.

Several generations of young advisors have identified the need to further investigate the nature of the participation of children in school activities.

The **aim** of this research is to gain a deeper understanding of the participation of children in the education system from the perspective of children (students) and adults (teachers and school counselors).

The following **research questions** have been defined: *how do students and adults experience schools; how do students and adults experience the participation of children in school activities; what are the forms and levels of the participation of students in school activities; what is the role of student councils in relation to the participation of children in school activities; what is the role of adults in student participation in school activities; what encourages children to participate in school activities and what makes it more difficult for them to do so?*

The research was conducted in the period from September 2017 to June 2018, using a combination of qualitative and quantitative research methods. The qualitative part of the research included 19 focus groups and was conducted in 4 regions of the Republic of Croatia, involving a total of 70 children and 41 adults from primary and secondary schools.

The quantitative part of the research included students and adults from 41 schools across Croatia: 21 primary schools and 20 secondary schools. Convenience sampling was used, but much effort was made to include schools from all Croatian counties. The aim was to cover different schools: larger, smaller, schools in urban and rural areas, schools in more isolated areas, schools where children are educated in the languages of national minorities, schools on islands etc.

A total of 2720 students and 461 adults participated in the quantitative part of the research.

Conclusions drawn in relation to the research questions are based on the collective results of the qualitative and quantitative part of the research.

Perception of school

The children and adults are generally satisfied with the schools they attend or in which they work. However, adults are more satisfied than children. Good relationships (among peers/colleagues and good relationships between children and teachers) and good school conditions are mentioned among the factors that make children satisfied with school life.

What makes children and adults dissatisfied is the overloaded curriculum and the responsibilities that create stress for students and cause teachers to feel that their work is reduced to administrative tasks. Modernization and digitalization, which have contributed to the technical advancement of teaching, at the same time hinder the relationship aspects of school life. Teachers and school counselors also warn of the disadvantageous position of schools in rural environments, and vocational schools.

It is important to point out that children often say that certain basic requirements are not met in their schools. They mention the lack of hot water, toilet paper, a warm meal at school, and a presence of particularly troubling practices of gross violations of children's rights that are manifested through rough and hurtful behavior of some teachers. All this points to the fact that there are many other areas besides general school satisfactions that need improvement.

Perception of participation in school activities

Children and adults believe that the right of children to participate in school activities is extremely important, with adult attitudes being pronouncedly positive. Participation is considered to be important because of the uniqueness of children's perspective and the experience of children that both the adults and the children recognize and appreciate as qualitatively different from the adult's perspective.

Children believe that participation of children in school activities can improve school life for everyone. Although they consider participation important, children emphasize that they do not believe their opinion can lead to changes at school or affect the outcome of certain decisions.

Children are rarely involved in the discussions about relevant topics because adults often think that children are not competent enough to participate in them.

Children believe that their participation would become significant if a shift were made from symbolic to relevant, and from putting forward always the same, good students who frequently participate, to encouraging and including all students, especially those who are not likely to get involved of their own accord.

It is emphasized that although the participation of children may have different forms, it is generally reduced to one - "hands-up" participation, which favors those who are intellectually stronger and more successful at school.

In practice, the school system often "*condemns participation*" so that sometimes a greater participation results in absence from class and worse grades, thus discouraging some of the students from participating more.

Adult research participants believe that there is no clear vision about what is expected of the student participation at the level of the education system. They emphasize the need to introduce content related to child participation into formal education of teachers, as well as the need to put emphasis on the content that provides knowledge and skills that develop a good relationship with children.

Forms and levels of student participation in school activities

Participation of children in school activities is rich and diverse when it comes to extracurricular and leisure activities, as well as various activities and events. This kind of participation is mostly initiated and guided by adults. But when it comes to the level of decision-making and participation in the decision-making process, as well as children's initiatives, the participation is much lower and much more limited. Students want to participate in school activities to a relatively high degree, and they believe that they are capable of this and possess sufficient skills to do so.

However, it is also evident that the least desirable way for them to achieve this is formally by representing their class in the student council. They are more attracted to participation in both school and class projects and activities or more informal activities.

Similarly, a student as an individual (depending on his or her abilities and choices) can be involved in a variety of school activities, but students as a group actually participate very little in the discussion of relevant topics related to their school life.

In the lower grades of primary school children have more opportunities for direct daily participation and developing relationships with teachers, while in the upper grades children are more content-oriented.

In secondary schools (especially in vocational programs) the opportunities for participation are even more limited and more student initiative is expected.

It is interesting to note that with an increase in age, children's competencies for participation (e.g. development of communication skills, abstract thinking, and gaining experience) grow, whereas the possibilities for participation in school activities become reduced. While children become more able to participate, there are less possibilities for them to do so within the traditional system.

Children still think that the power to decide is clearly the domain of adults: adults choose those who behave well (they decide who will participate) and adults approve children's ideas and

suggestions (they decide on the content of participation). So, the participation of the majority (the children) in school is under a great influence of the minority (the adults), who almost completely dictate it (through relationships and resources).

In doing so, the adults in school are inconsistent when it comes to accepting children's suggestions, and they accept them depending solely on their mood and, as children often emphasize, their current mood.

The Role of Student Councils

Students and adults (teachers and school counselors) are well acquainted with the student council and they say they are aware that such councils do exist in their schools.

They are to a lesser extent familiar with the work of the student council itself, i.e. questions and issues that the student council deals with. It is interesting that a significant part of the students believes that the student council is not actually involved in solving problems in school, which raises the question of whether the student council is recognized only as a formal body with no real purpose in fulfilling the student's right to participate or even solving a problem. It seems that neither the children nor the adults are entirely clear about the role and purpose of the student council, nor do they attribute to it any possibility of influencing school-related decisions.

Student councils are in principle seen as formal bodies and the interest of children to participate in the work of a student council is low. Generally speaking, children would be more interested in being involved in the work of the student council if the council itself were a safe place to express opinion without the adults getting angry. Both the adults and the children see the student council as a potential, as a body that can contribute to the strengthening of the competencies of active citizenship, but also as a body that can actively represent the opinion and interests of children. A strong message delivered from the research participants is that the adults are the key factor when it comes to the significance and activities of student councils; children need adults who will facilitate and mentor the work of student councils and adults who will be prepared to hear and accept suggestions from the student council.

It is also a matter of concern that formal participation through student councils actually empowers those who have already been established, since the members of the student council are most often exemplary and non-problematic students with better school success.

The role of the adults in relation to student participation in school activities

The data show that all participants unanimously agree that children and adults in school are not and cannot be equal. Children attribute to adults more knowledge, more experience, more power, greater perceived value of opinion, and even more rights, and as a result they almost perceive all the above as an axiom. It would seem that children need to respect adults more than they respect them in turn, and that is almost considered to be normal and acceptable behavior in the eyes of the children.

Moreover, children often mention that much depends on the conjunction of two components: the mood of the teachers and the behavior of the students. If the teachers are in good mood (*"if he/she is in good mood, if everything is ok at home"*), and the students are well-behaved (*"they learn, they do homework, they do not cause any trouble"*) then everything is fine, but if one (or even both) of the components changes, teachers tend to abuse their power.

Children sometimes find it difficult to understand the adults and to anticipate their behavior, which has a negative impact on the feeling of trust and connection, and thus the participation of children in school activities.

In such cases, children often choose not to participate.

On the other hand, there is a great need for all children to be equally treated (liked) by teachers, but this hardly reflects the reality. The students notice the teacher's bias, in the way that when teachers take into account the opinions of students, they tend to favor top students, the obedient ones and the so-called teacher's pets, while at the same time they take less seriously those "other and different" or neglect their opinions more often.

Children ultimately want more respect, equality and justice in their relationship with the adults. It is also interesting that most children do not know the school principals, they do not feel that they can turn to them, whereas school counselors are recognized as those who support them, represent their rights and protect them.

The adults themselves believe that to achieve change in schools, it is important that the adults become more involved and act as role models for participation and encouragement of change.

The adults clearly emphasize their own responsibility for developing a good relationship with the children. They point out that it is important to work on equality when it comes to the relationship between the adults and the children, but simultaneously not give up the responsibility that is part of their formal role.

The adults say it is important to achieve "*loving authority*," based on openness, integrity and respect.

However, adults clearly emphasize that the behavior of teachers (and generally all adults who work at schools) has become to a too high degree an issue of individual behavior that depends a lot more (for the most part) on particular teachers, and too little on common values and the behavior of the school community. They also point out their concern over the overwhelming passivity in the society, the mistrust in public systems, and low level of civic participation that is transferred from adults to children. It is important not to ignore the messages of the adults who talk about the experiences of teacher marginalization and the pressure that parents and children, but also the system as a whole put on them.

Encouraging the participation of children in school activities

Better relationships with adults are the element that would above all encourage children to participate more at school. Regarding this, children emphasize the already mentioned fairness in approach and assessment, the openness of adults, as well as good mood and kindness. However, it is important that the children feel safe and that they are not afraid to express their opinions. They also want school rules to be less enforced, and more mutually agreed upon. Children attach great importance to space, especially when it comes to allowing longer stays outside classrooms and regular classes (in nature, in parks) and informal socializing with adults. For students, adult support is more important than peer support: they will be more motivated for participation by available, motivated and appreciative adults. It seems that participation in school activities will increase when forms are relaxed in the following ways: by increasing the number of elective courses in schools (especially in secondary schools), by creating an atmosphere

re of acceptance and freedom of expression for all, by changing teaching methods so that they encourage collaborative learning and work in smaller groups and by creating accessible and child-friendly areas where children can socialize and meet at the school premises. In this regard, secondary school students point out in particular the lack of creativity and inefficiency of schools and emphasize their dissatisfaction with the education system as a whole.

Examples of children's participation in school activities - the treasury of children's participation

In order to further expand our understanding of the level and ways in which children participate in school activities, the Office of the Ombudswoman for Children of the Republic of Croatia has initiated in February 2018 an activity to collect examples of different forms of participation of children in school activities, with the goal of creating the so-called *treasury* of children's participation.

The aim of this activity is to become permanent and to gather and exchange good practices of child participation in school activities. An invitation was sent to all the schools in the Republic of Croatia (to students, principals, teachers and school counselors) with a request to choose examples of participation in school activities that were most important to them, for which they felt their contribution was meaningful and influenced their life in class and school.

A total of 71 schools replied, out of which 43 were primary and 28 were secondary schools.

The examples received mostly refer to the participation of children in extracurricular activities, various activities and events in school, most often encouraged and guided by adults. Fewer examples refer to the children's actual initiative and their impact on changes and decisions at schools, but it is encouraging that these examples do exist and also that children can have an influence on their school life, especially if they receive adequate support from adults.

Participation of the members of the Network of Young Advisors to the Ombudswoman for Children

It is also important to emphasize the active role of the members of the Network of Young Advisors to the Ombudswoman for Children, with whom we talked and consulted about the questions posed to children in the focus groups. The Young Advisors were also exceptionally active in giving feedback on the working draft of the questionnaire drawn up after the focus groups were formed. Further participatory work with the Young Advisors is planned with the goal of validating the research results, formulating recommendations and further disseminating the results and conclusions.

Conclusion

Based on the results of the research, there are two groups of key messages that are confirmed both by the children and the adults - these are messages at the process and content level. At the process level, this research has confirmed that it is important, valuable and indispensable to actively involve children in topics and discussions regarding their lives. Children are interested and competent interlocutors. With this, the participation becomes both the method and the content within the work and the relationship with the children - therefore it is necessary to develop participatory (or more participatory) methods of working with children, as well as to nurture respecting the children as equal stakeholders in their relationship.

In this regard, it is important to review the existing curricula for those professions that are primarily aimed at working with children in schools and to encourage teaching in the sense of enhancing the competencies of the adults to work with children in a participatory way, as well as to teach children how to participate.

Regarding the content level, all research participants state that the involvement of children in school activities is important and desirable, but that the current way of working and school life does not encourage the essential participation of children in deciding on relevant topics.

The influence of formal student representative bodies is also negligible, and the participation is to some extent limited to those who have been established and involved, as well as to participation within the already predicted and well-known frameworks (such as extracurricular activities, activities and events at school).

A good relationship between adults (especially teachers) and children, which is recognized as the key factor in encouraging participation, is often put on the back burner in order to achieve learning outcomes and school success. Such an approach oriented towards academic success, which at the same time neglects (or even sacrifices) the relationship level, ultimately satisfies neither the children nor the adults. Relaxing certain forms (and formalities) in schools, or even giving up on and not accepting the mere formal functions of the student representative bodies, should open up opportunities for dialogue between children and adults, as well as for a meaningful participation of children.

9

Literatura

1. Ahlström, B. (2010). Student Participation and School Success-the relationship between participation, grades and bullying among 9th grade students in Sweden. *Education Inquiry*, 1(2), 97-115.
2. Ajduković, M. (2013). Sudjelovanje djece u radu pravobraniteljice: osnivanje Mreže mladih savjetnika (MMS) (U): Gabelica Šupljika, M., Flego, M. (Ur.): Deset godina pravobraniteljstva za djecu u Republici Hrvatskoj, postignuća i izazovi. *Pravobranitelj za djecu*, Zagreb, 24-26.
3. Ajzen, I. (1991). The theory of planned behavior. *Organizational behavior and human decision processes*, 50(2), 179-211.
4. Alderson, P. (2000). School students' views on school councils and daily life at school. *Children & Society*, 14, 121-134.
5. Aldridge, J. (2015). *Participatory Research, Working with vulnerable groups in research and practice*, Policy Press.
6. Almqvist, L. i Granlund, M. (2005). Participation in school environment of children and youth with disabilities: A person-oriented approach. *Scandinavian Journal of Psychology*, 46(3), 305-314.
7. Anderson, D. L., & Graham, A. P. (2016). Improving student wellbeing: having a say at school. *School Effectiveness and School Improvement*, 27(3), 348-366.
8. Aries, P. (1962). *Centuries of Childhood: A Social History of Family Life*. New York: Alfred A. Knopf.
9. Auerbach, C.F., Silverstein, L.B. (2003). *Qualitative Data: An Introduction to Coding and Analysis*. New York University Press, New York, London.
10. Bagić, D., Gvozdanović, A. (2015). Istraživanje političke pismenosti učenika završnih razreda srednjih škola u Hrvatskoj. Zagreb: GOOD inicijativa, GONG, Institut za društvena istraživanja.
11. Bandura, A. (1982). Self-efficacy mechanism in human agency. *American psychologist*, 37(2), 122-147.
12. Begg, I. (2004). *Participation Rights in Norway* (U) Crimmens, D., West, A. (Ur.) *Having their say: young people and participation: European experiences*. Russell House, Lyme Regis.
13. Bond, L., Butler, H., Thomas, L., Carlin, J., Glover, S., Bowes, G. i Patton, G. (2007). Social and school connectedness in early secondary school as predictors of late teenage substance use, mental health, and academic outcomes. *Journal of Adolescent Health*, 40, 357.e9-357.e18.
14. Bourdieu, P. (2011). The Forms of Capital (U) Szeman, I., Kaposy, T. (Ur.) *Cultural Theory: An Anthology*. Madden, MA: Wiley-Blackwell, 81 - 93.
15. Bragg, S. (2007). 'But I listen to children anyway!' - teacher perspectives on pupil voice. *Educational Action Research*, 15(4), 505-518.
16. Breslin, T. (2011). Beyond 'Student' Voice: The School or College as a Citizenship-rich, Human Scale and Voice-Friendly Community (U) Czerniawski, G. i Kidd, W. (Ur.) *The Student Voice Handbook: Bridging the Academic/Practitioner Divide*. Bingley: Emerald, 57-72.
17. Car, S., Jeđud Borić, I. (2016). Participacija djece u školi. *Školski vjesnik: časopis za pedagoška i školska pitanja*, 65(1). 117-135.
18. Catalano, E.F., Haggerty, K.P., Oesterle, S., Fleming, C.B. i Hawkins, D. (2004). The importance of bonding to school for healthy development: Findings from the Social Development Research Group. *Journal of School Health*, 74 (7), 252-261.
19. Cockburn, T. (2005). Children's Participation in Social Policy: Inclusion, Chimera or Authenticity?, *Social Policy & Society* 4(2), 109-119. Cambridge University Press.
20. Collie, R.J., Shapka, J.D. i Perry, N.E. (2012). School Climate and Social-Emotional learning: predicting Teacher Stress, Job Satisfaction, and Teaching Efficacy. *Journal of Educational Psychology*, 104 (4), 1189-1204.

21. Cook-Sather, A. (2006). "Sound, Presence, and Power: 'Student Voice' in Educational Research and Reform." *Curriculum Inquiry*, 36, 359-390.
22. Cordero Arce, M., (2012). 'Towards an Emancipatory Discourse of Children's Rights'. *International Journal of Children's Rights*, 20(3), 365-421.
23. Coster, W., Law, M., Bedell, G., Liljenquist, K., Kao, Y. C., Khetani, M., & Teplicky, R. (2013). School participation, supports and barriers of students with and without disabilities. *Child: care, health and development*, 39(4), 535-543.
24. Creswell, J.W., Plano Clark, V.L. (2011). *Designing and Conducting Mixed Methods Research*. Sage Publications, London.
25. Crimmens, D., West, A. (2004). *Having their say: young people and participation: European experiences*. Russell House, Lyme Regis.
26. Cumings Mansfield, K., Welton, A., Halx, M. (2018). Listening to Student Voice: Toward a More Holistic Approach to School Leadership, *Journal of Ethical Educational Leadership*, Special Issue 1, 10-27.
27. Čačinović Vogrinčić, G. (2011). Suostvarjanje v delovnem odnosu: izvorni delovni project pomoči (U) Šugman Bohinc, L. (Ur.) *Učenci z učnimi težavami, Izvirni delovni project pomoči*, Fakulteta za socialno delo, Univerza v Ljubljani, Slovenija. 15-35.
28. Davidson, A. L., & Phelan, P. (1999). Students' multiple worlds: An anthropological approach to understanding students' engagement with school. *Advances in motivation and achievement: Role of context*, 2, 233-283.
29. de Róiste, A., Kelly, C., Molcho, M., Gavin, A., & Nic Gabhainn, S. (2012): Is school participation good for children? Associations with health and wellbeing. *Health Education*, 112(2), 88-104.
30. Dekleva, B., Žorga, S. (2004). Children's Parliaments in Slovenia (U) Crimmens, D., West, A. (Ur.) *Having their say: young people and participation: European experiences*. Russell House, Lyme Regis.
31. Dür, K. (2005). *The school: A democratic learning community. The All-European Study on Pupils' Participation in School*. Strasbourg: Council of Europe.
32. Eccles, J. S. i Wang, M. T. (2012). Part I Commentary: So What Is Student Engagement Anyway? (U) S. L. Christensen, A. L. Roschly i C. Wylie (Ur.) *Handbook of research on student engagement*. Springer, Boston, MA, 133-145.
33. Eccles, J. S., Midgley, C., Wigfield, A., Buchanan, C. M., Reuman, D., Flanagan, C., & Mac Iver, D. (1993). Development during adolescence: The impact of stage-environment fit on young adolescents' experiences in schools and in families. *American psychologist*, 48(2), 90.
34. Eriksson, L., Granlund, M. (2004). Perceived participation. A comparison of students with disabilities and students without disabilities. *Scandinavian Journal of Disability Research*, 6(3), 206-224.
35. *Etički kodeks istraživanja s djecom* (2003). Vijeće za djecu Republike Hrvatske, Državni zavod za zaštitu obitelji, materinstva i mladeži.
36. Fatke, R., Schneider, H. (2005). *Kinder- und Jugendpartizipation in Deutschland. Daten, Fakten, Perspektiven*. Gütefatkersloh: Bertelsmann Stiftung. https://www.bertelsmannstiftung.de/fileadmin/files/Projekte/Jungbewegt/Downloads/Beteiligung/Kurzbericht_Druckversion_3._Auflage_heruntergerechnet.pdf
37. Fielding, M. (2001). Students as Radical Agents of Change. *Journal of Educational Change*, 2(2), 123-141.
38. Fielding, M. (2004). New wave' student voice and the renewal of civic society. *London Review of Education*, 2(3), 197-217.
39. Fielding, M. (2007): On the Necessity of Radical State Education: Democracy and the Common School. *Journal of Philosophy of Education*. 41(4). 539-557.
40. Fielding, M. (2010). The radical potential of student voice: Creating spaces for restless encounters, *The International Journal of Emotional Education*, 2(1). 61 - 73.
41. Finn, J.D. (1997). Academic success among students at risk for school failure. *Journal of Applied Psychology*, 82, 221-234.
42. Finn, K. V., & Frone, M. R. (2004). Academic performance and cheating: Moderating role of school identification and self-efficacy. *The Journal of Educational Research*, 97(3), 115-121.
43. Fiske, S. T., & Taylor, S. E. (2013). *Social cognition: From brains to culture*. Sage.
44. Fitzgerald, R., Graham, A., Smith, A., Taylor, N. (2010). A struggle over recognition Percy-Smith, B, Thomas, N (eds): *A Handbook of Children and Young People's Participation - Perspectives from Theory and Practice*. Routledge, 293-306.

45. Fletcher, A. (2005). Meaningful Student Involvement: Guide to Students as Partners in School Change, SoundOut.org in partnership with HumanLinks Foundation.
46. Flick, U. (2009). An Introduction to Qualitative Research. Fourth edition. Sage Publications, London.
47. Flutter, J. (2007). Teacher development and pupil voice. *The Curriculum Journal*, 18(3), 343-354.
48. Franklin, B. (1995). *The Handbook of Children's Rights, Comparative Policy and Practice*. Routledge, London.
49. Franklin, B. (1996). Children's Right to Participate in Decision Making: A Case Study of Ravenswood Primary School Council Newcastle upon Tyne, England (U) Verhellen, E. (Ur.): *Monitoring Children's Rights*, University of Ghent, Children's Rights Centre, Belgium. 317-326.
50. Freeman, M. (2000). *Moral Status of Children. Essays on the Right of the Child*. Martinus Nijhoff Publishers. Kluwer Law International. Hague, Netherlands.
51. Fredricks, J. A., Blumenfeld, P. C., Paris, A. H. (2004). School engagement: Potential of the concept, state of the evidence. *Review of educational research*, 74(1), 59-109.
52. Furlong, M. J., O'Brennan, L. M., You, S. (2011). Psychometric properties of the Add Health School Connectedness Scale for 18 sociocultural groups. *Psychology in the Schools*, 48(10), 986-997.
53. Gardner, M., Roth, J., Brooks-Gunn, J. (2008). Adolescents' participation in organized activities and developmental success 2 and 8 years after high school: Do sponsorship, duration, and intensity matter? *Developmental psychology*, 44(3), 814-830.
54. Gray, G., Barnekow Rasmussen, V., Young, I. (2006): *Health-promoting schools: a practical resource for developing effective partnerships in school health, based on the experience of the European Network of Health Promoting schools* (No. EUR/06/5061578). Copenhagen: WHO Regional Office for Europe.
55. Harcourt, D., Hägglund, S. (2013). Turning the UNCRC upside down: a bottom-up perspective on children's rights. *International Journal of Early Years Education*, 21(4), 286-299.
56. Hart, J. (2008). Children's Participation and International Development. *International Journal of Children's Rights*, 16, 407-418.
57. Hart, R. A. (1992). *Children's Participation: From Tokenism to Citizenship*. Florence: UNICEF International Child Development Centre.
58. Hattie, J., Yates, G. C. (2013). *Visible learning and the science of how we learn*. Routledge.
59. Hogg, M.A., Vaughan, G.M. (2011). *Social Psychology* (6th Edition). Harlow, Prentice Hall.
60. Hornsey, M. J. (2008). Social identity theory and self-categorization theory: A historical review. *Social and Personality Psychology Compass*, 2(1), 204-222.
61. Horvat, M. (2010). Uloga Vijeća učenika u razvoju demokracije u školama (U) Buković, N. (Ur.) *Učenička vijeća - Sudjelovanje učenika/ica u procesima donošenja odluka*. Zagreb: Mreža mladih Hrvatske, Grad Zagreb, Gradski ured za obrazovanje, kulturu i sport.
62. http://hjp.znanje.hr/index.php?show=search_by_id&id=eFZvXBY%3D
63. <http://nvurh.skole.hr/nvurh>
64. http://www.idi.hr/aspiracije/lzvjesce_za_javnost-COBAS-IDIZ-HRZZ-treci_val.pdf
65. <https://mehr.azvo.hr/images/dokumenti/MEHR%20Croatian%20Report.pdf9>
66. <https://www.eurochild.org/events/eurochild-conference-2018/>
67. <https://rm.coe.int/16806b0060>
68. <https://www.ncvvo.hr/medunarodna-istrazivanje/iccs/>
69. https://tbinternet.ohchr.org/_layouts/15/treatybodyexternal/Download.aspx?symbolno=CRC%2fC%2fGC%2f12&Lang=en
70. <http://dijete.hr/mms-zelimo-uciti-za-zivot-a-ne-samo-za-ocjene/>
71. <http://dijete.hr/download/vrsnjacko-istrazivanje-o-djecjem-sudjelovanju-u-skolskom-okruzenju-u-hrvatskoj/>
72. Huddleston, T. (2007). *From student voice to shared responsibility: Effective practice in democratic school governance in European schools*. London, UK: Citizenship Foundation.
73. Ilišin, V. (2016). *Socijalna i politička participacija maturanata* (U) Kovačić, M., Horvat, M. (Ur.) *Od podanika do građana: Razvoj građanske kompetencije mladih*. Institut za društvena istraživanja Zagreb i GONG: Zagreb, 91-110.

98. Li, Y., Lerner, R. M. (2013). Interrelations of behavioral, emotional, and cognitive school engagement in high school students. *Journal of Youth and Adolescence*, 42(1), 20-32.
99. Libbey, H.P. (2004). Measuring student relationships to school: Attachment, bonding, connectedness, and engagement. *Journal of School Health*, 74 (7), 274-283.
100. Liebel, M., (2012). Framing the Issue: Rethinking Children's Rights (U) Liebel, M., Hanson, K., Saadi, I., Vandenhoe, W. (Ur.): *Children's Rights from Below, Cross-Cultural Perspectives*, Palgrave, MacMillan, 9-28.
101. Liebel, M., Hanson, K., Saadi, I., Vandenhoe, W. (2012). *Children's Rights from Below. Cross-Cultural Perspectives*. Basingstoke, New York: Palgrave Macmillan.
102. Loreman, T. (2009). *Respecting Childhood*. Continuum International Publishing Group.
103. Lundy, L. (2007). Voice is not enough: Conceptualizing Article 12 of the UNCRC, *British Educational Research Journal*, 33 (6), 927-42.
104. Maddox, S.J., Prinz, R.J. (2003): School bonding in children and adolescents: Conceptualization, assessment, and associated variables. *Clinical Child and Family Psychology Review*, 6 (1), 31-49.
105. Malone, K, Hartung, C. (2010). Challenges of participatory practice with children (U) Percy-Smith, B, Thomas, N. (Ur.) *A Handbook of Children and Young People's Participation - Perspectives from Theory and Practice*. Routledge. 24-38.
106. Manefield, J., Collins, R., Moore, J., Mahar, S., Warne, C. (2007). *Students Voice: A historical perspective and new directions*. Department of Education Melbourne. <http://www.education.vic.gov.au/studentlearning/research/researchpublications.htm>
107. Mannion, G. (2010). After participation: the socio-spatial performance of intergenerational becoming. https://www.academia.edu/2514646/After_participation_the_socio-spatial_performance_of_intergenerational_becoming.
108. Mannion, G. (2007): Going Spatial, Going Relational: Why 'listening to children' and children's participation needs reframing. *Discourse*, 28 (3), Special Issue on Pupil Voice in Educational Research, 405 - 420.
109. Mantzicopoulos, P., Neuharth-Pritchett, S. (2003). Development and validation of a measure to assess head start children's appraisals of teacher support. *Journal of School Psychology*, 41(6), 431-451.
110. Marković, J. (2012). Pričanja o djetinjstvu - Život priča u svakodnevnoj komunikaciji, Biblioteka: Nova etnografija, Institut za etnologiju i folkloristiku.
111. Martin, K., Franklin, A. (2010). Disabled children and participation (U) Percy-Smith, B, Thomas, N (Ur.) *A Handbook of Children and Young People's Participation - Perspectives from Theory and Practice*. Routledge, 97-104.
112. Matijević, M. (2014). Učitelji, nastavnici i pedagozi između ciljeva i evaluacije u nastavi. *Pedagoški istraživanja*, 11(1), 59-76.
113. Midgley, C., Feldlaufer, H. (1987). Students' and teachers' decision-making fit before and after the transition to junior high school. *The Journal of Early Adolescence*, 7(2), 225-241.
114. Milić, S., Marojević, J. (2014). Implementacija koncepta dječjih prava u crnogorskom obrazovnom sustavu. *Pedagoški istraživanja*, 11(1), 123-139.
115. Miroslavljević, A., Car, S. (2017): Zakoni i strateški dokumenti koji se odnose na participaciju djece (U) Jeđud Borić, I., Miroslavljević, A., Šalinović, M. (Ur.): *Poštujemo, uključimo, uvažimo: Analiza stanja dječje participacije u Hrvatskoj*. Ured UNICEF-a za Hrvatsku. Zagreb. 20-43.
116. Mithans, M., Ivanuš Grmek, M., Čagran, B. (2017a). Participation as a School Dimension. *Život i škola: časopis za teoriju i praksu odgoja i obrazovanja*, 63(1). 83-91.
117. Mithans, Ivanuš Grmek, M., Čagran, B. (2017b). Participation in Decision-making in Class: Opportunities and Student Attitudes in Austria and Slovenia. *CEPS Journal*, 7(4). 165-184.
118. Mitra, D.L. (2003): Student Voice in School Reform: Reframing Student-Teacher Relationship. *MGill Journal of Education*. 38(2). 289-304.
119. Mitra, D.L. (2004). The Significance of Students: Can Increasing "Student Voice" in Schools Lead to Gains in Youth Development? *Teachers College Record*, 106(4), 651-688.
120. Mitra, D. L. (2005). Increasing Student Voice and Moving Toward Youth Leadership. *Prevention Researcher*, 13(1), 7-10.
121. Mitra, D.L. (2006). Student voice from the inside and outside: the positioning of challengers. *International Journal of Leadership in Education*, 9:4, 315-328.
122. Mitra, D.L., Gross, S.J. (2009). Increasing Student Voice in High School Reform: Building Partnerships, Improving Outcomes. *Educational Management Administration Leadership*, 37, 522 -543.

123. Morse, J.M., Maddox, L.J. (2014). Analytic strategies with qualitative components in mixed-method research. (U) Flick, U. (Ur.): *The Sage handbook of Qualitative Data Analysis*. Sage Publications, London. 524-539.
124. Nacionalna strategija za prava djece u RH za razdoblje od 2014. do 2020.
125. Neale, B. (2004). *Young Children's Citizenship: Ideas into Practice*. York: Joseph Rowntree Foundation.
126. Osmak-Franjić, D. (2019). Što je to Mreža mladih savjetnika? *Zrno- časopis za obitelj, vrtić i školu*, 134-135(159-1609), 16-19.
127. Pavlović, Z. (1996). Children's parliament in Slovenia (U) Verhellen, E. (Ur.) *Monitoring Children's Rights*. Martinus Nijhoff Publishers. Kluwer Law International. Hague, Netherlands. 327-346.
128. Pavlović, Z. (1998). The Influence of Children's Quality Participation on Tension and Violence Reduction: the process of Children's Parliaments in Slovenia, *Bullying in Schools, European teachers' seminar, Council for Cultural Co-operation In-service Training Programme for Educational Staff, Council of Europe Publishing, Strasbourg, Germany*.
129. Percy-Smith, J. (2006). What Works in Strategic Partnerships for Children: a Research Review. *Children & Society*, 20, 313-323.
130. Pereira, F., Mouraz, A., Figueiredo, C. (2014). Sudjelovanje učenika u životu škole: "učenički glas" i ublažena demokracija. *Croatian Journal of Education*, 16 (4), 935-975.
131. Petegem, K., Creemers, B.P.M., Rossel, Y., Aelterman, A. (2005). Relationships between teacher characteristics, interpersonal teacher behaviour and teacher wellbeing. *Journal of Classroom Interaction*, 40 (2), 34-43.
132. Piršl, E., Marušić-Štimac, O., Pokrajac-Bulian, A. (2007). Stavovi učenika i nastavnika o građanskom odgoju i ljudskim pravima. *Metodički obzori: časopis za odgojno-obrazovnu teoriju i praksu*, 2(4), 19-34.
133. Preveden, A., Sočo, A., Kralj, K. (2015). *Vijeća učenika - praktični priručnik za voditelje vijeća učenika*. Mreža mladih Hrvatske. Zagreb.
134. Puhar, A. (2004). Prvotno besedilo življenja: oris zgodovine otroštva na Slovenskem v 19. stoletju. *Ljubljana: Studia Humanitatis*.
135. Quennerstedt, A. (2015). Education and children's rights. (U) Desmet, E., Lembrechts, S., Reynaert, D. i Vandenhoele, W. (Ur.) *Routledge International Handbook of Children's Rights Studies*. Oxford; New York: Routledge, 201-215.
136. Reasons, P. (1994). *Participation in Human Inquiry*. London: SAGE.
137. Reid, A., Nikel, J. (2008). Differentiating and Evaluating Conceptions and Examples of Participation in Environment-Related Learning (U) Reed, A., Jensen, B.B., Nikel, J., Simovska, V. (Ur.) *Participation and Learning: Perspectives on Education and the Environment, Health and Sustainability*. Springer. 32-60.
138. Reynaert, D., Bouverne- De Bie, M, Vandeveldel, S. (2009). A Review Of Children's Rights Literature Since The Adoption Of The United Nations Convention On The Rights Of The Child. *Childhood*, 16, 518-534.
139. Rudduck, J., Flutter, J. (2003). *How to improve your school: listening to pupils*. Continuum Press, London.
140. Rudduck, J., Fielding, M. (2006). Student voice and the perils of popularity, *Educational Review*, 58(2), 219-231.
141. Rudduck, J., Flutter, J. (2000). Pupil Participation and Pupil Perspective: 'carving a new order of experience'. *Cambridge Journal of Education*, 30(1), 75-89.
142. Saldana, J. (2009). *The Coding Manual for Qualitative Researchers*. Sage Publications, London.
143. Schulz, W., Ainley, J, Fraillon, J., Losito, B., Agrusti, G., Friedman, T. (2016). *Becoming Citizens in a Changing World: IEA International Civic and Citizenship Education Study 2016 International Report*. Cham: Springer international Publishing.
144. Schunk, D. H., & Ertmer, P. A. (2000). Self-regulation and academic learning: Self-efficacy enhancing interventions. (U) Boekaerts, M., Pintrich, P.R., Zeidner, M. (Ur.) *Handbook of Self-Regulation*, San Diego, CA: Academic Press, 631-649.
145. Sedikides, C., Gregg, A. P. (2008). Self-enhancement: Food for thought. *Perspectives on Psychological Science*, 3(2), 102-116.
146. Shamrova, D. P., Cummings, C. E. (2017). Participatory action research (PAR) with children and youth: An integrative review of methodology and PAR outcomes for participants, organizations, and communities. *Children and Youth Services Review*, 81, 400-412.
147. Shochet, I. M., Dadds, M. R., Ham, D., Montague, R. (2006). School connectedness is an underemphasized parameter in adolescent mental health: Results of a community prediction study. *Journal of Clinical Child & Adolescent Psychology*, 35(2), 170-179.

148. Shultz, J. J., Cook-Sather, A. (2001). In our own words: Students' perspectives on school. Rowman & Littlefield.
149. Simeonsson, J., Carlson, D., Huntington, G. S., Sturtz McMillen, J., Lytle Brent, R. (2001). Students with disabilities: A national survey of participation in school activities. *Disability and rehabilitation*, 23(2), 49-63.
150. Sinclair, R. (2004). Participation in Practice: Making it Meaningful, Effective and Sustainable. *Children & Society*, 18(2), 106-118.
151. Skinner, E. A., Pitzer, J. R. (2012). Developmental dynamics of student engagement, coping, and everyday resilience (U) Christensen, S.L., Roschly, A.L., Wylie, C. (Ur.) *Handbook of research on student engagement*, Springer, Boston, MA., 21-44.
152. Spajić-Vrkaš, V. (2015). (Ne)moć građanskog odgoja i obrazovanja: Objedinjeni izvještaj o učincima eksperimentalne provedbe kurikuluma građanskog odgoja i obrazovanja u 12 osnovnih i srednjih škola (2012./2013.). Zagreb: Nacionalni centar za vanjsko vrednovanje i Istraživačko-obrazovni centar za ljudska prava i demokratsko građanstvo Filozofskoga fakulteta Sveučilišta u Zagrebu.
153. Spajić-Vrkaš, V. (2016). Stavovi učenika i nastavnika o školskoj kulturi kao kontekstu provedbe i rezultatima provedbe građanskog odgoja i obrazovanja: kvantitativna analiza. (U) Pažur, M. (Ur.) *Rekonstrukcija građanskog odgoja i obrazovanja u Hrvatskoj: koncept, institucije i prakse*. Zagreb: Mreža mladih Hrvatske, 77-122.
154. Spajić-Vrkaš, V., Džidić, R. (2011). Obrazovanje za demokraciju i ljudska prava u Bosni i Hercegovini. Rezultati znanstveno-istraživačkog projekta. Sarajevo: Civitas B&H. [Online] URL: <http://wp.ffzg.unizg.hr/hredc/files/2015/03/Zavr%C5%A1no-izvje%C5%A1%C4%87e-s-preporukama.pdf>
155. Spajić-Vrkaš, V., Horvat, M. (2016). Participativna demokracija, učenje za aktivno građanstvo i školska kultura. (U) Kovačić, M, Horvat, M. (Ur.) *Od podanika do građana: Razvoj građanske kompetencije mladih*. Zagreb: Institut za društvena istraživanja, GONG.
156. Spajić-Vrkaš, V., Stričević, I., Maleš, D., Matijević, M. (2004). Poučavati prava i slobode: Priručnik za učitelje osnovne škole s vježbama za razrednu nastavu. Zagreb: Filozofski fakultet Sveučilišta u Zagrebu Istraživačko-obrazovni centar za ljudska prava i demokratsko građanstvo.
157. Spilt, J.L., Koomen, H.M.Y., Thijs, J.T. (2011). Teacher wellbeing: The importance of teacher-student relationships. *Educational Psychology Review*, 23, 457-477.
158. Stewart, E.B. (2007). School structural characteristics, student effort, peer associations, and parental involvement: The influence of school- and individual-level factors on academic achievement. *Education and Urban Society*, 40 (2), 179-204.
159. Stojanović, S. (2008). Determinante stavova učenika o mogućnosti njihove participacije u školi. *Inovacije u nastavi - časopis za savremenu nastavu*, 21 (1), 33-39.
160. Širanović, A. (2016). Poštovanje prava djeteta kao pokazatelj kvalitete odnosa učenika i učitelja. *Doktorski rad*. Filozofski fakultet Sveučilišta u Zagrebu.
161. Širanović, A. (2017). Modeli dječje participacije u funkciji pedagoške elaboracije sudjelovanja djece. (U) Maleš, D., Širanović, A. i Višnjic Jevtić, A. (Ur.) *Pravo djeteta na odgoj i obrazovanje: teorije, politike i prakse*, Zbornik radova. Zagreb: Zavod za pedagogiju, Filozofski fakultet Zagreb, 136-151.
162. Taines, C. (2014). Educators and youth activists: A negotiation over enhancing students' role in school life. *Journal of Educational Change*, 15(2), 153-178.
163. Thomas, N. (2007). Towards a Theory of Children's Participation. *The International Journal of Children's Rights*, 199-218.
164. Thomson, P. (2011). Coming to Terms with 'Voice'. (U) Czerniawski, G. i Kidd, W. (Ur.) *The Student Voice Handbook: Bridging the Academic/Practitioner Divide*. Bingley: Emerald, 19-30.
165. Tierney, W. G., Corwin, Z. B., Colyar, J. E. (2005). *Preparing for college: Nine elements of effective outreach*. Albany, NY: SUNY Press.
166. Tisdall, E.K. (2008). Is the Honeymoon Over? Children and Young People's Participation in Public Decision-Making. *International Journal of Children's Rights*, 16, 419-429.
167. Tisdall, E.K.M. (2013). The transformation of participation? Exploring the potential of "transformative participation" for theory and practice around children and young people's participation'. *Global Studies of Childhood*, 3(2), 183-193.
168. Tisdall, E.K.M. (2016). 'Conceptualising children and young people's participation: examining vulnerability, social accountability and co-production'. *International Journal of Human Rights*, 1-17.
169. Tomaševski, K. (2006). *Human rights obligations in education: The 4-A Scheme*. Nijmegen: Wolf Legal Publishers.

170. Tomić, J. (2016). Participacija učenika u srednjim školama. Diplomski rad. Sveučilište u Zagrebu, Edukacijsko-rehabilitacijski fakultet.
171. Verhellen, E. (1998). Children's rights: Education and academic responsibilities. (U) *Challenging Mentalities: Implementing the United Nations Convention on the Rights of the Child*. Ghent Papers on Children's Rights 4, Children's Rights Centre, University of Ghent, Ghent.
172. Voelkl, K. E. (1995). School warmth, student participation, and achievement. *The journal of experimental education*, 63(2), 127-138.
173. Voelkl, K. E. (2012). School identification. (U) Christenson, S.L., Reschly, A.L., Wylie, C. (Ur.) *Handbook of research on student engagement*, Springer, Boston, MA, 193-218.
174. Vranješević, J. (2008): Razvojne kompetencije kao osnova prava djeteta na participaciju. Univerzitet u Beogradu, Filozofski fakultet. Doktorska disertacija.
175. Vršnjačko istraživanje o dječjem sudjelovanju u školskom okruženju (2016), <http://dijete.hr/download/vrsnjacko-istrazivanje-o-djecjem-sudjelovanju-u-skolskom-okruzenju-u-hrvatskoj/>
176. Wang, M. T., Eccles, J. S. (2012a). Adolescent behavioral, emotional, and cognitive engagement trajectories in school and their differential relations to educational success. *Journal of Research on Adolescence*, 22(1), 31-39.
177. Wang, M. T., Eccles, J. S. (2012b). Social support matters: Longitudinal effects of social support on three dimensions of school engagement from middle to high school. *Child development*, 83(3), 877-895.
178. West, A. (2004). 'Children and Participation: Meaning, Motives and Purpose' (U) Crimmens, D., West, A. (Ur.) *Having their say: young people and participation: European experiences*. Russell House, Lyme Regis.
179. Whitty, G., Wisby, E. (2007). Whose voice? An exploration of the current policy interest in pupil involvement in school decision-making. *International Studies in Sociology of Education*, 17(3), 303-319.
180. Wong, N. T., Zimmerman, M. A., Parker, E. A. (2010). A Typology of Youth Participation and Empowerment for Child and Adolescent Health Promotion. *American Journal of Community Psychology*, 46, 100 - 114.
181. Wood, B. E. (2014). Participatory capital: Bourdieu and citizenship education in diverse school communities. *British Journal of Sociology of Education*, 35 (4), 578 - 597.
182. Wood, M. (2011). 'Closer to the Ground': Pupil 'voice' and the Development of Knowledge about Schools. *Turkish Online Journal of Qualitative Inquiry*, 2(1), 1-15.
183. Woolfolk, A. (2016). *Edukacijska psihologija*. Jastrebarsko: Naklada Slap.
184. Wyness, M. (2000): *Contesting Childhood*. London, New York, Falmer Press.
185. Wyness, M. (2009). Children representing children: Participation and the problem of diversity in UK youth councils. *Childhood*, 16 (4), 535 - 552.
186. Wyse, D. (2001). Felt Tip Pens and School Councils: Children's Participation Rights in Four English Schools. *Children and Society* 15, 209-218.
187. Yamashita, H, Davies, L. (2010). Students as Professionals- The London Secondary School Councils Action Research Project (U) Percy-Smith, B., Thomas, N. (Ur.) *A Handbook of Children and Young People's Participation- Perspectives from theory and practice*. Routledge.
188. Yonezawa, S., Jones, M., Joselowsky, F. (2009). Youth engagement in high schools: Developing a multi-dimensional, critical approach to improving engagement for all students. *Journal of Educational Change*, 10(2-3), 191-209.
189. Zaključne primjedbe o kombiniranom III. i IV. periodičnom izvješću Hrvatske, koje je Odbor usvojio na svom 67. zasjedanju (1.-19. rujna 2014), <http://dijete.hr/izvjesca/odbor-za-prava-djeteta-un-a/>
190. Zakon o odgoju i obrazovanju u osnovnoj i srednjoj školi (NN 87/08, 86/09, 92/10, 105/10, 90/11, 5/12, 16/12, 86/12, 126/12, 94/13, 152/14, 7/17, 68/18)
191. Žižak (2010). *Individualne konzultacije*.
192. Žnidarec Čučković, A. (2013): Da sam ja netko: Istraživanje o stavovima djece i mladih u Hrvatskoj: interesi, potrebe, problemi, rješenja. Forum za slobodu odgoja, Zagreb.

10

Prilozi

10.1

Popis škola koje su sudjelovale u istraživanju

U kvalitativnom i kvantitativnom dijelu istraživanja sudjelovale su sljedeće škole:

OSNOVNE ŠKOLE

OŠ Sesvete, OŠ braće Radića - Kloštar Ivanić, OŠ Milana Langa - Bregana, OŠ Pavleka Miškine - Zagreb, OŠ Orehovica, OŠ Čazma, OŠ Ivana Lackovića Croate - Kalinovac, OŠ Ivana Kukuljevića Sakcinskog - Ivanec, OŠ Frana Galovića - Zagreb, OŠ Retkovec - Zagreb, OŠ Miroslava Krleže - Zagreb, OŠ Borovo, OŠ Kneževi Vinogradi, OŠ braće Radića - Pakrac, OŠ Trpinja, OŠ Višnjevac, OŠ Antuna Mihanovića - Osijek, OŠ Mate Lovraka - Petrinja, OŠ Vladimira Nazora - Duga Resa, OŠ dr. Jure Turića - Gospić, OŠ Rikarda Katalinića Jeretova - Opatija, OŠ Skrad, OŠ Marije i Line - Umag, OŠ Pehlin - Rijeka, Osnovna Waldorfska škola - Rijeka, OŠ Malinska - Dubašnica, OŠ Jurja Dalmatinca - Pag, OŠ Kistanje, OŠ Gripe - Split, OŠ don Mihovila Pavlinovića - Metković, OŠ Kistanje, OŠ Strožanac - Podstrana, OŠ kneza Trpimira - Kaštel Gomilica.

SREDNJE ŠKOLE

Škola primijenjene umjetnosti i dizajna - Zagreb, SŠ Ivana Šveara - Ivanić Grad, Gimnazija Antuna Gustava Matoša - Samobor, SŠ Zabok, Gimnazija Frana Galovića - Koprivnica, Prirodoslovna škola Vladimira Preloga - Zagreb, Gimnazija Tituša Brezovačkog - Zagreb, Upravna škola Zagreb, Graditeljsko-geodetska škola Osijek, Ekonomska škola Vukovar, Gimnazija Požega, Medicinska škola Osijek, II. gimnazija Osijek, Elektrotehnička i prometna škola Osijek, Tehnička škola Slavonski Brod, Industrijsko-obrtnička škola Virovitica, Strukovna škola Gospić, Medicinska škola Karlovac, Gimnazija Sisak, SŠ Delnice, Ekonomska škola Delnice, Turističko-ugostiteljska škola Antona Štifanića - Poreč, Srednja talijanska škola - Rijeka - Scuola media superiore italiana - Fiume, SŠ Bartula Kašića - Pag, Srednja škola dr. Antuna Barca Crikvenica, Škola za dizajn, grafiku i održivu gradnju Split, Medicinska škola Šibenik, Gimnazija Metković, III. gimnazija Split, Obrtno-tehnička škola Split, Srednja škola braće Radića - Kaštel Štafilić.

10.2

Vodič za fokus grupe za učenike i nastavnike

VODIČ ZA RAZGOVOR S DJECOM

Uvodna pitanja

- Molim vas da se predstavite, tako da kažete svoje ime, koliko imate godina, u koju školu i koji razred idete.
- Opišite nam malo svoju školu: što vam se u školi najviše sviđa, a što vam se ne sviđa/ što biste voljeli promijeniti?
- Kako se, vi djeca, osjećate u vašoj školi? Osjećate li se jednako važnima kao i odrasli? Što utječe na to?

INTERAKTIVNI UVODNI DIO - za ovaj dio razgovora potrebno je pripremiti nekoliko A3 papira, flomastere i koristiti fotografije koje su donijela djeca.

- *Molim vas pokažite fotografije koje ste donijeli i ispričajte zašto ste ih izabrali, što one vama znače itd.*
 - *Što vama znači riječ „participacija djece“? Zna li što znači ova riječ?*
 - *Jeste li negdje čuli ovaj izraz? Gdje?*
 - *Kako biste vi nekome objasnili što znači „participacija djece“?*
 - *Gdje sve djeca mogu participirati?*
 - *Kako djeca mogu participirati?*
 - *O čemu ovisi participacija djece?*

 - Je li važno da se djecu uključuje i traži njihovo mišljenje o stvarima koje ih se tiču?
 - Gdje si ti još uključen/ uključena i gdje bi volio/voljela da se možeš uključiti i sudjelovati?
 - Na koji sve načine sudjelujete... izražavate mišljenje, odlučujete?
 - Kako odrasli reagiraju na to kad se djeca aktivno uključuju?
 - U kojoj mjeri odrasli odobravaju mišljenje i prijedloge djece? Kako znate da su odrasli prihvatili vaše prijedloge?
 - Koje su prepreke u tome da odrasli prihvate vaše mišljenje?
-

KLJUČNA PITANJA

Participacija djece u školi

- Osjećaš li se u razredu/učeničkom vijeću/odnosu s odraslima u školi slobodnim izraziti svoje mišljenje, svoj stav, svoje uvjerenje, svoju vjeru, svoj svjetonazor?
- Razgovarate li u razredu/učeničkom vijeću/s učiteljem o razlikama u mišljenjima, svjetonazorima, stavovima, uvjerenjima, vjeri i o tome kako te razlike mogu dovesti do sukoba te kako pregovarati o razlikama i dovesti ih u suživot, miran odnos?
- Razgovarate li u razredu/vijeću/s učiteljem o jednakosti i slobodi i što je potrebno kako biste svi u razredu/školi bili u mogućnosti ravnopravno i na jednaki način (s jednakim mogućnostima) sudjelovati u donošenju odluka važnih vama, vašem razredu i cijeloj školi?
- Vrijedi li mišljenje svakog djeteta u vašem razredu/školi jednako?
- Vrijedi li mišljenje djece jednako kao i mišljenje odraslih?
- Bojiš li se čega u razredu i školi?
- Postoji li u tvom razredu/školi dijete/djeca čije se mišljenje ne poštuje i zašto se njihovo mišljenje ne prihvaća?
- Osjećaš li se slobodnim suprotstaviti se odraslima u školi kada smatraš da nisu u pravu i to možeš dokazati? Ako se ne osjećaš slobodnim, koje su prepreke tome i kako se one mogu ukloniti?
- Mogu li djeca i odrasli biti ravnopravni i zašto (mogu, ne mogu)?
- Na koje sve načine sudjelujete **u razredu**? U kojim sve aktivnostima, sadržajima, situacijama? Biste li željeli više sudjelovati? Objasnite zašto.
- Možete li reći što mislite kada je riječ o odlukama **u vašem razredu**? Poštuje li se mišljenje učenika (u odnosu na izbor nastavnih jedinica, izbor nastavnih metoda rada, razgovor o načinu ocjenjivanja, planiranje rasporeda, planiranje ispitivanja, izricanja pedagoških mjera, izricanja pohvala učenicima, izbor predsjednika razreda, planiranje izleta, raspored sjedenja, estetsko uređenje učionice, raspored - organizaciju klupa u razredu (u redovima, u krugu), odluku o školskim uniformama i izbor dezena/izgleda školskih uniformi, nošenje papuča u školi, izbor tema za rad i/ili razgovor na satovima razredne zajednice...?) Kako? Navedite primjere...
- Kako vas učitelji/ nastavnici potiču da sudjelujete na razini razreda?
- Na koje sve načine sudjelujete **u cijeloj školi**? U kojim sve aktivnostima, sadržajima, situacijama? Biste li željeli više sudjelovati? Objasnite zašto.
- Kada je riječ o **odlukama u vašoj školi**: poštuje li se mišljenje učenika (u odnosu na: izbor nastavnih jedinica, izbor nastavnih metoda rada, razgovor o načinu ocjenjivanja, planiranje rasporeda, planiranje ispitivanja, izricanja pedagoških mjera, izricanja pohvala učenicima, organiziranje svečanih događaja u školi, organiziranje sportskih aktivnosti u školi, sigurnost učenika u školi, planiranje izleta?) Kako? Navedite primjere...
- Kako vas učitelji/ nastavnici potiču da sudjelujete na **razini škole**?
- Što predlažete kako bi se sudjelovanje učenika u vašoj školi povećalo u odnosu na

ove aktivnosti i sadržaje o kojima ste govorili? Kako bi se to moglo provesti? Što mislite, bi li time bili zadovoljni svi učenici? Kako biste to provjerili?

- **(voditeljice zapisuju na papir)** Navedite aktivnosti, situacije ili sadržaje u kojima bi voljeli više sudjelovati u školi, one u kojima dovoljno sudjelujete i one u kojima smatrate da učenici ne trebaju sudjelovati.

Vijeća učenika

- Postoji li u vašoj školi VU? Jeste li vi članovi? Na koji način ste se uključili?
- Poznajete li osobno članove VU?
- Je li vijeće učenika u vašoj školi važno? Je li važno da djeca sudjeluju u VU? Zašto je to važno?
- Mogu li se sva djeca uključiti u VU, bez obzira na neka njihova obilježja (npr. djeca s teškoćama u razvoju, romska djeca, siromašna djeca)? Koje osobine ili karakteristike su bitne da bi se postalo članom?
- Čime se sve bavi VU u vašoj školi? Je li vam poznat rad/aktivnosti VU? Imaju li projekte, akcije - opišite. Kojim se temama bave? Jesu li te teme važne vama djeci? Tko bira teme kojima će se VU baviti?
- Postoje li neke teme o kojima biste vi htjeli da se VU bavi? Koje su to teme?
- Kako se informirate o radu vijeća učenika? Jeste li zadovoljni rezultatima vijeća?
- Koliki utjecaj vijeće ima na rješavanje problema u školi? Što biste izdvojili pozitivnom stranom rada vijeća učenika u vašoj školi?
- Koja je uloga odraslih (nastavnika/ stručnih suradnika) u radu VU?
- Ako niste članovi vijeća, ali predsjednik (predstavnik, netko iz vašeg razreda) jest, dobivate li informacije od njega o radu vijeća učenika i kako (na satu razredne zajednice, neformalno pod odmorima, morate ga pitati/podsjetiti...)?

ZAKLJUČNA PITANJA

- Što bi moglo pomoći da djeca još više/bolje sudjeluju i da se njihovo mišljenje i prijedlozi poštuju? Tko sve može utjecati na to? Koliko sama djeca mogu utjecati na to? Koliko i kako vi možete utjecati na to?
- Što bi svakog od vas pojedinačno motiviralo da više sudjelujete?
- Ima li još nešto što mi želite reći o ovoj temi, a nismo vas pitali?

VODIČ ZA RAZGOVOR S ODRASLIMA (UČITELJIMA I STRUČNIM SURADNICIMA)

Uvodna pitanja

- Molim vas da se kratko predstavite: ime, struka, radno mjesto.
- Opišite nam malo svoju školu: što vam se u školi najviše sviđa, a što vam se ne sviđa/ što biste voljeli promijeniti?
- Kako se, vi odrasli (stručnjaci), osjećate u vašoj školi? Što mislite kako se osjećaju djeca? Osjećaju li se jednako važno kao i odrasli? Što utječe na to?

Ključna pitanja

- Koji je vaš generalni doživljaj dječje participacije: kako biste je definirali, što ona za vas (profesionalno, ali i osobno) predstavlja? Što mislite kako se participacija djece doživljava u općoj i stručnoj javnosti? Kako je doživljavaju djeca?
- Koja je vaša procjena poštivanja participativnih prava u RH? Na koji je način djeci omogućena participacija i u kojim sve područjima. Molim vas da navedete konkretne primjere.
- Po čemu bi se moglo vidjeti da je participacija djece prisutna i da se prihvaća kao princip? Po čemu se razlikuju okruženja u kojima postoji i ona u kojima ne postoji participacija?
- Na koji način djeca iz socijalno isključenih grupa (npr. Romi, djeca s teškoćama u razvoju, siromašna djeca) ostvaruju svoje pravo na participaciju?
- Gdje ste se vi educirali o dječjoj participaciji? Procjenjujete li da imate dovoljno znanja/vještina? Što bi vam (još) od znanja i vještina trebalo da možete uspješnije raditi s djecom, kako bi ona više participirala?
- Kako biste procijenili, jeste li vi osobno motivirani poticati djecu na participaciju i kako biste to mogli činiti?

Participacija djece u školi

- Osjećaju li se djeca u razredu/učeničkom vijeću/odnosu s odraslima u školi slobodnim izraziti svoje mišljenje, svoj stav, svoje uvjerenje, svoju vjeru, svoj svjetonazor?
- Razgovarate li u razredu/učeničkom vijeću/ s učenicima o razlikama u mišljenjima, svjetonazorima, stavovima, uvjerenjima, vjeri i o tome kako te razlike mogu dovesti do sukoba te kako pregovarati o razlikama i dovesti ih u suživot, miran odnos?
- Razgovarate li u razredu/vijeću/ s učenicima o jednakosti i slobodi i što je potrebno kako biste svi u razredu/školi bili u mogućnosti ravnopravno i na jednaki način (s jednakim mogućnostima) sudjelovati u donošenju odluka važnih za pojedino dijete, za razred i za cijelu školu?
- Vrijedi li mišljenje svakog djeteta u vašem razredu/školi jednako?
- Vrijedi li mišljenje djece jednako kao i mišljenje odraslih?
- Boje li se djeca čega u razredu i školi?
- Postoji li u vašem razredu/školi dijete/djeca čije se mišljenje ne poštuje i zašto?
- Osjećaju li se djeca slobodnima suprotstaviti odraslima u školi kada smatraju da nisu u pravu i to mogu dokazati? Ako se ne osjećaju slobodnima, koje su prepreke tome i kako se one mogu ukloniti?

- Mogu li djeca i odrasli biti ravnopravni i zašto (mogu, ne mogu)?
- Na koje sve načine djeca sudjeluju **u razredu**? U kojim sve aktivnostima?
- Poštuje li se mišljenje učenika na razini razreda (u odnosu na: izbor nastavnih jedinica, izbor nastavnih metoda rada, razgovor o načinu ocjenjivanja, planiranje rasporeda, planiranje ispitivanja, izricanja pedagoških mjera, izricanja pohvala učenicima, izbor predsjednika razreda, planiranje izleta?) Kako? Navedite primjere...
- Na koje sve načine djeca sudjeluju **u cijeloj školi**? U kojim sve aktivnostima?
- Kada je riječ o **odlukama u vašoj školi**: poštuje li se mišljenje učenika (u odnosu na : izbor nastavnih jedinica, izbor nastavnih metoda rada, razgovor o načinu ocjenjivanja, planiranje rasporeda, planiranje ispitivanja, izricanja pedagoških mjera, izricanja pohvala učenicima, organiziranje svečanih događaja u školi, organiziranje sportskih aktivnosti u školi, sigurnost učenika u školi, planiranje izleta?) Kako? Navedite primjere...
- Kako odrasli (učitelji/ stručni suradnici/ ravnatelj) potiču sudjelovanje djece na **razini razreda/ škole**?
- Što predlažete kako bi se sudjelovanje učenika u vašoj školi povećalo u odnosu na ove aktivnosti i sadržaje o kojima ste govorili? Kako bi se to moglo provesti?
- Što je potrebno (koji su preduvjeti) na razini škole da bi se omogućilo veće sudjelovanje djece?

Vijeće učenika

- Koliko je djece uključeno u rad VU? Koja su njihova obilježja?
- Mogu li se sva djeca, bez obzira na njihove specifičnosti, uključiti u rad VU? Kako potičete uključivanje sve djece?
- Kako se biraju djeca u VU?
- Što sve radite s djecom u okviru VU? Navedite primjere aktivnosti, ciljeva, ishoda.
- Na koji način radite participativno s djecom - konkretno opišite metode, pristupe, tehnike, primjere. Što se od toga djeci sviđa, a što im se manje sviđa. Gdje nailazite na probleme?
- Kako drugi odrasli u školi gledaju na rad VU? Poštuju li i odobravaju dječja mišljenja, prijedloge i podržavaju li uključivanje djece u odlučivanje?

Zaključna pitanja

- Koji su, vama, indikatori dječje participacije na razini razreda i razini škole?
- Što bi moglo pomoći da djeca više sudjeluju? Tko sve može utjecati na to? Koliko sama djeca mogu utjecati na to, a koliko odrasli? Koliko i kako vi možete utjecati na to?
- Želite li još nešto reći o ovoj temi, a da vas nismo pitali?

10.3

Upitnici za učenike i nastavnike



Upitnik o sudjelovanju u školi

Dragi učenici,

Ured pravobraniteljice za djecu provodi istraživanje o aktivnom sudjelovanju djece u školi. Zanima nas na koji način u svojoj školi izražavate svoje mišljenje i sudjelujete u aktivnostima i odlukama koje se donose u razredu, školi i slično, bilo kroz neke formalne oblike (npr. vijeća učenika), bilo na razne druge načine. Istraživanje se provodi u osnovnim i srednjim školama na području Hrvatske.

Aktivno sudjelovati u školi kao učenik/učenica znači sljedeće: dobivati i dijeliti informacije, biti pitan/a i konzultiran/a o stvarima koje se tiču života u razredu i školi, aktivno sudjelovati u nastavnim i nenastavnim aktivnostima te odlukama koje su važne za učenike i učenice, predlagati i ostvarivati svoje ideje i projekte, a sve to uz podršku i poštovanje odraslih i vršnjaka te u skladu s vlastitim interesima i mogućnostima.

Vaše sudjelovanje u ovom istraživanju i vaše mišljenje nam je važno, jer vjerujemo da se glas svakog djeteta mora čuti, kako bismo zajedno mogli raditi na tome da vam razdoblje školovanja bude lijepo i poticajno.

Sva pitanja oblikovana su u muškom rodu, no odnose se i na djevojčice i na dječake. Ispunjavanje upitnika traje oko 20 minuta. Nema točnih ni netočnih odgovora, mišljenje svakog od vas nam je važno.

Sudjelovanje u istraživanju je dobrovoljno, što znači da sami možete odlučiti o tome želite li sudjelovati ili ne. Važno je da znate i da, u bilo kojem trenutku, možete odustati od sudjelovanja u istraživanju. **Sudjelovanje u istraživanju je anonimno**, što znači da se vaši odgovori neće moći povezati s vašim imenom, a svi podaci i rezultati objavit će se grupno. Nakon što istraživanje završi, rezultati će biti objavljeni u publikaciji koja će biti dostupna na mrežnoj stranici Ureda pravobraniteljice za djecu (www.dijete.hr).

Zainteresirani smo za sve vaše komentare, prijedloge i ideje koje se tiču vašeg života u školi, a posebno vaših iskustava aktivnoga sudjelovanja. Slobodno nam se javite na e-mail adresu mojglas@dijete.hr.

**Hvala vam na vašem vremenu i trudu,
vaša pravobraniteljica
Helenca Pirnat Dragičević**

OSOBNI PODACI**1. Koliko imaš godina?** _____**2. Kojeg si spola?** _____**3. Koliko imaš braće i sestara (Upiši broj):** _____**4. U koji razred ideš?** _____**5. Koju vrstu škole pohađaš?**

- a) osnovnu školu
- b) gimnaziju
- c) četverogodišnju strukovnu školu
- d) trogodišnju strukovnu školu
- e) umjetničku školu

6 a. Sudjeluješ li u nekoj izvannastavnoj aktivnosti u školi? Navedi kojoj/kojima?

6 b. Sudjeluješ li u nekoj aktivnosti izvan škole? Navedi kojoj/kojima?

7. S kojim školskim uspjehom si prošao prethodni razred (zaokruži broj):

| 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
|----------------|--------------|-----------|----------------|-------------|
| nedovoljan (1) | dovoljan (2) | dobar (3) | vrlo dobar (4) | odličan (5) |

8. Za početak nas zanima koliko si informiran o pravu djece na sudjelovanje u školi. Molimo te da pročitaš tvrdnje u tablici i dovršiš rečenice, tako što ćeš zaokružiti odgovarajući broj. Brojevi imaju sljedeće značenje:

| 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
|-------|---------|---------|-------|--------|
| Nikad | Rijetko | Ponekad | Često | Uvijek |

U mojoj školi...

| | | | | | |
|--|---|---|---|---|---|
| 1. učimo o pravima djeteta. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 2. učimo o Konvenciji o pravima djeteta. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 3. daju nam do znanja da djeca i mladi imaju pravo dobiti sve informacije koje ih se tiču. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 4. daju nam do znanja da djeca i mladi imaju pravo izraziti svoje mišljenje. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 5. daju nam do znanja da djeca i mladi mogu davati prijedloge za unapređenje života u školi. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 6. informiraju nas o tome kome da se obratimo kad imamo ideju za neki projekt ili akciju. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 7. znamo kako se možemo uključiti u projekte i akcije. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |

9. Sljedeće tvrdnje odnose se na tvoje sudjelovanje u školi i zajednici. Za svaku tvrdnju zaokruži odgovor koji se odnosi na tebe.

| | | |
|--|----|----|
| 1. Bio sam kandidat za predsjednika razreda. | DA | NE |
| 2. Bio sam kandidat za predstavnika učenika u vijeću učenika. | DA | NE |
| 3. Glasao sam na izborima za predstavnika učenika u vijeću učenika. | DA | NE |
| 4. Pisao sam molbu upravi škole o nekom svojem problemu ili prijedlogu. | DA | NE |
| 5. Pokrenuo sam neki projekt/kampanju/akciju u školi (humanitarna akcija, čišćenje okoliša i sl.). | DA | NE |
| 6. Sudjelovao sam u nekom projektu/kampanji/akciji u školi (humanitarna akcija, čišćenje okoliša i sl.). | DA | NE |
| 7. Sudjelovao sam u nekoj kampanji ili akciji u svojem susjedstvu (kvartu, zajednici). | DA | NE |
| 8. Sudjelovao sam u radu dječjeg foruma. | DA | NE |
| 9. Sudjelovao sam u radu dječjeg gradskog vijeća. | DA | NE |

10. U ovoj tablici su tvrdnje o vijeću učenika u tvojoj školi. Za svaku tvrdnju zaokruži odgovor koji se odnosi na tebe.

| 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
|---------------------------|------------------------------|--|---------------------------|-------------------------------|
| <i>Uopće se ne slažem</i> | <i>Uglavnom se ne slažem</i> | <i>Niti se slažem, niti se ne slažem</i> | <i>Uglavnom se slažem</i> | <i>U potpunosti se slažem</i> |

| | | | | | |
|--|---|---|---|---|---|
| 1. U mojoj školi postoji vijeće učenika. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 2. U mojoj se školi na početku svake školske godine provode izbori za vijeće učenika. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 3. Znam tko je predstavnik mog razreda u vijeću učenika. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 4. Predstavnik našeg razreda u vijeću učenika predložili su i izabrali sami učenici. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 5. Svaki učenik iz mog razreda ima jednake šanse da bude izabran kao naš predstavnik u vijeću učenika. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 6. Znam kojim se pitanjima i problemima bavi vijeće učenika moje škole. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 7. U vijeće učenika moje škole biraju se uvijek jedni te isti učenici. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 8. Predstavnik mog razreda u vijeću učenika redovito nas informira o događanjima na vijeću i odlukama koje je vijeće učenika donijelo. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |

11. Na svakoj tvrdnji zaokruži broj koji najbolje odražava tvoje mišljenje. Brojevi imaju sljedeće značenje:

| 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
|---------------------------|------------------------------|--|---------------------------|-------------------------------|
| <i>Uopće se ne slažem</i> | <i>Uglavnom se ne slažem</i> | <i>Niti se slažem, niti se ne slažem</i> | <i>Uglavnom se slažem</i> | <i>U potpunosti se slažem</i> |

| | | | | | |
|--|---|---|---|---|---|
| 1. Biti predstavnik razreda u vijeću učenika je važna uloga. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 2. Vijeće učenika moje škole utječe na donošenje odluka u školi koje se tiču nas učenika. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 3. Učenici u mojoj školi smatraju da je vijeće učenika važno. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 4. Vijeće učenika moje škole bavi se pitanjima važnima za nas učenike. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 5. Odrasli u mojoj školi (učitelji/nastavnici, stručni suradnici, ravnatelj) pokazuju da im je vijeće učenika važno. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 6. Ravnatelj podržava i poštuje vijeće učenika naše škole. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 7. Kada u školi dođe do nekih problema, vijeće učenika sudjeluje u njihovom rješavanju. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |

12. Sljedeće tvrdnje odnose se na **podršku odraslih i vršnjaka u procesu sudjelovanja**. Na svakoj tvrdnji zaokruži broj koji najbolje odražava tvoje mišljenje.

| 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
|---------------------------|------------------------------|--|---------------------------|-------------------------------|
| <i>Uopće se ne slažem</i> | <i>Uglavnom se ne slažem</i> | <i>Niti se slažem, niti se ne slažem</i> | <i>Uglavnom se slažem</i> | <i>U potpunosti se slažem</i> |

| | | | | | |
|--|---|---|---|---|---|
| 1. Nastavnici nas potiču da na nastavi izražavamo vlastito mišljenje. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 2. Nastavnici nas potiču da sudjelujemo u donošenju odluka koje nas se tiču. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 3. Odrasli u mojoj školi (nastavnici, stručni suradnici, ravnatelj) trude se uvažiti prijedloge učenika. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 4. Odrasli u mojoj školi (nastavnici, stručni suradnici, ravnatelj) trude se razumjeti nas učenike. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 5. Nastavnici rado poslušaju što želim reći. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 6. Pedagog, psiholog i drugi stručni suradnici moje škole spremno poslušaju što učenici kažu. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 7. Odrasli u mojoj školi (nastavnici, stručni suradnici, ravnatelj) objašnjavaju razloge zbog kojih neki prijedlog učenika nije prihvaćen. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 8. Učenici u mojoj školi smatraju da je važno aktivno sudjelovati u životu škole. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 9. Učenici u mojoj školi međusobno se podržavaju u sudjelovanju u aktivnostima i odlukama koje se odnose na učenike i/ili školu u cjelini. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 10. Učenici u mojoj školi pomažu jedni drugima u učenju i drugim stvarima koje su im važne. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 11. Učenici u mojoj školi imaju dobre međusobne odnose. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 12. S nastavnicima u mojoj školi mogu razgovarati o stvarima koje me zaista zanimaju. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 13. S nastavnicima u mojoj školi mogu razgovarati o svojim problemima. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 14. Nastavnici se trude imati dobar odnos s učenicima. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |

13. Tvrdnje koje slijede odnose se na **tvoju spremnost da sudjeluješ u aktivnostima u školi**. Odgovori na svaku tvrdnju, tako da zaokružiš odgovarajući broj.

| 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
|---------------------------|------------------------------|--|---------------------------|-------------------------------|
| <i>Uopće se ne slažem</i> | <i>Uglavnom se ne slažem</i> | <i>Niti se slažem, niti se ne slažem</i> | <i>Uglavnom se slažem</i> | <i>U potpunosti se slažem</i> |

| | | | | | |
|--|---|---|---|---|---|
| 1. Smatram da sam sposoban aktivno sudjelovati u školi. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 2. Volio bih sudjelovati u školskim i razrednim projektima i akcijama. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 3. Želim predlagati teme za buduće projekte i akcije u mojoj školi i u mome razredu. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 4. Mislim da imam dovoljno znanja i vještina da mogu sudjelovati u svim aktivnostima u razredu i školi u kojima želim. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 5. Želio bih biti predstavnik moga razreda u vijeću učenika. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |

14. Ove tvrdnje odnose se na **aktivnosti koje se odvijaju u tvojoj školi**. Odgovori na svaku tvrdnju tako da zaokružiš odgovarajući broj.

| 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
|---------------------------|------------------------------|--|---------------------------|-------------------------------|
| <i>Uopće se ne slažem</i> | <i>Uglavnom se ne slažem</i> | <i>Niti se slažem, niti se ne slažem</i> | <i>Uglavnom se slažem</i> | <i>U potpunosti se slažem</i> |

| | | | | | |
|---|---|---|---|---|---|
| 1. Pravila ponašanja u mojoj školi donose se redovito, na početku svake školske godine i vrijede za cijelu školu. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 2. U odlučivanju o pravilima ponašanja u mojoj školi sudjeluju svi učenici. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 3. U mome razredu postoje pravila ponašanja i svi učenici moga razreda zajedno su donijeli odluku o njima. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 4. Učenici iz moga razreda pridržavaju se dogovorenih pravila ponašanja. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 5. Nastavnici u mojoj školi pridržavaju se dogovorenih pravila ponašanja. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 6. Moja škola povezana je s drugim školama i organizacijama s kojima se posjećujemo i s kojima radimo zajedničke projekte i aktivnosti. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 7. U mojoj se školi provode projekti ili organiziraju akcije u kojima dobrovoljno sudjeluju oni učenici koji to žele. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 8. U mojoj je školi uobičajeno da ideje za školske i razredne projekte ili akcije predlažu i učenici. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 9. U mojoj je školi uobičajeno da se prihvati većina prijedloga učenika za školske i razredne projekte ili akcije. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 10. U mojoj je školi uobičajeno da prilikom odlučivanja o pitanjima koja se tiču nas učenika i učenici imaju pravo glasa. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 11. Imam osjećaj da u mojoj školi i u mome razredu mogu biti ono što jesam. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 12. Mogu slobodno, bez ikakvih posljedica, odbiti sudjelovanje u nekim aktivnostima ili odlukama. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 13. Mišljenje svih osoba, i odraslih i djece, u mojoj školi smatra se jednako važnim. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 14. Mišljenje učenika u mojoj se školi ozbiljno shvaća i ima utjecaja na mnogo toga. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 15. Kada se u razredu dogodi neki sukob, uobičajeno je da, uz nastavnika, i učenici sudjeluju u njegovom rješavanju. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 16. U mojoj školi postoje učenici pomagači koji sudjeluju u medijaciji/rješavanju sukoba. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 17. Slobodno izražavam svoje mišljenje na nastavi i onda kad drugi učenici imaju drukčije mišljenje. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |

15. Sljedeće nas zanima kako ti osobno vidiš ponašanje svojih nastavnika prema određenim učenicima. Odgovori na svaku tvrdnju, tako da zaokružiš odgovarajući broj.

| 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
|---------------------------|------------------------------|--|---------------------------|-------------------------------|
| <i>Uopće se ne slažem</i> | <i>Uglavnom se ne slažem</i> | <i>Niti se slažem, niti se ne slažem</i> | <i>Uglavnom se slažem</i> | <i>U potpunosti se slažem</i> |

Nastavnici u mom razredu/školi...

| | | | | | |
|--|---|---|---|---|---|
| 1. radije uzimaju u obzir mišljenje odlikaša, nego mišljenje učenika koji imaju lošije ocjene. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 2. uglavnom uzimaju u obzir mišljenje poslušnih učenika. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 3. radije uzimaju u obzir mišljenje svojih „miljenika“, nego mišljenje ostalih učenika. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 4. u manjoj se mjeri obaziru na mišljenje učenika koji imaju teškoće u razvoju. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 5. u manjoj se mjeri obaziru na mišljenje učenika „problematičnog“ ponašanja. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 6. u manjoj se mjeri obaziru na mišljenje učenika koji su iz siromašnijih obitelji. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 7. u manjoj se mjeri obaziru na mišljenje učenika koji su pripadnici manjina i drugih kultura. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 8. mišljenje nekih učenika nikada ne uzimaju u obzir. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |

16. Koliko si zadovoljan mogućnošću svojega sudjelovanja U RAZREDU? Zaokruži jedan broj na skali od 1 do 7.

| | | | | | | |
|---------------------------|---|---|---|---|---|-------------------------|
| 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 |
| izrazito sam nezadovoljan | | | | | | izrazito sam zadovoljan |

17. Koliko si zadovoljan mogućnošću svojega sudjelovanja U ŠKOLI? Zaokruži jedan broj na skali od 1 do 7.

| | | | | | | |
|---------------------------|---|---|---|---|---|-------------------------|
| 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 |
| izrazito sam nezadovoljan | | | | | | izrazito sam zadovoljan |

18. Kako se osjećaš u školi koju pohađaš? Uz svaku tvrdnju zaokruži broj koji se odnosi na tebe.

| 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | |
|---|------------------------------|--|---------------------------|-------------------------------|---|
| <i>Uopće se ne slažem</i> | <i>Uglavnom se ne slažem</i> | <i>Niti se slažem, niti se ne slažem</i> | <i>Uglavnom se slažem</i> | <i>U potpunosti se slažem</i> | |
| 1. Osjećam povezanost s učenicima i odraslima u ovoj školi. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 2. Sretan sam što pohađam ovu školu. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 3. Imam osjećaj da sam dio ove škole. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 4. Nastavnici ove škole su pravedni prema učenicima. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 5. U ovoj školi se osjećam sigurno. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |

20. Što bi promijenio u školi?

21. Na koji način bi ti želio/volio sudjelovati u svome razredu?

22. Na koji način bi ti želio/volio sudjelovati u svojoj školi?

**HVALA TI NA SUDJELOVANJU,
TVOJE MIŠLJENJE NAM JE VAŽNO!**



Upitnik o sudjelovanju djece u školi

Poštovani učitelji, nastavnici i stručni suradnici,

Ured pravobraniteljice za djecu provodi istraživanje o aktivnom sudjelovanju djece u školi. U istraživanju sudjeluju učenici osnovnih i srednjih škola iz cijele Hrvatske te njihovi učitelji, nastavnici i stručni suradnici. Zanima nas na koji način djeca izražavaju svoje mišljenje i sudjeluju u aktivnostima i odlukama koje se donose u razredu, školi i slično, kroz neke formalne oblike (npr. vijeća učenika), ili na razne druge načine.

Aktivno sudjelovati u školi kao učeniklučenica, znači sljedeće: *dobivati i dijeliti informacije, biti pitan/a i konzultiran/a o stvarima koje se tiču života u razredu i školi, aktivno sudjelovati u nastavnim i nenastavnim aktivnostima te odlukama koje su važne učenicima i učenicama, predlagati i ostvarivati svoje ideje i projekte, a sve to uz podršku i poštovanje odraslih i vršnjaka - u skladu s vlastitim interesima i mogućnostima.*

Sva pitanja u ovom upitniku oblikovana su u muškom rodu, no odnose se i na ženske i na muške sudionike istraživanja. Ispunjavanje upitnika traje oko 20 minuta. Nema točnih ni netočnih odgovora, pitamo vas za vaša mišljenja i razmišljanja, stoga vas molimo za iskrenost u odgovaranju kako bismo dobili što vjerniji uvid u stanje sudjelovanja učenika u hrvatskim školama.

Sudjelovanje u istraživanju je **dobrovoljno** te, u bilo kojem trenutku, možete odustati od sudjelovanja u istraživanju. **Sudjelovanje u istraživanju je i anonimno**, što znači da se vaši odgovori neće moći povezati s vašim imenom, a svi podaci i rezultati objavit će se grupno. Nakon završetka istraživanja, rezultati će biti objavljeni u publikaciji koja će biti dostupna na mrežnoj stranici Ureda pravobraniteljice za djecu (www.dijete.hr).

Zainteresirani smo za sve vaše komentare, prijedloge i ideje koje se tiču života u školi, a posebno vaših iskustava o aktivnom sudjelovanju učenika.

**Hvala na vašem vremenu i trudu,
Pravobraniteljica za djecu
Helenca Pirnat Dragičević**

OSOBNI PODACI

1. **Dob:** _____

2. **Spol:** _____

3. Na kojem radnom mjestu radite?

f) učitelj razredne nastave, predmet: _____

g) nastavnik/profesor, predmet: _____

h) stručni suradnik, struka: _____

4. Vrsta škole u kojoj radite?

a) osnovnoj školi

b) gimnaziji

c) četverogodišnjoj strukovnoj školi

d) trogodišnjoj strukovnoj školi

e) umjetničkoj školi

f) radim u školi u kojoj postoji više različitih programa

5. Koliko imate godina radnog staža?

a) ukupno: _____

b) u ovoj školi: _____

6. Sudjelujete li u izvođenju neke izvannastavne aktivnosti u školi? Navedite koje/kojih?

7. Jeste li ikada sudjelovali u nekoj edukaciji na temu sudjelovanja (participacije) djece? Ako jeste, navedite naziv/temu edukacije i gdje je održana.

a) ne

b) da, naziv/tema i gdje je održana: _____

8. Za početak vas molimo da odgovorite na pitanja o **pravu djece na sudjelovanje u školi**, zaokruživanjem odgovora koji najbolje odražava vaše mišljenje. Brojevi imaju sljedeće značenje:

| | | | | |
|----------|----------|----------|----------|----------|
| 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| Nikad | Rijetko | Ponekad | Često | Uvijek |

U našoj školi...

| | | | | | |
|--|---|---|---|---|---|
| 1. poučavamo učenike o pravima djeteta. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 2. poučavamo učenike o Konvenciji o pravima djeteta. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 3. dajemo učenicima do znanja da djeca i mladi imaju pravo dobiti sve informacije koje ih se tiču. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 4. dajemo učenicima do znanja da djeca i mladi imaju pravo izraziti svoje mišljenje. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 5. dajemo učenicima do znanja da djeca i mladi mogu davati prijedloge za unapređenje života u školi. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 6. informiramo učenike o tome kome se mogu obratiti kad imaju ideju za neki projekt ili akciju. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 7. učenici znaju kako se mogu uključiti u projekte i akcije. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |

9. Sljedeće tvrdnje odnose se na vaše sudjelovanje u školi i zajednici. Za svaku tvrdnju zaokružite odgovor koji se odnosi na vas.

| | | |
|--|----|----|
| 1. Bio sam kandidat za neku funkciju u školi (npr. ravnatelj, sindikalni povjerenik i dr.). | DA | NE |
| 2. Trenutačno obnašam neku od funkcija ili uloga u školi. | DA | NE |
| Ako DA, upišite koju/koje: _____ | | |
| 3. Ranije sam obnašao neku od funkcija ili uloga u školi. | DA | NE |
| Ako DA, upišite koju/koje: _____ | | |
| 4. Sudjelujem u izborima u školi (npr. za predstavnika sindikata, ravnatelja ...). | DA | NE |
| 5. Pisao sam molbu upravi škole o nekom problemu ili prijedlogu. | DA | NE |
| 6. Pokrenuo sam neki projekt/kampanju/akciju u školi (humanitarna akcija, čišćenje okoliša i sl.). | DA | NE |
| 7. Sudjelovao sam u nekom projektu/kampanji/akciji u školi (humanitarna akcija, čišćenje okoliša i sl.). | DA | NE |
| 8. Sudjelovao sam u nekoj kampanji ili akciji u svojem susjedstvu (kvartu, zajednici). | DA | NE |
| 9. Član sam neke organizacije (udruge, odbora, stranke, inicijative) u svojoj lokalnoj zajednici. | DA | NE |
| 10. Otvoreno i jasno izražavam svoja mišljenja u tijelima škole u čijem radu sudjelujem. | DA | NE |

10. Koliko ste zadovoljni mogućnošću svojega sudjelovanja U ŠKOLI? Zaokružite jedan broj na skali od 1 do 7.

1 2 3 4 5 6 7

izrazito sam
nezadovoljan

izrazito sam
zadovoljan

11. U ovoj tablici navedene su tvrdnje o **vijeću učenika u vašoj školi**. Za svaku tvrdnju zaokružite odgovor koji odražava vaše mišljenje.

| 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
|---------------------------|------------------------------|--|---------------------------|-------------------------------|
| <i>Uopće se ne slažem</i> | <i>Uglavnom se ne slažem</i> | <i>Niti se slažem, niti se ne slažem</i> | <i>Uglavnom se slažem</i> | <i>U potpunosti se slažem</i> |

| | | | | | |
|---|---|---|---|---|---|
| 1. U našoj školi postoji vijeće učenika. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 2. U našoj se školi na početku svake školske godine provode izbori za vijeće učenika. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 3. Znam tko su članovi vijeća učenika. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 4. Predstavnike razreda u vijeću učenika predložili su i izabrali sami učenici. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 5. Svaki učenik u školi ima jednake šanse da bude izabran kao predstavnik u vijeću učenika. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 6. Znam kojim se pitanjima i problemima bavi vijeće učenika naše škole. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 7. Vijeće učenika naše škole biraju se uvijek jedni te isti učenici. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 8. Predstavnici razreda u vijeću učenika redovito informiraju druge učenike o događanjima na vijeću i odlukama koje je vijeće učenika donijelo. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |

12. Na svakoj tvrdnji zaokružite broj koji najbolje odražava vaše mišljenje. Brojevi imaju sljedeće značenje:

| 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
|---------------------------|------------------------------|--|---------------------------|-------------------------------|
| <i>Uopće se ne slažem</i> | <i>Uglavnom se ne slažem</i> | <i>Niti se slažem, niti se ne slažem</i> | <i>Uglavnom se slažem</i> | <i>U potpunosti se slažem</i> |

| | | | | | |
|--|---|---|---|---|---|
| 1. Biti predstavnik razreda u vijeću učenika je važna uloga. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 2. Vijeće učenika naše škole utječe na donošenje odluka u školi koje se tiču učenika. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 3. Učenici u našoj školi smatraju da je vijeće učenika važno. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 4. Vijeće učenika naše škole bavi se pitanjima važnima za učenike. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 5. Odrasli u našoj školi (učitelji/nastavnici, stručni suradnici, ravnatelj) pokazuju da im je vijeće učenika važno. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 6. Ravnatelj podržava i poštuje vijeće učenika naše škole. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 7. Kada u školi dođe do nekih problema, vijeće učenika sudjeluje u njihovom rješavanju. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |

13. Sljedeće tvrdnje odnose se na **podršku odraslih i vršnjaka u procesu sudjelovanja**. Na svakoj tvrdnji zaokružite broj koji najbolje odražava vaše mišljenje.

| 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
|---------------------------|------------------------------|--|---------------------------|-------------------------------|
| <i>Uopće se ne slažem</i> | <i>Uglavnom se ne slažem</i> | <i>Niti se slažem, niti se ne slažem</i> | <i>Uglavnom se slažem</i> | <i>U potpunosti se slažem</i> |

| | | | | | |
|--|---|---|---|---|---|
| 1. Potičem učenike da na nastavi izražavaju vlastito mišljenje. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 2. Potičem učenike da sudjeluju u donošenju odluka koje ih se tiču. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 3. Trudim se prihvatiti prijedloge učenika. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 4. Trudim se razumjeti učenike. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 5. Rado poslušam što učenici žele reći. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 6. Objašnjavam razloge zbog kojih neki prijedlog učenika nije prihvaćen. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 7. Učenici u našoj školi smatraju da je važno aktivno sudjelovati u životu škole. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 8. Učenici u našoj školi međusobno se podržavaju u sudjelovanju u aktivnostima i odlukama koje se odnose na učenike i/ili školu u cjelini. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 9. Učenici u našoj školi pomažu jedni drugima u učenju i drugim stvarima koje su im važne. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 10. Učenici u našoj školi imaju dobre međusobne odnose. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 11. Učenici mogu sa mnom razgovarati o stvarima koje ih zaista zanimaju. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 12. Učenici mogu sa mnom razgovarati o svojim problemima. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 13. Trudim se imati dobar odnos s učenicima. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |

14. Sljedeće tvrdnje odnose se na **aktivnosti koje se odvijaju u vašoj školi**. Odgovorite na svaku tvrdnju zaokruživanjem odgovarajućeg broja.

| 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
|---------------------------|------------------------------|--|---------------------------|-------------------------------|
| <i>Uopće se ne slažem</i> | <i>Uglavnom se ne slažem</i> | <i>Niti se slažem, niti se ne slažem</i> | <i>Uglavnom se slažem</i> | <i>U potpunosti se slažem</i> |

| | | | | | |
|---|---|---|---|---|---|
| 1. Pravila ponašanja u našoj školi donose se redovito, na početku svake školske godine i vrijede za cijelu školu. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 2. U odlučivanju o pravilima ponašanja u našoj školi sudjeluju svi učenici. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 3. Nastavnici u našoj školi pridržavaju se dogovorenih pravila ponašanja. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 4. Naša škola povezana je s drugim školama i organizacijama, s kojima se posjećujemo i radimo zajedničke projekte i aktivnosti. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 5. U našoj se školi provode projekti ili organiziraju akcije u kojima dobrovoljno sudjeluju oni učenici koji to žele. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 6. U našoj je školi uobičajeno da ideje za školske i razredne projekte ili akcije predlažu i učenici. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 7. U našoj je školi uobičajeno da se prihvati većina prijedloga učenika za školske i razredne projekte ili akcije. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 8. U našoj je školi uobičajeno da prilikom odlučivanja o pitanjima koja se tiču učenika i učenici imaju pravo glasa. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 9. Imam osjećaj da učenici u našoj školi mogu biti ono što jesu. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 10. Učenici mogu slobodno, bez ikakvih posljedica, odbiti sudjelovanje u nekim aktivnostima ili odlukama. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 11. Mišljenje svih osoba, i odraslih i djece, u našoj školi smatra se jednako važnim. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 12. Mišljenje učenika u našoj se školi ozbiljno shvaća i ima utjecaja na mnogo toga. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 13. Kada se u razredu dogodi neki sukob, uobičajeno je da, uz nastavnika, i učenici sudjeluju u njegovom rješavanju. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 14. U našoj školi postoje učenici pomagači koji sudjeluju u medijaciji/rješavanju sukoba. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |

| Ako ste razrednik, odgovorite i na sljedeća pitanja koja se tiču vašeg razreda: | | | | | |
|--|---|---|---|---|---|
| 15. U mome razredu postoje pravila ponašanja i svi učenici moga razreda zajedno su donijeli odluku o njima. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 16. Učenici iz moga razreda pridržavaju se dogovorenih pravila ponašanja. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |

15. Slijede neka općenita pitanja o **sudjelovanju učenika u školi**. Izrazite slaganje sa svakom tvrdnjom, tako da zaokružite odgovarajući broj.

| 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
|---------------------------|------------------------------|--|---------------------------|-------------------------------|
| <i>Uopće se ne slažem</i> | <i>Uglavnom se ne slažem</i> | <i>Niti se slažem, niti se ne slažem</i> | <i>Uglavnom se slažem</i> | <i>U potpunosti se slažem</i> |

| | | | | | |
|--|---|---|---|---|---|
| 1. Učenike treba uključiti u donošenje odluka u školi. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 2. Učenike je važno informirati o njihovim pravima i načinima na koje ih mogu ostvariti. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 3. Mišljenje učenika treba uzimati ozbiljno u obzir. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 4. Participacija može pridonijeti boljem školskom uspjehu učenika. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 5. Poticanje učenika na sudjelovanje u donošenju odluka je važno za njihov rast i razvoj. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 6. Kada se donose odluke o pitanjima koja se tiču učenika, za mišljenje bi uvijek trebalo pitati vijeće učenika. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 7. Prijedloge učenika treba ozbiljno razmatrati i pokušati prihvatiti. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 8. Učenicima treba omogućiti preduvjete za sudjelovanje u školi. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 9. Volim kada učenici u razredu otvoreno iskazuju svoja razmišljanja. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 10. Učenici mogu pridonijeti razvoju škole u cjelini. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 11. Učenike bi trebalo aktivno poticati na sudjelovanje u školi. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 12. Sviđa mi se kada učenici daju prijedloge za projekte i aktivnosti u školi. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 13. Participacija učenika pridonosi boljem školskom okruženju. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 14. Sviđa mi se kad učenici podržavaju jedni druge u sudjelovanju u školi. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 15. Volio bih vidjeti da odrasli u školi prihvaćaju prijedloge učenika. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 16. Sudjelovanje učenika u školi pridonosi boljim odnosima u školi. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 17. Zainteresiran sam za mišljenje učenika i njihove prijedloge. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 18. Učenike doživljavam kao snagu i potencijal škole. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 19. Trebalo bi poticati učenike na razvoj vještina važnih za sudjelovanje u školi i zajednici. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 20. Ponosan sam kada vidim da učenici samostalno predlažu aktivnosti za poboljšanje života u školi. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |

16. Koliko ste zadovoljni mogućnošću sudjelovanja učenika U VAŠOJ ŠKOLI? Zaokružite jedan broj na skali od 1 do 7.

| | | | | | | |
|---------------------------|---|---|---|---|---|-------------------------|
| 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 |
| izrazito sam nezadovoljan | | | | | | izrazito sam zadovoljan |

Ako ste razrednik, odgovorite i na sljedeće pitanje.

17. Koliko ste zadovoljni mogućnošću sudjelovanja učenika U VAŠEM RAZREDU? Zaokružite jedan broj na skali od 1 do 7.

| | | | | | | |
|---------------------------|---|---|---|---|---|-------------------------|
| 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 |
| izrazito sam nezadovoljan | | | | | | izrazito sam zadovoljan |

18. Kako se osjećate u školi u kojoj radite? Uz svaku tvrdnju zaokružite broj koji se odnosi na vas.

| 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
|---------------------------|------------------------------|--|---------------------------|-------------------------------|
| <i>Uopće se ne slažem</i> | <i>Uglavnom se ne slažem</i> | <i>Niti se slažem, niti se ne slažem</i> | <i>Uglavnom se slažem</i> | <i>U potpunosti se slažem</i> |

| | | | | | |
|--|---|---|---|---|---|
| 1. Osjećam povezanost s učenicima i kolegama u ovoj školi. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 2. Sretan sam što radim u ovoj školi. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 3. Imam osjećaj da sam dio ove škole. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 4. Nastavnici ove škole su pravedni prema učenicima. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 5. U ovoj školi se osjećam sigurno. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |

19. Zanima nas u kojoj mjeri smatrate da bi dolje navedene okolnosti potaknule učenike da se aktivnije uključe u aktivnosti i donošenje odluka u školi:

| | | | | | |
|--|---|---|---|---|---|
| 1. da odrasli u školi budu otvoreniji prema idejama i prijedlozima učenika | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 2. da drugi vršnjaci sudjelovanje učenika vide kao nešto važno, a učenika koji sudjeluje kao „facu“ zbog toga | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 3. da postoje lako dostupne informacije o tome kako sve učenici mogu sudjelovati | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 4. da se učenike koji aktivno sudjeluju na neki način nagradi (npr. ocjenama iz zalaganja, besplatnim izletom ili slično) | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 5. da učenici imaju bolje vještine komunikacije i odnosa s drugima | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 6. da učenici imaju više vremena za sudjelovanje | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 7. da nastavnici ohrabruju učenike da kažu svoje mišljenje (posebno one koji su tiši i mirniji) | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 8. da su nastavnici više zainteresirani za probleme učenika | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 9. da nastavnici poznaju učenike osobno (da učenici nisu samo broj) | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 10. da je ravnatelj pristupačan za susret i razgovor s učenicima | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 11. da su učenici manje opterećeni nastavnim gradivom i učenjem | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 12. da učenici vide da su njihovi prijedlozi i prijedlozi njihovih prijatelja prihvaćeni | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 13. da sudjelovanje bude zabavno | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 14. da škola ima dobre prostorne i materijalne uvjete (dobra opremljenost učionica, ugodan prostor za boravak u školi) | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 15. da učenici imaju hrabrosti reći svoje mišljenje | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 16. da se više koriste moderne tehnologije (komuniciranje preko društvenih mreža, školski radio, novine i sl.) | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 17. da su nastavnici zainteresirani za to kako ih učenici doživljavaju (da traže povratnu informaciju od učenika o svome radu) | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |

20. Što biste nam o ovoj temi željeli još poručiti?

HVALA VAM NA SUDJELOVANJU!

10.4

Detaljan prikaz rezultata i tablica iz kvantitativnog dijela istraživanja

UČENICI

Učenička informiranost o pravu na participaciju - postoci pojedinačnih odgovora, te prosječni rezultat i raspršenje za svaku česticu (N=2720)

| U mojoj školi... | NIKAD | RIJETKO | PONEKAD | ČESTO | UVIJEK | M | SD |
|--|-------|---------|---------|-------|--------|------|-------|
| 1. učimo o pravima djeteta. | 20,0 | 31,8 | 30,4 | 12,3 | 5,5 | 2,51 | 1,107 |
| 2. učimo o Konvenciji o pravima djeteta. | 45,6 | 27,7 | 17,3 | 6,7 | 2,7 | 1,93 | 1,066 |
| 3. daju nam do znanja da djeca i mladi imaju pravo dobiti sve informacije koje ih se tiču. | 8,5 | 20,5 | 29,1 | 24,4 | 17,5 | 3,22 | 1,201 |
| 4. daju nam do znanja da djeca i mladi imaju pravo izraziti svoje mišljenje. | 5,3 | 14,4 | 24,4 | 26,9 | 29,0 | 3,60 | 1,193 |
| 5. daju nam do znanja da djeca i mladi mogu davati prijedloge za unapređenje života u školi. | 14,8 | 23,4 | 26,0 | 22,9 | 12,9 | 2,96 | 1,252 |
| 6. informiraju nas o tome kome da se obratimo kad imamo ideju za neki projekt ili akciju. | 15,2 | 21,4 | 26,1 | 20,1 | 17,2 | 3,03 | 1,309 |
| 7. znamo kako se možemo uključiti u projekte i akcije. | 10,2 | 18,2 | 27,0 | 23,1 | 21,5 | 3,27 | 1,267 |

Učeničko sudjelovanje u formalnim oblicima participacije - postoci pojedinačnih odgovora (N=2720)

| | DA | NE |
|--|------|------|
| 1. Bio sam kandidat za predsjednika razreda. | 48,2 | 51,8 |
| 2. Bio sam kandidat za predstavnika učenika u vijeću učenika. | 17,1 | 82,9 |
| 3. Glasao sam na izborima za predstavnika učenika u vijeću učenika. | 47,7 | 52,3 |
| 4. Pisao sam zamolbu upravi škole u vezi s nekim svojim problemom ili prijedlogom. | 7,7 | 92,3 |
| 5. Pokrenuo sam neki projekt/kampanju/akciju u školi (humanitarna akcija, čišćenje okoliša i sl.). | 5,3 | 94,7 |
| 6. Sudjelovao sam u nekom projektu/kampanji/akciji u školi (humanitarna akcija, čišćenje okoliša i sl.). | 66,2 | 33,8 |
| 7. Sudjelovao sam u nekoj kampanji ili akciji u svojem susjedstvu (kvartu, zajednici). | 36,6 | 63,4 |
| 8. Sudjelovao sam u radu dječjeg foruma. | 4,4 | 95,6 |
| 9. Sudjelovao sam u radu dječjeg gradskog vijeća | 4,2 | 95,8 |

Znanje učenika o vijeću učenika kao formalnom obliku participacije - postoci pojedinih odgovora, prosječni stupanj slaganja s tvrdnjama i raspršenje (N=2720)

| | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | M | SD |
|---|------|------|------|------|------|------|-------|
| 1. U mojoj školi postoji vijeće učenika. | 1,7 | 2,3 | 6,9 | 11,4 | 77,7 | 4,61 | ,846 |
| 2. U mojoj se školi na početku svake školske godine provode izbori za vijeće učenika. | 4,2 | 3,1 | 12,9 | 16,4 | 63,4 | 4,32 | 1,077 |
| 3. Znam tko je predstavnik moga razreda u vijeću učenika. | 4,5 | 1,9 | 4,6 | 6,7 | 82,3 | 4,60 | ,992 |
| 4. Predstavnika našeg razreda u vijeću učenika predložili su i izabrali sami učenici. | 6,1 | 2,6 | 7,8 | 11,6 | 71,9 | 4,41 | 1,133 |
| 5. Svaki učenik iz mog razreda ima jednake šanse da bude izabran kao naš predstavnik u vijeću učenika. | 18,4 | 10,2 | 17,5 | 17,5 | 36,4 | 3,43 | 1,511 |
| 6. Znam kojim se pitanjima i problemima bavi vijeće učenika moje škole. | 25,3 | 17,5 | 25,1 | 20,1 | 12,0 | 2,76 | 1,346 |
| 7. U vijeće učenika moje škole biraju se uvijek jedni te isti učenici. | 22,0 | 14,4 | 28,9 | 19,1 | 15,6 | 2,92 | 1,353 |
| 8. Predstavnik moga razreda u vijeću učenika redovito nas informira o događanjima na vijeću i odlukama koje je vijeće učenika donijelo. | 23,7 | 13,3 | 18,3 | 18,6 | 26,1 | 3,10 | 1,517 |

Legenda: 1 - uopće se ne slažem; 2 - donekle se ne slažem; 3 - niti se slažem niti se ne slažem; 4 - donekle se slažem; 5 - u potpunosti se slažem; M=aritmetička sredina; SD=standardna devijacija

Procjena važnosti vijeća učenika - postoci pojedinih odgovora, prosječni stupanj slaganja s tvrdnjama i raspršenje (N=2720)

| | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | M | SD |
|--|------|------|------|------|------|------|-------|
| 1. Biti predstavnik razreda u vijeću učenika je važna uloga. | 10,8 | 9,2 | 25,5 | 25,3 | 29,2 | 3,53 | 1,293 |
| 2. Vijeće učenika moje škole utječe na donošenje odluka u školi koje se tiču nas učenika. | 12,6 | 14,6 | 29,0 | 24,4 | 19,4 | 3,23 | 1,273 |
| 3. Učenici u mojoj školi smatraju da je vijeće učenika važno. | 19,8 | 20,6 | 33,6 | 16,1 | 9,9 | 2,76 | 1,224 |
| 4. Vijeće učenika moje škole bavi se pitanjima važnima za nas učenike. | 10,5 | 14,2 | 31,9 | 26,2 | 17,2 | 3,25 | 1,204 |
| 5. Odrasli u mojoj školi (učitelji/nastavnici, stručni suradnici, ravnatelj) pokazuju da im je vijeće učenika važno. | 18,0 | 16,8 | 29,5 | 20,4 | 15,3 | 2,98 | 1,306 |
| 6. Ravnatelj podržava i poštuje vijeće učenika naše škole. | 6,3 | 7,7 | 26,8 | 23,3 | 35,9 | 3,75 | 1,201 |
| 7. Kada u školi dođe do nekih problema, vijeće učenika sudjeluje u njihovom rješavanju. | 24,7 | 19,0 | 31,1 | 15,0 | 10,2 | 2,67 | 1,276 |

Legenda: 1 - uopće se ne slažem; 2 - donekle se ne slažem; 3 - niti se slažem niti se ne slažem; 4 - donekle se slažem; 5 - u potpunosti se slažem; M=aritmetička sredina; SD=standardna devijacija

Podrška odraslih i vršnjaka u procesu sudjelovanja - postoci pojedinačnih odgovora, raspršenje i prosječni stupanj slaganja s tvrdnjama (N=2720)

| | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | M | SD |
|--|------|------|------|------|------|------|-------|
| 1. Nastavnici nas potiču da na nastavi izražavamo vlastito mišljenje. | 9,3 | 12,6 | 22,1 | 27,9 | 28,1 | 3,53 | 1,273 |
| 2. Nastavnici nas potiču da sudjelujemo u donošenju odluka koje nas se tiču. | 9,3 | 13,1 | 24,5 | 30,0 | 23,1 | 3,44 | 1,237 |
| 3. Odrasli u mojoj školi (nastavnici, stručni suradnici, ravnatelj) trude se uvažiti prijedloge učenika. | 10,5 | 15,4 | 28,3 | 28,8 | 17,0 | 3,26 | 1,214 |
| 4. Odrasli u mojoj školi (nastavnici, stručni suradnici, ravnatelj) trude se razumjeti nas učenike. | 11,7 | 16,3 | 24,1 | 26,8 | 21,1 | 3,29 | 1,287 |
| 5. Nastavnici rado poslušaju što želim reći. | 8,8 | 14,1 | 25,9 | 27,3 | 23,9 | 3,43 | 1,238 |
| 6. Pedagog, psiholog i drugi stručni suradnici moje škole spremno poslušaju što učenici kažu. | 4,7 | 7,2 | 17,3 | 28,9 | 41,8 | 3,96 | 1,137 |

| | | | | | | | |
|--|------|------|------|------|------|------|-------|
| 7. Odrasli u mojoj školi (nastavnici, stručni suradnici, ravnatelj) objašnjavaju razloge zbog kojih neki prijedlog učenika nije prihvaćen. | 13,9 | 16,8 | 29,3 | 23,7 | 16,3 | 3,11 | 1,265 |
| 8. Učenici u mojoj školi smatraju da je važno aktivno sudjelovati u životu škole. | 15,6 | 20,3 | 32,6 | 19,3 | 12,2 | 2,92 | 1,225 |
| 9. Učenici u mojoj školi međusobno se podržavaju u sudjelovanju u aktivnostima i odlukama koje se odnose na učenike i/ili školu u cjelini. | 10,8 | 14,2 | 32,8 | 27,1 | 15,1 | 3,22 | 1,183 |
| 10. Učenici u mojoj školi pomažu jedni drugima u učenju i drugim stvarima koje su im važne. | 7,1 | 12,3 | 23,9 | 33,4 | 23,3 | 3,53 | 1,178 |
| 11. Učenici u mojoj školi imaju dobre međusobne odnose. | 5,5 | 10,6 | 28,4 | 36,2 | 19,3 | 3,53 | 1,085 |
| 12. S nastavnicima u mojoj školi mogu razgovarati o stvarima koje me zaista zanimaju | 12,4 | 15,2 | 27,5 | 25,2 | 19,7 | 3,25 | 1,276 |
| 13. S nastavnicima u mojoj školi mogu razgovarati o svojim problemima. | 26,5 | 19,7 | 22,7 | 18,2 | 12,9 | 2,71 | 1,368 |
| 14. Nastavnici se trude imati dobar odnos s učenicima. | 8,1 | 11,9 | 25,9 | 27,0 | 27,1 | 3,53 | 1,232 |

Legenda: 1 - uopće se ne slažem; 2 - donekle se ne slažem; 3 - niti se slažem niti se ne slažem; 4 - donekle se slažem; 5 - u potpunosti se slažem; M=aritmetička sredina; SD=standardna devijacija

Učenička spremnost na sudjelovanje u aktivnostima - postoci pojedinačnih odgovora, te prosječni rezultat i raspršenje za svaku česticu (N=2720)

| | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | M | SD |
|--|------|------|------|------|------|------|-------|
| 1. Smatram da sam sposoban aktivno sudjelovati u školi. | 2,9 | 4,1 | 14,1 | 29,9 | 49,0 | 4,18 | 1,010 |
| 2. Volio bih sudjelovati u školskim i razrednim projektima i akcijama. | 11,7 | 10,7 | 23,7 | 25,7 | 28,2 | 3,48 | 1,315 |
| 3. Želim predlagati teme za buduće projekte i akcije u mojoj školi i u mome razredu. | 16,3 | 14,2 | 26,9 | 21,0 | 21,6 | 3,18 | 1,355 |
| 4. Mislim da imam dovoljno znanja i vještina da mogu sudjelovati u svim aktivnostima u razredu i školi u kojima želim. | 4,5 | 7,5 | 21,8 | 31,0 | 35,2 | 3,85 | 1,119 |
| 5. Želio bih biti predstavnik mog razreda u vijeću učenika. | 46,3 | 14,2 | 17,8 | 8,7 | 13,0 | 2,28 | 1,443 |

Legenda: 1 - uopće se ne slažem; 2 - donekle se ne slažem; 3 - niti se slažem niti se ne slažem; 4 - donekle se slažem; 5 - u potpunosti se slažem; M=aritmetička sredina; SD=standardna devijacija

Učeničko zadovoljstvo sudjelovanjem u razredu i školi - postoci pojedinačnih odgovora, te prosječni rezultat i raspršenje za svaku česticu (N=2720)

| | Izrazito sam nezadovoljan | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | Izrazito sam zadovoljan | M | SD |
|------------------------|---------------------------|------|------|------|------|------|-------------------------|------|-------|
| Sudjelovanje u razredu | 3,4 | 4,8 | 11,3 | 22,5 | 25,4 | 18,2 | 14,4 | 4,47 | 1,531 |
| Sudjelovanje u školi | 7,2 | 10,2 | 17,4 | 23,4 | 18,7 | 12,9 | 10,2 | 4,16 | 1,682 |

Učenička iskustva povezana s neformalnim oblicima participacije - postoci pojedinačnih odgovora, te prosječni rezultat i raspršenje za svaku česticu (N=2720)

| | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | M | SD |
|---|------|------|------|------|------|------|-------|
| 1. Pravila ponašanja u mojoj školi donose se redovito, na početku svake školske godine i vrijede za cijelu školu. | 7,2 | 8,5 | 18,1 | 21,1 | 45,1 | 3,88 | 1,268 |
| 2. U odlučivanju o pravilima ponašanja u mojoj školi sudjeluju svi učenici. | 33,1 | 18,5 | 23,1 | 12,6 | 12,7 | 2,53 | 1,387 |
| 3. U mome razredu postoje pravila ponašanja i svi učenici moga razreda zajednički su donijeli odluku o njima. | 35,7 | 17,4 | 19,9 | 12,3 | 14,7 | 2,53 | 1,446 |
| 4. Učenici iz moga razreda pridržavaju se dogovorenih pravila ponašanja. | 20,1 | 19,2 | 32,3 | 18,4 | 10,0 | 2,79 | 1,239 |
| 5. Nastavnici u mojoj školi pridržavaju se dogovorenih pravila ponašanja. | 11,2 | 11,9 | 27,9 | 27,8 | 21,2 | 3,36 | 1,252 |
| 6. Moja škola povezana je s drugim školama i organizacijama, s kojima se posjećujemo i radimo zajedničke projekte i aktivnosti. | 17,9 | 15,5 | 26,8 | 21,4 | 18,4 | 3,07 | 1,347 |
| 7. U mojoj se školi provode projekti ili organiziraju akcije u kojima dobrovoljno sudjeluju oni učenici koji to žele. | 5,8 | 8,7 | 20,8 | 28,5 | 36,2 | 3,81 | 1,185 |
| 8. U mojoj je školi uobičajeno da ideje za školske i razredne projekte ili akcije predlažu i učenici. | 13,5 | 17,4 | 30,8 | 23,9 | 14,4 | 3,08 | 1,234 |
| 9. U mojoj je školi uobičajeno da se prihvati većina prijedloga učenika za školske i razredne projekte ili akcije. | 13,8 | 18,8 | 34,3 | 22,1 | 11,0 | 2,98 | 1,184 |
| 10. U mojoj je školi uobičajeno da prilikom odlučivanja o pitanjima koja se tiču nas učenika i učenici imaju pravo glasa. | 12,1 | 17,2 | 29,4 | 24,4 | 16,9 | 3,17 | 1,244 |
| 11. Imam osjećaj da u mojoj školi i u mome razredu mogu biti ono što jesam. | 13,3 | 12,7 | 21,8 | 24,7 | 27,5 | 3,4 | 1,358 |
| 12. Mogu slobodno, bez ikakvih posljedica, odbiti sudjelovanje u nekim aktivnostima ili odlukama. | 9,9 | 10,9 | 20,4 | 24,1 | 34,7 | 3,63 | 1,319 |
| 13. Mišljenje svih osoba, i odraslih i djece, u mojoj školi smatra se jednako važnim. | 19,8 | 16,8 | 27,0 | 19,2 | 17,2 | 2,97 | 1,356 |

| | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | M | SD |
|--|------|------|------|------|------|------|-------|
| 14. Mišljenje učenika u mojoj se školi ozbiljno shvaća i ima utjecaja na mnogo toga. | 19,6 | 22,2 | 30,3 | 18,4 | 9,5 | 2,76 | 1,229 |
| 15. Kada se u razredu dogodi neki sukob, uobičajeno je da, uz nastavnika, i učenici sudjeluju u njegovom rješavanju. | 13,0 | 13,0 | 22,1 | 26,4 | 25,5 | 3,39 | 1,337 |
| 16. U mojoj školi postoje učenici pomagači koji sudjeluju u medijaciji/rješavanju sukoba. | 37,4 | 16,0 | 23,1 | 13,4 | 10,1 | 2,42 | 1,364 |
| 17. Slobodno izražavam svoje mišljenje na nastavi i onda kad drugi učenici imaju drukčije mišljenje. | 10,1 | 10,5 | 20,6 | 25,7 | 33,1 | 3,61 | 1,311 |

Legenda: 1 - uopće se ne slažem; 2 - donekle se ne slažem; 3 - niti se slažem niti se ne slažem; 4 - donekle se slažem; 5 - u potpunosti se slažem; M=aritmetička sredina; SD=standardna devijacija

Učenička percepcija ponašanja nastavnika - postoci pojedinačnih odgovora, te prosječni rezultat i raspršenje za svaku česticu (N=2720)

| Nastavnici u mom razredu/školi... | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | M | SD |
|--|------|------|------|------|------|------|-------|
| 1. radije uzimaju u obzir mišljenje odlikaša, nego mišljenje učenika koji imaju lošije ocjene. | 10,2 | 8,2 | 19,7 | 23,0 | 38,9 | 3,72 | 1,323 |
| 2. uglavnom uzimaju u obzir mišljenje poslušnih učenika. | 5,7 | 6,2 | 18,9 | 33,1 | 36,1 | 3,88 | 1,138 |
| 3. radije uzimaju u obzir mišljenje svojih „miljenika“, nego mišljenje ostalih učenika. | 10,5 | 8,9 | 18,7 | 21,5 | 40,4 | 3,73 | 1,347 |
| 4. u manjoj se mjeri obaziru na mišljenje učenika koji imaju teškoće u razvoju. | 25,3 | 18,0 | 29,1 | 14,3 | 13,3 | 2,73 | 1,339 |
| 5. u manjoj se mjeri obaziru na mišljenje učenika „problematičnog“ ponašanja. | 12,2 | 14,3 | 25,5 | 22,6 | 25,4 | 3,35 | 1,325 |
| 6. u manjoj se mjeri obaziru na mišljenje učenika koji su iz siromašnijih obitelji. | 47,9 | 16,2 | 21,1 | 7,1 | 7,7 | 2,10 | 1,287 |
| 7. u manjoj se mjeri obaziru na mišljenje učenika koji su pripadnici manjina i drugih kultura. | 48,6 | 16,1 | 21,5 | 6,2 | 7,6 | 2,8 | 1,276 |
| 8. mišljenje nekih učenika nikada ne uzimaju u obzir. | 26,3 | 14,1 | 22,5 | 12,8 | 24,3 | 2,95 | 1,514 |

Legenda: 1 - uopće se ne slažem; 2 - donekle se ne slažem; 3 - niti se slažem niti se ne slažem; 4 - donekle se slažem; 5 - u potpunosti se slažem; M=aritmetička sredina; SD=standardna devijacija

Pripadnost učenika školi - postoci pojedinačnih odgovora, te prosječni rezultat i raspršenje za svaku česticu (N=2720)

| | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | M | SD |
|--|------|------|------|------|------|------|-------|
| 1. Osjećam povezanost s učenicima i odraslima u ovoj školi | 11,0 | 13,5 | 30,5 | 28,2 | 16,8 | 3,26 | 1,209 |
| 2. Sretan sam što pohađam ovu školu. | 13,8 | 10,3 | 21,7 | 25,4 | 28,8 | 3,45 | 1,363 |
| 3. Imam osjećaj da sam dio ove škole. | 15,1 | 13,9 | 24,6 | 24,1 | 22,3 | 3,25 | 1,348 |
| 4. Nastavnici ove škole su pravedni prema učenicima. | 17,8 | 15,2 | 28,6 | 22,5 | 15,8 | 3,03 | 1,312 |
| 5. U ovoj školi se osjećam sigurno. | 11,7 | 10,1 | 21,0 | 27,3 | 30,0 | 3,54 | 1,322 |

Legenda: 1 - uopće se ne slažem; 2 - donekle se ne slažem; 3 - niti se slažem niti se ne slažem; 4 - donekle se slažem; 5 - u potpunosti se slažem; M=aritmetička sredina; SD=standardna devijacija

Učenička percepcija okolnosti koje bi ih potaknule na aktivnije uključivanje u aktivnosti i donošenje odluka u školi - postoci pojedinačnih odgovora, te prosječni rezultat i raspršenje za svaku česticu (N=2720)

| Okolnosti: | uopće me ne bi potaknulo | 2 | 3 | 4 | potaknulo bi me u velikoj mjeri | M | SD |
|---|--------------------------|------|------|------|---------------------------------|------|-------|
| 1. da odrasli u školi budu otvoreniji prema idejama i prijedlozima učenika | 4,0 | 4,9 | 24,7 | 29,9 | 36,5 | 3,9 | 1,077 |
| 2. da drugi vršnjaci moje sudjelovanje vide kao nešto važno, a mene kao „facu“ zbog toga | 24,0 | 18,4 | 28,4 | 16,8 | 12,4 | 2,75 | 1,322 |
| 3. da postoje lako dostupne informacije o tome kako sve mogu sudjelovati | 5,6 | 7,7 | 26,3 | 30,5 | 29,9 | 3,71 | 1,138 |
| 4. da se učenike koji aktivno sudjeluju na neki način nagradi (npr. ocjenama iz zalaganja, besplatnim izletom ili slično) | 5,2 | 4,9 | 13,3 | 22,7 | 53,9 | 4,15 | 1,145 |
| 5. da imam bolje vještine komunikacije i odnosa s drugima | 6,5 | 6,2 | 24,3 | 29,1 | 33,9 | 3,78 | 1,170 |
| 6. da imam više vremena za sudjelovanje | 5,6 | 6,6 | 23,0 | 26,9 | 37,9 | 3,85 | 1,164 |
| 7. da nas nastavnici ohrabruju da kažemo svoje mišljenje (posebno one koji su tiši i mirniji) | 4,7 | 4,4 | 16,5 | 24,0 | 50,4 | 4,11 | 1,120 |

| Okolnosti: | uopće me ne bi potaknulo | 2 | 3 | 4 | potaknulo bi me u velikoj mjeri | M | SD |
|--|---------------------------------|----------|----------|----------|--|----------|-----------|
| 8. da su nastavnici više zainteresirani za probleme učenika | 4,3 | 6,5 | 20,1 | 25,8 | 43,3 | 3,97 | 1,132 |
| 9. da nas nastavnici poznaju osobno (da nismo samo broj) | 8,4 | 8,4 | 23,4 | 23,3 | 36,5 | 3,71 | 1,268 |
| 10. da je ravnatelj pristupačan za susret i razgovor s učenicima | 7,0 | 7,2 | 22,0 | 25,0 | 38,8 | 3,82 | 1,221 |
| 11. da sam manje opterećen nastavnim gradivom i učenjem | 4,0 | 3,8 | 12,5 | 17,6 | 62,1 | 4,3 | 1,081 |
| 12. da vidim da su moji prijedlozi i prijedlozi mojih prijatelja prihvaćeni | 3,8 | 3,6 | 16,0 | 26,1 | 50,5 | 4,16 | 1,059 |
| 13. da sudjelovanje bude zabavno | 3,4 | 3,0 | 9,7 | 20,4 | 63,5 | 4,37 | 1,009 |
| 14. da škola ima dobre prostorne i materijalne uvjete (dobra opremljenost učionica, ugodan prostor za boravak u školi) | 3,9 | 4,7 | 15,9 | 22,2 | 53,3 | 4,16 | 1,098 |
| 15. da imam hrabrosti reći svoje mišljenje | 9,0 | 6,8 | 19,6 | 21,6 | 43,0 | 3,83 | 1,294 |
| 16. da se više koriste moderne tehnologije (komuniciranje preko društvenih mreža, školski radio, novine i sl.) | 7,4 | 7,0 | 19,5 | 21,1 | 45,0 | 3,89 | 1,258 |
| 17. da su nastavnici zainteresirani za to kako ih učenici doživljavaju (da traže povratnu informaciju od učenika o svome radu) | 5,3 | 4,3 | 20,6 | 26,4 | 43,4 | 3,99 | 1,134 |

NASTAVNICI

Nastavnička percepcija školske prakse poučavanja o pravu na participaciju - apsolutne frekvencije pojedinačnih odgovora, te prosječni rezultat i raspršenje za svaku česticu (N=461)

| U mojoj školi... | NIKAD | RIJETKO | PONEKAD | ČESTO | UVIJEK | M | SD |
|--|-------|---------|---------|-------|--------|------|-------|
| 1. poučavamo učenike o pravima djeteta. | 1,3 | 5,0 | 19,9 | 37,1 | 36,7 | 4,03 | ,941 |
| 2. poučavamo učenike o Konvenciji o pravima djeteta. | 5,9 | 10,3 | 29,8 | 28,3 | 25,7 | 3,57 | 1,150 |
| 3. dajemo učenicima do znanja da djeca i mladi imaju pravo dobiti sve informacije koje ih se tiču. | 0,9 | 1,3 | 9,6 | 30,7 | 57,5 | 4,43 | ,789 |
| 4. dajemo učenicima do znanja da djeca i mladi imaju pravo izraziti svoje mišljenje. | 0,7 | 0,4 | 3,5 | 24,4 | 71,0 | 4,65 | ,635 |
| 5. dajemo učenicima do znanja da djeca i mladi mogu davati prijedloge za unapređenje života u školi. | 0,4 | 1,5 | 8,9 | 30,9 | 58,3 | 4,45 | ,756 |
| 6. informiramo učenike o tome kome se mogu obratiti kad imaju ideju za neki projekt ili akciju. | 0,4 | 2,0 | 10,7 | 29,0 | 57,9 | 4,42 | ,793 |
| 7. učenici znaju kako se mogu uključiti u projekte i akcije. | 0,4 | 3,7 | 14,9 | 36,4 | 44,6 | 4,21 | ,861 |

Nastavnička iskustva sa sudjelovanjem u školi i zajednici - postoci pojedinačnih odgovora (N=461)

| | DA | NE |
|---|------|------|
| 1. Bio sam kandidat za neku funkciju u školi (npr. ravnatelj, sindikalni povjerenik i dr.). | 20,0 | 80,0 |
| 2. Trenutačno obnašam neku od funkcija ili uloga u školi. <i>Ako da, koje? Niže je naveden sažet popis odgovora.</i> | 18,5 | 81,5 |
| 3. Ranije sam obnašao neku od funkcija ili uloga u školi. <i>Ako da, koje? Niže je naveden sažet popis odgovora.</i> | 18,5 | 81,5 |
| 4. Sudjelujem u izborima u školi (npr. za predstavnika sindikata, ravnatelja...). | 76,7 | 23,3 |
| 5. Pisao sam zamolbu upravi škole o nekom problemu ili prijedlogu. | 7,5 | 92,5 |

| | | |
|---|------|------|
| 6. Pokrenuo sam neki projekt/kampanju/akciju u školi (humanitarna akcija, čišćenje okoliša i sl.). | 47,3 | 52,7 |
| 7. Sudjelovao sam u nekom projektu/kampanji/akciji u školi (humanitarna akcija, čišćenje okoliša i sl.). | 85,0 | 15,0 |
| 8. Sudjelovao sam u nekoj kampanji ili akciji u svojem susjedstvu (kvartu, zajednici). | 60,8 | 39,2 |
| 9. Član sam neke organizacije (udruge, odbora, stranke, inicijative) u svojoj lokalnoj zajednici. | 31,7 | 68,3 |
| 10. Otvoreno i jasno izražavam svoja mišljenja u tijelima škole u čijem radu sudjelujem. | 85,6 | 14,4 |
| Sažet popis trenutačnih i ranijih funkcija ili uloga u školi (dodatak česticama 2 i 3): | | |
| - povjerenik za zaštitu na radu, član školskog odbora, ispitni koordinator za državnu maturu, povjerenik sindikata, voditelj stručnog vijeća, voditelj školskog preventivnog programa, voditelj učeničke zadruge, član povjerenstva za utvrđivanje psihofizičkog stanja djeteta, satničar, voditelj smjene, pomoćnik/zamjenik ravnatelja, i drugo | | |

Znanje nastavnika o vijeću učenika - postoci pojedinih odgovora, prosječni stupanj slaganja s tvrdnjama i raspršenje (N=461)

| | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | M | SD |
|---|------|------|------|------|------|------|-------|
| 1. U našoj školi postoji vijeće učenika. | 0,4 | 0 | 1,1 | 3,9 | 94,6 | 4,92 | ,383 |
| 2. U našoj se školi na početku svake školske godine provode izbori za vijeće učenika. | 0,7 | 0,2 | 1,1 | 3,5 | 94,5 | 4,91 | ,442 |
| 3. Znam tko su članovi vijeća učenika. | 7,3 | 7,0 | 16,9 | 25,1 | 43,7 | 3,91 | 1,239 |
| 4. Predstavnike razreda u vijeću učenika predložili su i izabrali sami učenici. | 0,7 | 0,2 | 6,1 | 11,3 | 81,7 | 4,73 | ,641 |
| 5. Svaki učenik u školi ima jednake šanse da bude izabran kao predstavnik u vijeću učenika. | 1,3 | 1,5 | 8,1 | 18,2 | 70,9 | 4,56 | ,812 |
| 6. Znam kojim se pitanjima i problemima bavi vijeće učenika naše škole. | 2,2 | 4,6 | 18,7 | 36,2 | 38,3 | 4,04 | ,975 |
| 7. U vijeće učenika naše škole biraju se uvijek jedni te isti učenici. | 30,1 | 24,0 | 29,6 | 13,2 | 3,1 | 2,35 | 1,132 |
| 8. Predstavnici razreda u vijeću učenika redovito informiraju druge učenike o događanjima na vijeću i odlukama koje je vijeće učenika donijelo. | 1,1 | 4,8 | 22,9 | 38,1 | 33,1 | 3,97 | ,922 |

Legenda: 1 - uopće se ne slažem; 2 - donekle se ne slažem; 3 - niti se slažem niti se ne slažem; 4 - donekle se slažem; 5 - u potpunosti se slažem; M=aritmetička sredina; SD=standardna devijacija

Nastavnička procjena važnosti vijeća učenika - postoci pojedinih odgovora, prosječni stupanj slaganja s tvrdnjama i raspršenje (N=461)

| | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | M | SD |
|--|-----|-----|------|------|------|------|------|
| 1. Biti predstavnik razreda u vijeću učenika je važna uloga. | 0,9 | 1,3 | 15,0 | 33,8 | 49,0 | 4,29 | ,831 |
| 2. Vijeće učenika naše škole utječe na donošenje odluka u školi koje se tiču učenika. | 1,5 | 3,9 | 24,1 | 39,6 | 30,9 | 3,94 | ,981 |
| 3. Učenici u našoj školi smatraju da je vijeće učenika važno. | 1,5 | 8,5 | 34,5 | 34,1 | 21,4 | 3,65 | ,958 |
| 4. Vijeće učenika naše škole bavi se pitanjima važnima za učenike. | 1,3 | 2,2 | 15,8 | 42,6 | 38,1 | 4,14 | ,853 |
| 5. Odrasli u našoj školi (učitelji/nastavnici, stručni suradnici, ravnatelj) pokazuju da im je vijeće učenika važno. | 1,3 | 3,3 | 24,5 | 40,2 | 30,7 | 3,96 | ,895 |
| 6. Ravnatelj podržava i poštuje vijeće učenika naše škole. | 0,9 | 0,7 | 7,6 | 24,8 | 66,0 | 4,54 | ,739 |
| 7. Kada u školi dođe do nekih problema, vijeće učenika sudjeluje u njihovom rješavanju. | 2,8 | 7,4 | 28,5 | 38,6 | 22,7 | 3,71 | ,990 |

Legenda: 1 - uopće se ne slažem; 2 - donekle se ne slažem; 3 - niti se slažem niti se ne slažem; 4 - donekle se slažem; 5 - u potpunosti se slažem; M=aritmetička sredina; SD=standardna devijacija

Podrška odraslih i vršnjaka učeničkoj participaciji - postoci pojedinih odgovora, prosječni stupanj slaganja s tvrdnjama i raspršenje (N=461)

| | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | M | SD |
|--|-----|-----|------|------|------|------|------|
| 1. Potičem učenike da na nastavi izražavaju vlastito mišljenje. | 0 | 0 | 1,3 | 17,8 | 80,9 | 4,80 | ,435 |
| 2. Potičem učenike da sudjeluju u donošenju odluka koje ih se tiču. | 0 | 0,2 | 1,3 | 22,7 | 75,8 | 4,74 | ,481 |
| 3. Trudim se prihvatiti prijedloge učenika. | 0 | 0,2 | 1,3 | 29,8 | 68,7 | 4,67 | ,511 |
| 4. Trudim se razumjeti učenike. | 0 | 0,3 | 0,4 | 17,6 | 81,7 | 4,81 | ,421 |
| 5. Rado poslušam što učenici žele reći. | 0 | 0,2 | 1,1 | 16,8 | 81,9 | 4,80 | ,439 |
| 6. Objašnjavam razloge zbog kojih neki prijedlog učenika nije uvažen. | 0 | 0,4 | 3,5 | 20,3 | 75,8 | 4,71 | ,549 |
| 7. Učenici u našoj školi smatraju da je važno aktivno sudjelovati u životu škole. | 1,1 | 3,9 | 28,8 | 38,3 | 27,9 | 3,88 | ,899 |
| 8. Učenici u našoj školi međusobno se podržavaju u sudjelovanju u aktivnostima i odlukama koje se odnose na učenike i/ili školu u cjelini. | 0,7 | 2,6 | 27,0 | 44,4 | 25,3 | 3,91 | ,824 |
| 9. Učenici u našoj školi pomažu jedni drugima u učenju i drugim stvarima koje su im važne. | 0,7 | 1,5 | 21,6 | 52,4 | 23,8 | 3,97 | ,758 |

| | | | | | | | |
|--|---|-----|------|------|------|------|------|
| 10. Učenici u našoj školi imaju dobre međusobne odnose. | 0 | 1,3 | 18,6 | 62,4 | 17,7 | 3,97 | ,644 |
| 11. Učenici mogu sa mnom razgovarati o stvarima koje ih zaista zanimaju. | 0 | 0 | 2,2 | 24,2 | 73,6 | 4,71 | ,498 |
| 12. Učenici mogu sa mnom razgovarati o svojim problemima. | 0 | 0,7 | 3,5 | 20,1 | 75,7 | 4,71 | ,562 |
| 13. Trudim se imati dobar odnos s učenicima. | 0 | 0 | 1,7 | 12,5 | 85,8 | 4,84 | ,411 |

Legenda: 1 - uopće se ne slažem; 2 - donekle se ne slažem; 3 - niti se slažem niti se ne slažem; 4 - donekle se slažem; 5 - u potpunosti se slažem; M=aritmetička sredina; SD=standardna devijacija

Nastavnička iskustva povezana s neformalnim oblicima participacije - postoci pojedinačnih odgovora, te prosječni rezultat i raspršenje za svaku česticu (N=461)

| | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | M | SD |
|---|-----|-----|------|------|------|------|-------|
| 1. Pravila ponašanja u našoj školi donose se redovito, na početku svake školske godine i vrijede za cijelu školu. | 0,9 | 1,7 | 6,1 | 20,4 | 70,9 | 4,59 | ,757 |
| 2. U odlučivanju o pravilima ponašanja u našoj školi sudjeluju svi učenici. | 2,0 | 7,7 | 29,3 | 31,5 | 29,5 | 3,79 | 1,015 |
| 3. Nastavnici u našoj školi pridržavaju se dogovorenih pravila ponašanja. | 1,8 | 2,2 | 16,8 | 42,9 | 36,3 | 4,10 | ,877 |
| 4. Naša škola povezana je s drugim školama i organizacijama, s kojima se posjećujemo i radimo zajedničke projekte i aktivnosti. | 1,5 | 3,9 | 16,8 | 33,6 | 44,2 | 4,15 | ,940 |
| 5. U našoj se školi provode projekti ili organiziraju akcije u kojima dobrovoljno sudjeluju oni učenici koji to žele. | 0 | 0,2 | 4,4 | 27,9 | 67,5 | 4,63 | ,579 |
| 6. U našoj je školi uobičajeno da ideje za školske i razredne projekte ili akcije predlažu i učenici. | 0,7 | 2,6 | 25,4 | 37,4 | 33,9 | 4,01 | ,871 |
| 7. U našoj je školi uobičajeno da se prihvati većina prijedloga učenika za školske i razredne projekte ili akcije. | 0,4 | 2,6 | 28,2 | 44,1 | 24,7 | 3,90 | ,816 |
| 8. U našoj je školi uobičajeno da prilikom odlučivanja o pitanjima koja se tiču učenika i učenici imaju pravo glasa. | 0,4 | 1,8 | 16,6 | 39,6 | 41,6 | 4,20 | ,808 |
| 9. Imam osjećaj da učenici u našoj školi mogu biti ono što jesu. | 0,4 | 0,9 | 10,4 | 42,5 | 45,8 | 4,32 | ,730 |
| 10. Učenici mogu slobodno, bez ikakvih posljedica, odbiti sudjelovanje u nekim aktivnostima ili odlukama. | 0,7 | 1,5 | 15,3 | 32,2 | 50,3 | 4,30 | ,829 |
| 11. Mišljenje svih osoba, i odraslih i djece, u našoj školi smatra se jednako važnim. | 0,9 | 3,7 | 18,6 | 41,6 | 35,2 | 4,07 | ,873 |
| 12. Mišljenje učenika u našoj se školi ozbiljno shvaća i ima utjecaja na mnogo toga. | 1,1 | 3,3 | 22,2 | 46,5 | 26,9 | 3,95 | ,848 |

| | | | | | | | |
|---|------|------|------|------|------|------|-------|
| 13. Kada se u razredu dogodi neki sukob, uobičajeno je da, uz nastavnika, i učenici sudjeluju u njegovom rješavanju. | 0,2 | 2,4 | 12,0 | 35,7 | 49,7 | 4,32 | ,793 |
| 14. U našoj školi postoje učenici pomagači koji sudjeluju u medijaciji/rješavanju sukoba. | 14,7 | 10,9 | 29,3 | 25,6 | 19,5 | 3,24 | 1,294 |
| Ako ste razrednik, odgovorite i na sljedeća pitanja koja se tiču vašeg razreda: | | | | | | | |
| 15. U mome razredu postoje pravila ponašanja i svi učenici moga razreda zajednički su donijeli odluku o njima. | 1,4 | 2,2 | 11,2 | 30,9 | 54,3 | 4,35 | ,868 |
| 16. Učenici iz moga razreda pridržavaju se dogovorenih pravila ponašanja. | 0,7 | 5,4 | 16,2 | 47,7 | 30,0 | 4,01 | ,864 |

Legenda: 1 - uopće se ne slažem; 2 - donekle se ne slažem; 3 - niti se slažem niti se ne slažem; 4 - donekle se slažem; 5 - u potpunosti se slažem; M=aritmetička sredina; SD=standardna devijacija

Uvjerjenja nastavnika o participaciji djece u školi - postoci pojedinačnih odgovora, te prosječni rezultat i raspršenje za svaku česticu (N=461)

| | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | M | SD |
|--|-----|-----|------|------|------|------|------|
| 1. Učenike treba uključiti u donošenje odluka u školi. | 0 | 0,9 | 9,0 | 39,9 | 50,2 | 4,39 | ,687 |
| 2. Učenike je važno informirati o njihovim pravima i načinima na koje ih mogu ostvariti. | 0,2 | 0,2 | 1,7 | 20,5 | 77,4 | 4,75 | ,514 |
| 3. Mišljenje učenika treba uzimati ozbiljno u obzir. | 0 | 0,4 | 4,2 | 35,5 | 59,9 | 4,55 | ,598 |
| 4. Participacija može pridonijeti boljem školskom uspjehu učenika. | 0,2 | 0,4 | 4,7 | 36,6 | 58,1 | 4,52 | ,629 |
| 5. Poticanje učenika na sudjelovanje u donošenju odluka je važno za njihov rast i razvoj. | 0,2 | 0,2 | 2,2 | 27,1 | 70,3 | 4,67 | ,552 |
| 6. Kada se donose odluke o pitanjima koja se tiču učenika, za mišljenje bi uvijek trebalo pitati vijeće učenika. | 0,4 | 0,7 | 10,5 | 37,7 | 50,7 | 4,38 | ,734 |
| 7. Prijedloge učenika treba ozbiljno razmatrati i pokušati prihvatiti. | 0 | 0 | 3,3 | 37,5 | 59,2 | 4,56 | ,559 |
| 8. Učenicima treba omogućiti preduvjete za sudjelovanje u školi. | 0 | 0 | 2,6 | 30,3 | 67,1 | 4,64 | ,531 |
| 9. Volim kada učenici u razredu otvoreno iskazuju svoja razmišljanja. | 0,2 | 0 | 1,1 | 19,2 | 79,5 | 4,78 | ,470 |
| 10. Učenici mogu pridonijeti razvoju škole u cjelini. | 0 | 0 | 4,1 | 24,6 | 71,3 | 4,67 | ,552 |
| 11. Učenike bi trebalo aktivno poticati na sudjelovanje u školi. | 0 | 0 | 1,3 | 18,3 | 80,4 | 4,79 | ,438 |
| 12. Sviđa mi se kada učenici daju prijedloge za projekte i aktivnosti u školi. | 0 | 0 | 1,1 | 15,7 | 83,2 | 4,82 | ,411 |
| 13. Participacija učenika pridonosi boljem školskom okruženju. | 0 | 0 | 2,2 | 20,0 | 77,8 | 4,76 | ,478 |

| | | | | | | | |
|---|-----|-----|-----|------|------|------|------|
| 14. Sviđa mi se kad učenici podržavaju jedni druge u sudjelovanju u školi. | 0 | 0,2 | 1,3 | 10,8 | 87,7 | 4,86 | ,401 |
| 15. Volio bih vidjeti da odrasli u školi prihvaćaju prijedloge učenika. | 0,4 | 0 | 6,1 | 26,9 | 66,6 | 4,59 | ,646 |
| 16. Sudjelovanje učenika u školi pridonosi boljim odnosima u školi. | 0 | 0 | 4,4 | 22,5 | 73,1 | 4,69 | ,550 |
| 17. Zainteresiran sam za mišljenje učenika i njihove prijedloge. | 0 | 0 | 1,3 | 21,4 | 77,3 | 4,76 | ,458 |
| 18. Učenike doživljavam kao snagu i potencijal škole. | 0,2 | 0 | 3,3 | 18,8 | 77,7 | 4,74 | ,534 |
| 19. Trebalo bi poticati učenike na razvoj vještina važnih za sudjelovanje u školi i zajednici. | 0 | 0 | 0,9 | 17,0 | 82,1 | 4,81 | ,413 |
| 20. Ponosan sam kada vidim da učenici samostalno predlažu aktivnosti za poboljšanje života u školi. | 0 | 0 | 0,7 | 12,5 | 86,8 | 4,86 | ,364 |

Legenda: 1 - uopće se ne slažem; 2 - donekle se ne slažem; 3 - niti se slažem niti se ne slažem; 4 - donekle se slažem; 5 - u potpunosti se slažem; M=aritmetička sredina; SD=standardna devijacija

Zadovoljstvo nastavnika vlastitim sudjelovanjem u školi i učeničkim sudjelovanjem u školi i razredu - postoci pojedinačnih odgovora, te prosječni rezultat i raspršenje za svaku česticu (N=461)

| | Izrazito sam nezadovoljan | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | Izrazito sam zadovoljan | M | SD |
|------------------------|---------------------------|-----|-----|------|------|------|-------------------------|------|-------|
| Nastavničko | | | | | | | | | |
| sudjelovanje u školi | 0,5 | 1,2 | 5,1 | 14,4 | 26,7 | 27,5 | 24,6 | 5,46 | 1,257 |
| Učeničko | | | | | | | | | |
| sudjelovanje u školi | 0 | 0,9 | 2,9 | 8,6 | 26,3 | 38,6 | 22,7 | 5,67 | 1,062 |
| Učeničko | | | | | | | | | |
| sudjelovanje u razredu | 0 | 0,7 | 3,7 | 5,5 | 18,0 | 36,4 | 35,7 | 5,93 | 1,098 |

Postoci pojedinačnih odgovora, te prosječni rezultat i raspršenje za svaku česticu (N=461)

| | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | M | SD |
|--|-----|-----|------|------|------|------|------|
| 1. Osjećam povezanost s učenicima i kolegama u ovoj školi. | 0,2 | 0,2 | 9,0 | 48,4 | 42,2 | 4,32 | ,662 |
| 2. Sretan sam što radim u ovoj školi. | 0,4 | 0,4 | 9,2 | 28,9 | 61,1 | 4,50 | ,718 |
| 3. Imam osjećaj da sam dio ove škole. | 0,4 | 0,4 | 9,9 | 30,6 | 58,7 | 4,47 | ,726 |
| 4. Nastavnici ove škole su pravedni prema učenicima. | 0,4 | 0,7 | 14,9 | 47,5 | 36,5 | 4,19 | ,739 |
| 5. U ovoj školi se osjećam sigurno. | 0,9 | 0,4 | 9,0 | 27,7 | 62,0 | 4,49 | ,751 |

Legenda: 1 - uopće se ne slažem; 2 - donekle se ne slažem; 3 - niti se slažem niti se ne slažem; 4 - donekle se slažem; 5 - u potpunosti se slažem; M=aritmetička sredina; SD=standardna devijacija

Nastavnička percepcija okolnosti koje bi učenike potaknule da se aktivnije uključe u aktivnosti i donošenje odluka u školi - postoci pojedinačnih odgovora, te prosječni rezultat i raspršenje za svaku česticu (N=461)

| Okolnosti: | uopće me ne bi potaknulo | 2 | 3 | 4 | potaknulo bi me u velikoj mjeri | M | SD |
|--|--------------------------|-----|------|------|---------------------------------|------|------|
| 1. da odrasli u školi budu otvoreniji prema idejama i prijedlozima učenika. | 0,2 | 1,1 | 11,0 | 38,5 | 49,2 | 4,35 | ,736 |
| 2. da drugi vršnjaci sudjelovanje učenika vide kao nešto važno, a učenika koji sudjeluje kao „facu“ zbog toga. | 1,3 | 3,1 | 11,0 | 36,3 | 48,3 | 4,27 | ,874 |
| 3. da postoje lako dostupne informacije o tome kako sve učenici mogu sudjelovati. | 1,1 | 1,3 | 7,9 | 35,8 | 53,9 | 4,40 | ,782 |
| 4. da se učenike koji aktivno sudjeluju na neki način nagradi (npr. ocjenama iz zalaganja, besplatnim izletom ili slično). | 0,4 | 0 | 7,3 | 27,5 | 64,8 | 4,56 | ,667 |
| 5. da učenici imaju bolje vještine komunikacije i odnosa s drugima. | 0 | 0,2 | 4,8 | 32,1 | 62,9 | 4,58 | ,596 |
| 6. da učenici imaju više vremena za sudjelovanje. | 0,7 | 0,9 | 7,7 | 31,3 | 59,4 | 4,48 | ,733 |
| 7. da nastavnici ohrabruju učenike da kažu svoje mišljenje (posebno one koji su tiši i mirniji). | 0,2 | 0,2 | 4,6 | 26,7 | 68,3 | 4,63 | ,606 |
| 8. da su nastavnici više zainteresirani za probleme učenika. | 0,2 | 1,8 | 11,1 | 32,1 | 54,8 | 4,39 | ,772 |
| 9. da nastavnici poznaju učenike osobno (da učenici nisu samo broj). | 1,6 | 2,2 | 10,7 | 30,9 | 54,6 | 4,35 | ,873 |
| 10. da je ravnatelj pristupačan za susret i razgovor s učenicima. | 0,7 | 0,7 | 7,7 | 25,5 | 65,4 | 4,54 | ,724 |
| 11. da su učenici manje opterećeni nastavnim gradivom i učenjem. | 2,2 | 3,3 | 15,6 | 28,2 | 50,7 | 4,22 | ,975 |
| 12. da učenici vide da su njihovi prijedlozi i prijedlozi njihovih prijatelja prihvaćeni. | 0,9 | 0,4 | 4,9 | 28,8 | 65,0 | 4,57 | ,691 |

| | | | | | | | |
|---|-----|-----|------|------|------|------|------|
| 13. da sudjelovanje bude zabavno. | 0,4 | 0,4 | 6,3 | 24,4 | 68,5 | 4,60 | ,667 |
| 14. da škola ima dobre prostorne i materijalne uvjete (dobra opremljenost učionica, ugodan prostor za boravak u školi). | 0,4 | 0,4 | 6,4 | 21,7 | 71,1 | 4,62 | ,666 |
| 15. da učenici imaju hrabrosti reći svoje mišljenje. | 0,2 | 0,4 | 7,7 | 25,4 | 66,3 | 4,57 | ,674 |
| 16. da se više koriste moderne tehnologije (komuniciranje preko društvenih mreža, školski radio, novine i sl.). | 0,9 | 1,8 | 10,8 | 31,2 | 55,3 | 4,38 | ,817 |
| 17. da su nastavnici zainteresirani za to kako ih učenici doživljavaju (da traže povratnu informaciju od učenika o svome radu). | 0,2 | 1,3 | 10,0 | 29,9 | 58,6 | 4,45 | ,745 |

10.5

Poziv školama: Riznica dječje participacije



PROJEKT: PARTICIPACIJA DJECE U SUSTAVU ODGOJA I OBRAZOVANJA Ured pravobraniteljice za djecu

Dragi učenici, učitelji, stručni suradnici i ravnatelji,

Ured pravobraniteljice za djecu Republike Hrvatske provodi istraživanje o sudjelovanju učenika u životu škole. Istraživanje se provodi razgovorom s djecom i odraslima u školama, te anketiranjem djece i odraslih o tome na koje sve načine i u kojim sve aktivnostima djeca sudjeluju na razini razreda i škole.

U okviru ovog istraživanja želimo zabilježiti različite oblike sudjelovanja učenika u životu škole, stoga nam je potrebna i vaša pomoć.

Na što mislimo kad kažemo sudjelovanje učenika?

Mislimo na sve situacije i događaje u kojima su učenike pitali za mišljenje, savjet ili prijedlog o aktivnostima u njihovom razredu i školi ili u kojima su:

- aktivno sudjelovali u projektima i akcijama u razredu, školi;
- pokrenuli neke projekte, akcije, inicijative u razredu ili školi;
- aktivno sudjelovali u predstavničkim tijelima učenika (vijeću učenika);
- uočili neki problem u razredu ili školi, predložili rješenje i proveli ga u djelo;
- ili učinili nešto drugo kako bi utjecali na to da život u školi bude bolji za njih, njihove prijatelje i odrasle u školi.

Sigurni smo da je takvih događaja i situacija bilo mnogo, no mi vas, dragi učenici, molimo da **izaberete one koji su vama bili najvažniji, u kojima ste osjećali da vaš doprinos ima smisla i da utječe na to kako izgleda vaš život u razredu i školi.** Vaše primjere možete slati samostalno ili u dogovoru s prijateljima u razredu i školi.

A vas, dragi učitelji, nastavnici, stručni suradnici i ravnatelji, molimo da pomognete učenicima odabrati primjere koje će nam poslati. Voljeli **bismo iz svake škole dobiti barem jedan primjer, a najviše pet primjera.** Možete nam poslati i fotografije i snimke koje pokazuju dobre primjere sudjelovanja učenika.

Kad prikupimo sve materijale iz škola diljem Hrvatske, pažljivo ćemo ih pročitati, a neke i objaviti u knjizi koja će prikazati rezultate istraživanja o sudjelovanju djece u školi.

Rok za slanje vaših primjera sudjelovanja je 31. svibnja 2018. Svoje primjere pošaljite e-mailom na mojglas@dijete.hr, uz naznaku #sudjelujemuskoli.

NA KOJE SVE NAČINE SUDJELUJETE U ŠKOLI?

HVALA vam što ćete nam pomoći pokrenuti riznicu dječjeg sudjelovanja u životu škole.

10.6.

Popis škola koja su se prijavile na poziv Ureda pravobraniteljice za djecu za Riznicu dječje participacije

OSNOVNE ŠKOLE

Osnovna škola Sokolovac, Osnovna škola Suhopolje, Osnovna škola Koprivnički Ivanec, Osnovna škola Davorina Trstenjaka - Hrvatska Kostajnica, Osnovna škola Josipa Broza - Kumrovec, Osnovna škola dr. Antuna Barca - Crikvenica, Osnovna škola Ksavera Šandora Đalskog - Donja Zelina, Osnovna škola Mertojak - Split, Osnovna škola Visoko, Osnovna škola Vilima Korajca Kaptol, Osnovna škola Čavle, Osnovna škola Kneginec Gornji, Osnovna škola Poreč, Osnovna škola Tomaša Goričanca - Mala Subotica, Osnovna škola Stoja - Pula, Osnovna škola Studenci, Osnovna škola Šime Budinića - Zadar, Osnovna škola Ivanke Trohar- Fužine, Osnovna škola o. Petra Perice - Makarska, Osnovna škola Zrinskih - Nuštar, Osnovna škola Antuna Gustava Matoša - Čačinci, Osnovna škola Dežanovac, Osnovna škola Vladimira Nazora - Virovitica, Osnovna škola Vladimira Nazora - Nova Bukovica, Osnovna škola Lijepa naša - Tuhelj, Osnovna škola Vladimira Nazora - Daruvar, Osnovna škola Josipa Kozarca - Vinkovci, Osnovna škola Antuna Nemčića Gostovinskog - Koprivnica, Osnovna škola Petrijanec, Osnovna škola Josipa Pupačića - Omiš, Osnovna škola Drenje, Osnovna škola Ivana Kukuljevića Sakcinskog - Ivanec, Osnovna škola Hugo Kon - Zagreb, Osnovna škola Cvjetno naselje - Zagreb, Osnovna škola Antuna i Ivana Kukuljevića - Varaždinske Toplice, Osnovna škola Dr. Stjepana Ilijaševića - Oriovac, Osnovna škola Bakar, Osnovna škola Sveti Križ Začretje, Osnovna škola Ivana Lackovića Croate - Kalinovac, Osnovna škola Banova Jaruga, Osnovna škola - Scuola elementare Milana Šorga Oprtalj - Portole

SREDNJE ŠKOLE

Zdravstvena škola Split, Industrijsko-obrtnička škola Slavonski Brod, Obrtnička škola Bjelovar, Srednja strukovna škola Antuna Horvata - Đakovo, Trgovačka i komercijalna škola Davora Milasa - Osijek, Graditeljska škola za industriju i obrt Rijeka, Graditeljska, prirodoslovna i rudarska škola Varaždin, Industrijsko-obrtnička škola Slatina, Medicinska škola Šibenik, Drvodjeljska tehnička škola Vinkovci, Srednja škola Matije Antuna Reljkovića - Slavonski Brod, Ekonomska škola Sisak, Obrtnička škola Požega, Srednja škola Čakovec, Škola primijenjenih umjetnosti i dizajna Pula, Škola za umjetnost, dizajn, grafiku i odjeću Zabok, Tehnička škola Ruđera Boškovića - Zagreb, Škola za dizajn, grafiku i održivu gradnju - Split, Srednja škola Arboretum Opeka - Marčan, Srednja škola Ban Josip Jelačić - Zaprešić, Ekonomska i birotehnička škola Bjelovar, Ekonomska škola Požega, Srednja škola Augusta Šenoa - Garešnica, Gimnazija Antuna Vrančića - Šibenik, Srednja škola Pakrac

UMJETNIČKE ŠKOLE

Osnovna glazbena škola Pakrac, Umjetnička škola Miroslava Magdalenića - Čakovec, Umjetnička škola Luke Sorkočevića - Dubrovnik

CENTRI ZA ODGOJ I OBRAZOVANJE

Centar za odgoj i obrazovanje djece i mladeži Karlovac, Centar za odgoj i obrazovanje Rijeka



O autoricama

Ivana Borić, socijalna pedagoginja, izvanredna profesorica na Edukacijsko-rehabilitacijskom fakultetu Sveučilišta u Zagrebu. Participativnim pravima djece bavi se od završetka studija, najprije kroz praktičan rad i poučavanje djece o njihovim pravima, a kasnije u istraživanju, nastavi i edukaciji stručnjaka. Autorica je nekoliko radova i publikacija o dječjoj participaciji. Članica je Vijeća za djecu RH i EUROCHILD-a, sudjeluje u radu Child Participation Reference Group (pri organizaciji EUROCHILD). Voditeljica je Savjetodavnog odbora za dječju participaciju pri Uredu UNICEF-a za Hrvatsku. (ivana.boric@erf.hr)

Andrea Ćosić, socijalna pedagoginja, asistentica na Edukacijsko-rehabilitacijskom fakultetu Sveučilišta u Zagrebu. Polaznica je doktorskog studija Prevenzijska znanost i studij invaliditeta Sveučilišta u Zagrebu. Znanstveni i stručni interes razvija u području participacije djece, procjene problema u ponašanju djece i mladih te izvanobiteljske skrbi za djecu i mlade. (andrea.cosic@erf.hr)

Aleksandra Huić, psihologinja, docentica na Filozofskom fakultetu Sveučilišta u Zagrebu. Područja njezinog znanstvenog interesa obuhvaćaju teme iz socijalne psihologije obrazovanja, posebice školsku klimu, stavove i očekivanja nastavnika (vezane uz rod i seksualnu orijentaciju učenika), te interakciju između učenika i nastavnika, kao i međusobne socijalne odnose učenika. Zanima ju i područje dječjih prava, posebice prava na participaciju u sustavu odgoja i obrazovanja. Znanstvene interese pretače i u svoj nastavni rad koji je prvenstveno usmjeren obrazovanju budućih nastavnika i stručnih suradnika različitih struka. (ahuic@ffzg.hr)

Valentina Kranželić, socijalna pedagoginja, izvanredna profesorica na Edukacijsko-rehabilitacijskom fakultetu Sveučilišta u Zagrebu. Svoj profesionalni interes usmjerila je pozitivnom razvoju djece i mladih te prevenciji problema u ponašanju. Sudjelovala je u nizu znanstvenih i stručnih projekata razvoja, implementacije i evaluacije preventivnih programa u području razvoja socijalnih vještina, prevencije korištenja sredstava ovisnosti i kockanja mladih, te općenito preventivne znanosti i njene primjene u školskom okruženju i zajednici. (valentina.kranzelic@erf.hr)

Anja Miroslavljević, socijalna pedagoginja i docentica na Edukacijsko-rehabilitacijskom fakultetu Sveučilišta u Zagrebu. Bavi se procjenom potreba i posttretmanskim zaštitom djece i mladih s problemima u ponašanju te restorativnom pravdom, a u okviru tih područja i participacijom korisnika. (anja.miroslavljevic@erf.hr)

Davorka Osmak Franjić, psihologinja, savjetnica pravobraniteljice za djecu u području zaštite zdravstvenih prava djece, prava djece na sudjelovanje/participaciju te obiteljsko-pravne zaštite djece s naglaskom na zaštitu djece suočene s visokokonfliktnim razvodima roditelja. Bavi se promocijom prava djece među djecom i odraslima. Voditeljica je i koordinatorka Mreže mladih savjetnika pravobraniteljice za djecu. (davorka.osmakf@dijete.hr)

Ana Širanović, pedagoginja, poslijedoktorandica na Odsjeku za pedagogiju Filozofskoga fakulteta Sveučilišta u Zagrebu. Na studiju pedagogije sudjeluje u realizaciji nastave kolegija Prava djeteta u odgoju i obrazovanju, Pedagoško savjetovanje i profesionalna orijentacija, Krićke teorije obrazovanja i Interkulturalizam i obrazovanje. U nastavnom, praktičnom i istraživaćkom radu bavi se temama: prava djece u odgojno-obrazovnim ustanovama, demokratska participacija ućenika u školi i (pedagoški) odnos između ućenika i ućitelja. (amarkovi@ffzg.hr)

Prevoditeljica

Danijela Źagar, diplomirana pravnica, savjetnica pravobraniteljice za djecu za pravne poslove u rijećkom podrućnom Uredu, s naglaskom na radu u podrućju provedbe domaćih i meću-narodnih projekata, zaštite od diskriminacije, zaštite imovinskih prava djece i zaštite djece u prometu. Bavi se mećuнародnom suradnjom i promocijom prava djece meću djecom i mladima na regionalnoj i mećuнародnoj razini. (danijela.zagar@dijete.hr)

Riječ je o originalnom znanstvenom istraživanju koje poštuje sve elemente i strukturu znanstvenog djela i koje nudi i širi aktivnosti istraživanja i izvan postavljenih prvotnih okvira. Njegovi rezultati imaju izravni utjecaj i donose korist ne samo za znanost, već i za praksu koju se istražuje i koju se na taj način mijenja i unapređuje. Preporuke istraživanja vrlo su kvalitetne, utemeljene na rezultatima, kao i spoznajama drugih istraživanja i nude jasne smjernice kako nastaviti razvijati svijest o participaciji djece u pitanjima koja su važna za njihov život, kako razvijati dobru praksu na tom području (u školi, ali i šire) te kako, na temelju iskustva ovoga istraživanja, planirati i provoditi buduća istraživanja, posebno participativna.

prof. dr. sc. Nivex Koller-Trbović

Ova je knjiga namijenjena širokom krugu čitatelja - znanstvenicima i praktičarima, djeci i odraslima. Znanstvenicima ona može biti poticaj za nova istraživanja participacije u školi. Budući da je riječ o stručno relevantnoj problematici o kojoj i nema sličnih izvora, smatram da će ovo djelo postati obvezna literatura svakom nastavniku, stručnom suradniku i ravnatelju u školi. Ono predstavlja i dobar materijal za rad sa studentima na svim fakultetima na kojima se obrazuju stručnjaci koji će raditi u školi. ... Osim profesionalcima, ovo će djelo zasigurno biti interesantno svim odraslima koji komuniciraju s djecom i žele unaprijediti svoj odnos s njima. Učenicima ono može biti dobar početak za razgovor o pravima djeteta te poticaj za raspravu s vršnjacima i učiteljima o važnosti i mogućnostima participacije djece u školi.

prof. dr. sc. Dubravka Malesš