

Temeljna polazišta razumijevanja participacije djece u školi

Borić, Ivana; Širanović, Ana

Source / Izvornik: **Participacija djece u školi, 2019, 16 - 41**

Book chapter / Poglavlje u knjizi

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

Permanent link / Trajna poveznica: <https://urn.nsk.hr/urn:nbn:hr:131:874654>

Rights / Prava: [In copyright](#)

Download date / Datum preuzimanja: **2021-01-27**



Repository / Repozitorij:

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



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

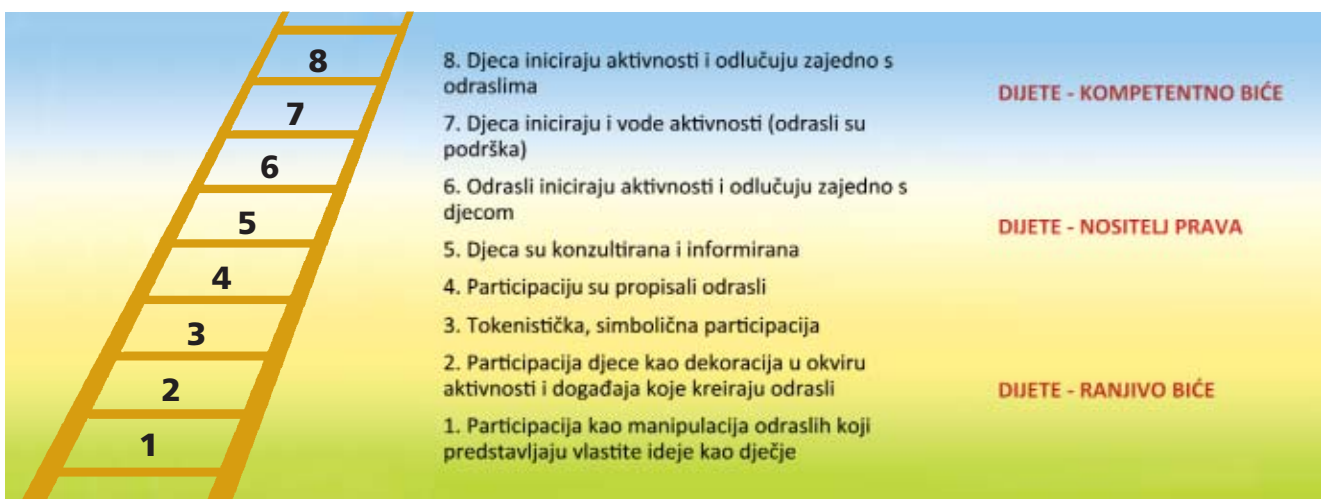
Naše shvaćanje dječje participacije temeljeno je na shvaćanju i razumijevanju dječjih prava i slici o djeci: kako vidimo djecu, njihove kompetencije, kako vrednujemo njihov doprinos u svakodnevnom životu, kako se kao društvo odnosimo prema djeci.

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-

zano 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.

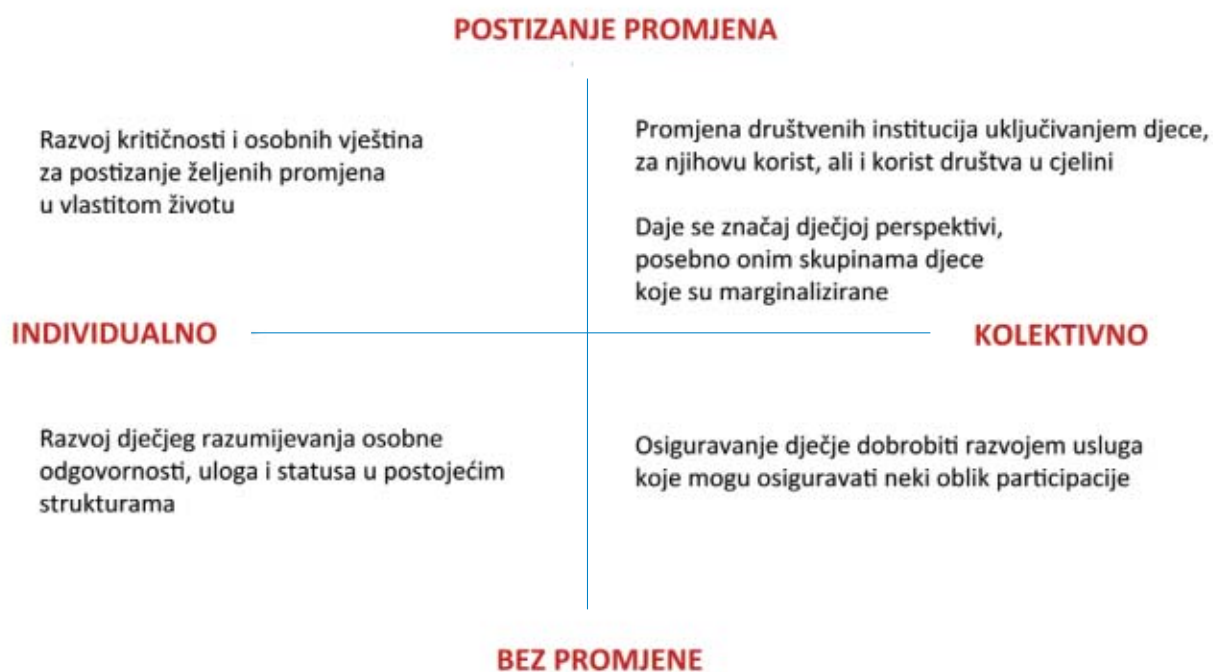
Svrha dječje participacije

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 poželjnima, 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 nastavnica 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

moгуćnost 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 učenička 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 učeničkim 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 učenicima (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.