

Dječje viđenje participacije u institucionalnim kontekstima: vrtići i škole

Mozer, Mia

Master's thesis / Diplomski rad

2013

Degree Grantor / Ustanova koja je dodijelila akademski / stručni stupanj: **Josip Juraj Strossmayer University of Osijek, Faculty of Humanities and Social Sciences / Sveučilište Josipa Jurja Strossmayera u Osijeku, Filozofski fakultet**

Permanent link / Trajna poveznica: <https://urn.nsk.hr/urn:nbn:hr:142:988486>

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

Download date / Datum preuzimanja: **2024-11-17**



Repository / Repozitorij:

[FFOS-repository - Repository of the Faculty of Humanities and Social Sciences Osijek](#)



Sveučilište J.J. Strossmayera u Osijeku

Filozofski fakultet

Diplomski studij pedagogije i engleskog jezika i književnosti

Mia Mozer

**Dječje viđenje participacije u institucionalnim kontekstima:
vrtići i škole**

Diplomski rad

Mentorica: prof. dr. sc. Nada Babić

Osijek, 2013.

Sažetak

U suvremenim shvaćanjima djece i djetinjstva djeca su kompetentni i punopravni pojedinci sa sposobnošću autonomnog djelovanja, što predstavlja temeljni uvjet za dječju participaciju. Važnost dječje participacije očituje se u dječjem sudjelovanju u kreiranju društva, kulture i svoje neposredne okoline. Ovim istraživanjem pokušalo se doznati dječje viđenje participacije u kontekstu dječjeg vrtića i škole. Na uzorku od 40-ero djece provedeni su polustrukturirani intervjui koji su pripremljeni za intervjuiranje u dječjem vrtiću i školi te su obrađeni kvalitativnom metodom. Intervjuima su se pokušala doznati dječja iskustva u dječjem vrtiću i školi, dječje viđenje svog odlučivanja te dječje viđenje pojma odlučivanja. Rezultati su pokazali da djeca nemaju puno mogućnosti za participiranje ni u dječjem vrtiću ni u školi te da moć odlučivanja imaju odgajateljica i učiteljica. U svojim odgovorima djeca su naglašavala važnost pozicije izvanjske regulacije, odnosno važnost kronološke dobi u odlučivanju. Izbor igre bila je jedina autonomna odluka koju su djeca u dječjem vrtiću i školi mogla donijeti.

Ključne riječi: participacija, dječja perspektiva, dječji vrtić, škola

Sadržaj

Uvod.....	4
1. Shvaćanja o djetinjstvu i djeci.....	4
1.1. Što je djetinjstvo u suvremenim shvaćanjima?.....	5
1.2. Što su djeca u suvremenim shvaćanjima?.....	6
1.3. Perspektive odraslih, djece i dječje perspektive.....	8
1.4. Stvarnost suvremenog djetinjstva.....	9
1.5. Participacija djece u suvremenim shvaćanjima djetinjstva.....	11
2. Pregled empirijskih istraživanja o participaciji djece.....	13
2.1. Participacija djece u dječjim vrtićima.....	13
2.2. Participacija djece u školama.....	14
3. Istraživanje dječjeg shvaćanja participacije.....	16
3.1. Cilj istraživanja.....	16
3.2. Uzorak.....	17
3.3. Metodologijski pristup istraživanju.....	17
3.4. Rezultati.....	18
3.4.1. Dječje viđenje participacije na primjeru odlučivanja u vrtiću.....	18
3.4.1.1. Dječja iskustva u dječjem vrtiću: što i s kim djeca najčešće rade u dječjem vrtiću.....	18
3.4.1.2. Dječje viđenje vlastitog odlučivanja u dječjem vrtiću: što je odlučivanje u dječjem vrtiću.....	20
3.4.1.3. Dječje shvaćanje odlučivanja u dječjem vrtiću.....	23
3.4.2. Dječje viđenje participacije na primjeru odlučivanja u školi.....	25
3.4.2.1. Dječja iskustva u školi: što i s kim djeca najčešće rade u školi.....	25
3.4.2.2. Dječje viđenje vlastitog odlučivanja u školi: što je odlučivanje u školi...26	26
3.4.2.3. Dječje shvaćanje odlučivanja u školi.....	30
3.5. Rasprava.....	31
4. Zaključak.....	36
Literatura.....	38
Prilozi.....	43

Uvod

U suvremenim shvaćanjima djece i djetinjstva, djeca su aktivni sudionici¹ u svojim svjetovima i okolini te pojedinci koji imaju sposobnost autonomnog djelovanja². (James i James, 2008). Sposobnost autonomnog djelovanja predstavlja preduvjet za dječju participaciju³. Iako se u okviru suvremenih shvaćanja djece i djetinjstva naglašava važnost dječje participacije u svim odlukama koje ih se tiču, recentna literatura pokazuje da djeca, u institucionalnim kontekstima dječjeg vrtića i škole, nemaju puno mogućnosti za participaciju. Istraživanja u dječjem vrtiću (Sheridan i Pramling Samulesson, 2001; Einarsdottir, 2005) pokazala su da djeca mogu odlučivati o igri i svojim aktivnostima, ali i da su svjesna da ne mogu odlučivati o cjelokupnoj organizaciji, pravilima i aktivnostima koje iniciraju učiteljice. Također, istraživanja provedena u školama (McCowan, 2010; Smith, 2010) pokazala su da su u školi djeca svjesna što i koliko mogu odlučivati, te da su time nezadovoljna jer su imala mogućnost odlučivanja o stvarima koja su djeci bila trivijalna ili nezanimljiva.

Provedenim istraživanjem pokušalo se doznati dječje viđenje participacije u jednom dječjem vrtiću i školi i usporediti s recentnim istraživanjima. U istraživanju se participacija ispitala kroz mogućnost sudjelovanja i odlučivanja u institucionalnim kontekstima. Dimenzije participacije koje su se promatrale bile su: što i s kim djeca najčešće rade, što mogu odlučivati sama, a što s odgajateljicom ili učiteljicom te dječje shvaćanje pojma odlučivanja.

1. Shvaćanja o djetinjstvu i djeci

Djetinjstvo se, kao konceptualna kategorija, pojavilo u novije vrijeme i postalo prihvaćeno kao kategorija za sebe, zamijenivši shvaćanje djetinjstva kao razdoblja u životu djece na putu do odraslosti. S društvenim pogledom na djetinjstvo mijenjala se i slika djece. Tako se na početku na djecu gledalo isključivo kao zlu ili dobru, dok su društvo i odgoj imali manju ulogu. S porastom zanimanja za djecu unutar suvremenih znanosti (sociologija, antropologija, razvojna

¹ U radu se aktivni sudionik koristi kao prijevod riječi agent

² U radu se sposobnost autonomnog djelovanja koristi kao prijevod riječi agency

³ U radu se participacija konceptualizira kao sudjelovanje u odlučivanju

psihologija) mijenja se pogled na djecu i na njih se gleda kao na aktivne sudionike društva u kojem žive, konstruktore svojeg života i života zajednice kojoj pripadaju.

U prvom poglavlju, unutar novih teorija sociologije, razmatraju se suvremena shvaćanja djetinjstva te se analiziraju dva pristupa koja obilježavaju shvaćanje djetinjstva te njihove karakteristike. Također se ukratko prikazuju tradicionalna i suvremena shvaćanja djece koja se dalje promatraju kroz dva dominantna pristupa djetinjstvu. U radu su navedene razlike između perspektive odraslih, perspektive djeteta/djece i dječje perspektive jer je važno doći do saznanja zastupaju li suvremene sociološke teorije dječju perspektivu ili ne. Nadalje, objašnjava se stvarnost suvremenog djetinjstva koju čine različiti paradoksi, a kao najrašireniji paradoks izdvojena je institucionalizacija. Na kraju, analizira se više shvaćanja participacije, što je neophodno za participaciju te koja suvremena shvaćanja djece i djetinjstva podupiru participaciju.

1.1. Suvremena shvaćanja djetinjstva

James i Prout (1997) proučavajući povijest u razmatranju geneze djetinjstva navode Ariesa, koji je tvrdio kako djetinjstvo u srednjovjekovnom dobu nije postojalo. Tek osamnaesto stoljeće označava početak preokreta u viđenju djetinjstva. Tradicionalno, djetinjstvo se vezalo isključivo uz pojam razvoja, što je podrazumijevalo nezrelost i ovisnost u socijalnim aspektima djetinjstva (Prout i James, 2005). Unutar razvojne teorije djetinjstvo je predstavljalo samo fazu koja je priprema za svijet odraslosti, djeca su bili pasivni primatelji znanja te se nije vodilo računa o socijalnim čimbenicima koji utječu na konstrukciju djetinjstva. Suvremene sociološke teorije nastale su „kao odgovor na razvojnu teoriju u kojoj su se biološke činjenice života, rođenja i ranog djetinjstva učestalo koristile za objašnjavanje socijalnih činjenica djetinjstva, ne uzimajući u obzir ikoju kulturalnu komponentu“ (James i Prout, 1997, 14). U suvremenim sociološkim teorijama (Jenks, 2009; James i Prout 1997; James, Jenks i Prout, 1998 Qvortrup, 2005, Qvortrup; 2009; Corsaro, 2011) djetinjstvo predstavlja socijalni fenomen i specifičnu strukturalnu i kulturnu komponentu svakog društva.

Jedan od pristupa suvremenim shvaćanjima djetinjstva podrazumijeva djetinjstvo kao strukturu koju James i James (2008) definiraju kao socijalne institucije i relacijske komponente socijalne materije oko koje su društva organizirana. Djetinjstvo kao socijalna struktura nema vremenski

početak ni kraj te se ne može shvatiti kao period, već kao stalni oblik bilo koje generacijske strukture (Qvortrup, 2009). Djetinjstvo kao socijalna struktura se mijenja, globalna je i prepoznatljiva. Nadalje, djetinjstvo kao socijalnu strukturu obilježava univerzalnost te različita vanjska pravila i uvjeti koji određuju ponašanje pripadnika društvenih grupa u interakciji s ostalima. Pravilima i uvjetima socijalne strukture djeca su ograničena u kreiranju svojih svjetova (James, Jenks i Prout, 1998), što ne ovisi o njihovoj individualnoj volji (Jenks, 2009).

Unutar djetinjstva kao strukture, djetinjstvo i odraslost strukturalni su elementi koji su u međusobnom odnosu, a Alanen (2009) ih naziva generacijskim relacijama. Generacijske relacije označavaju odnose među pojedincima, odnosno između djece i odraslih, koji se nalaze u različitim životnim fazama. S obzirom na to da djeca nisu u jednakom položaju kao odrasli, Alanen (2009) predlaže generacijski poredak, koji predstavlja strukturiranu mrežu odnosa među generacijskim kategorijama koje su pozicionirane i postupaju u skladu s potrebnim međuodnosima. Unutar mreže odnosa, djeca su znalci koji stječu praktično znanje o svijetu iz perspektive djeteta odnosno iz perspektive socijalne grupe kojoj pripadaju. Iako još nedovoljno istražen, generacijski poredak predlaže još jednu socijalno određujuću strukturu u istraživanjima djetinjstva, uz postojeće strukture poput spola, etniciteta, klase itd.

U novijem shvaćanju djetinjstva kao socijalnog konstrukta ne postoje pravila i ograničenja, djeca nisu uvjetovana pravilima te se na njih gleda kao na aktivne sudionike koji sami kreiraju svoj svijet značenja kroz interakciju s odraslima i vršnjacima. Djetinjstvo kao socijalni konstrukt nije prepoznatljiv i univerzalan i ovisi o kontekstu u stvaranju značenja. Nadalje, u djetinjstvu kao socijalnom konstrukt ne postoje neophodne forme i predlaže se pluralizam u shvaćanju djetinjstva.

1.2. Suvremena shvaćanja djece

Tradicionalno viđenje djece kroz povijest očituje se kroz dihotomiju „anđeo/vrag“. Dijete „anđeo“, prema Hendricku (1997) prirodno dijete (*the natural child*) ili Apolonsko dijete (*the Apollonian child*) (Jenks, 2005), ono je na koje se gleda kao na praznu ploču, koje se rađa dobro, utjelovljenje je ljepote i poezije, nije pokvareno svijetom u koji ulazi te ima prirodnu dobrotu i jasnoću vizije, što predstavlja budućnost društva. S druge strane, dijete „vrag“, evanđelističko dijete (*the evangelical child*) (Hendrick, 1997) ili dionizijsko dijete (*the Dionysian child*) (Jenks,

2005) utjelovljenje je svega lošeg, grijeha i pokvarenosti, a na odraslima je da uklone nepoželjno ponašanje kako se ne bi poremetila stabilnost zajednice odraslih. Za djecu „vragove“ preporučljivo je da izbjegavaju sve situacije koje bi mogle potaknuti loše ponašanje i eventualno razviti loše navike (James, Jenks i Prout, 1998). S priznajem identiteta djece i važnosti koju imaju kao pojedinci u evoluciji pojavljuju se suvremena shvaćanja djece i djetinjstva u kojima se na djecu kao na koncept gleda kao na osobe koje postoje i tvore zasebnu kategoriju unutar društva. U suvremenim shvaćanjima djece i djetinjstva djeca su bića koja postoje, osobe sa statusom, mogućnošću autonomnog djelovanja, potrebama, pravima i razlikama. Unutar svojih svjetova, djeca su aktivni sudionici (James, Jenks i Prout, 1998).

Suvremena shvaćanja djece razlikuju se prema suvremenim shvaćanjima djetinjstva. U suvremenom shvaćanju djetinjstva kao socijalne strukture, djeca tvore strukturalnu kategoriju, dio su konstitucije socijalnog života, zbog čega se smatraju integralnim dijelom svakog socijalnog sustava. „Kao komponenta svih društva, djeca su tipična, dodirljiva, dosljedna i normalna“ (James, Jenks, Prout, 1998, 32). Djeca tvore grupu socijalnih aktera koja imaju svoje potrebe i prava. Ograničenom strukturom u kojoj žive, djeca nisu izravni graditelji svojih svjetova te su u tom pogledu pasivnija od djece u djetinjstvu koje se shvaća kao socijalni konstrukt. Unutar djetinjstva kao socijalnog konstrukta ograničenja nisu izražena, što omogućuje djeci da budu aktivni sudionici u konstrukciji svojih života i života društva kojem pripadaju. Djeca u djetinjstvu kao socijalnom konstrukturu nisu predvidljiva i ne mogu se odrediti univerzalne karakteristike djeteta općenito. Djeca nisu formirana prirodnim i socijalnim utjecajima, već pripadaju svojem svijetu značenja kojeg su stvorili sami i u interakciji s odraslima (James, Jenks, Prout, 1998). Dijete je produkt svojeg vremena i materijalnih uvjeta kroz roditeljstvo i dobiveno obrazovanje.

Uzimajući u obzir suvremena shvaćanja djece kao aktivnih sudionika moglo bi se zaključiti kako su djeca napredovala u svom statusu u društvu te da su postala vidljivija nego u prošlosti. Međutim prema Qvortrupu (2005), iako djeca imaju mnogo mogućnosti za sudjelovanje u obitelji i u lokalnoj zajednici, sve se više zatvaraju unutar obitelji, što zbog „sigurnosti“, što zbog ostalih pripadnika društva. Tako se navodi još jedno viđenje djece unutar suvremenih shvaćanja, a to je viđenje djece kao privatnog dobra. Qvortrup (2005) nadalje ukazuje na problem u suvremenom djetinjstvu u kojem su djeca postala smetnja i gnjavaža svima kojih se djeca ne tiču te je jedna od obveza roditelja postala udaljavanje djece s javnih mjesta gdje bi nekome mogla smetati.

1.3. Perspektive odraslih, perspektiva djeteta/djece i dječje perspektive

Od kraja prošlog stoljeća koncept dječje perspektive dobiva sve veću pozornost ponajviše zbog mogućeg utjecaja na veću vidljivost djece u društvu. Promatranjem i interpretiranjem dječjeg ponašanja u interakcijama s drugima uviđaju se dječja iskustva i način razmišljanja, kojim istraživači dobivaju dragocjene informacije koje pomažu u razumijevanju djece i njihovog viđenja svijeta. Tako Sommer i Pramling Samuelsson (2010) razlikuju perspektivu odraslih, perspektivu djeteta/djece i dječju perspektivu. Naime, perspektiva djeteta/djece može se definirati kao perspektiva koja usmjerava pozornost odraslih na razumijevanje dječjih percepcija, iskustava i radnji u svijetu. Tu perspektivu stvorili su odrasli koji žele što realističnije rekonstruirati dječje perspektive, te bi se stoga mogla i nazvati perspektivom odraslih koji pokušavaju interpretirati, normirati i regulirati dječju stvarnost. Iako se tom perspektivom može približiti dječjem svijetu, ona će uvijek predstavljati transformaciju djece u objekte od strane odraslih. Suprotno tomu, dječja perspektiva predstavlja dječja iskustva, percepcije i razumijevanje unutar njihovog svijeta te je fokus na djetetu kao subjektu. Iako se definiranjem dječje perspektive stavlja naglasak na dijete koje je subjekt istraživanja, što je težište u suvremenim shvaćanjima djece i djetinjstva, pokazalo se kako unutar suvremenih socioloških teorija zapravo na postoji dječja perspektiva.

Sommer (2010) iz psihološke perspektive navodi kako su tretiranjem djece i djetinjstva kao konceptualno neovisne kategorije unutar društva sociolozi objasnili socijalne uvjete djetinjstva s ambicijom stvaranja nove sociologije djetinjstva. Ona se danas sastoji od različitih teorija koje dijele neke sličnosti, ali se i razlikuju u ključnim aspektima gledanja na djecu i djetinjstvo. Jedno od ključnih aspekata koje je Sommer (2010) proučavao jest postojanje dječje perspektive unutar teorija nove sociologije djetinjstva. On je na primjerima Qvortrupove teorije djetinjstva kao socijalne strukture (prema Sommer, 2010), Corsarove (2011) teorije interpretativne reprodukcije i James, Jenks i Proutove (1998) nove teorije perspektive djeteta utvrdio da ni jedna od navedenih teorija ne predstavlja perspektivu djeteta i dječju perspektivu, jer su prikazivale namjere odraslih u razumijevanju djece, a ne dječja iskustva. Sommer (2010) predlaže interdisciplinarni pristup kojim bi se integrirali ključni koncepti dječjih perspektiva iz novih teorija sociologije s određenim elementima nove razvojne psihologije. U sve tri teorije prisutan je koncept aktivnog djeteta; ono je akter u osobnom i društvenom razvoju u kojem djeca stječu, otkrivaju, pregovaraju i reproduciraju kulturu. Nadalje, djeca su socijalni akteri koji su uključeni

u konstrukciju svojeg života, s mogućnošću autonomnog djelovanja i sa svim pravima. Sposobnost autonomnog djelovanja povezana je s voljom koja proizlazi iz stvaranja značenja i namjera u interakciji. Namjere predstavljaju unutarnje porive koji dovode do namjernih činova koji se događaju u interakciji. Stoga se, kao pristup za interdisciplinarno objašnjenje perspektive djeteta i dječje perspektive, navodi odmak od individualne fenomenologije te je fokus na interpersonalnim i kulturalnim konstrukcijama znanja i značenja, odnosno interpretira se dječje ponašanje kao posljedica njihovog razumijevanja svijeta.

1.4. Stvarnost suvremenog djetinjstva

Moderno vrijeme koje je na globalnoj razini nastupilo u 19. stoljeću, donijelo je promjene u živote djece. Gillis (2009) navodi kako se odrasli sve više udaljavaju od djece, iako se moderno vrijeme smatra vremenom napretka, otvorenosti i pristupa koji su usmjereni djeci. Institucionalizacijom od rane dobi djeca su ograničena od strane odraslih u vremenskim i spacijalnim okvirima, iz čega proizlazi kako djeca više nemaju ni vremena za igru, a urbanim razvojem gube i mjesta za igru. Institucionalizacijom slobodnog vremena djece, povećava se nadzor i pretjerani pritisak u postizanju iznimnog akademskog uspjeha, što postaje uzrokom stresa kod djece. U kulturi konzumerizma, odvajanje djece od odraslih vidljivo je u viđenju djece kao ciljanog tržišta za koje se pravi posebna hrana, odjeća, igračke, ali i posebne knjige i emisije. Prema Qvortrupu (2005), stvarnost suvremenog djetinjstva obilježena je različitim paradoksima. Tako odrasli žele imati i vole djecu, ali nikada u povijesti nije rođeno manje djece, što se pripisuje strukturalnim utjecajima. Naime, iako je u moderno vrijeme razina privrženosti i suosjećanja prema djeci dosegla vrhunac, broj djece nikada nije bio manji, a roditelji su, jednako kao djeca, žrtve strukturalnih razvoja. Pokazujući ljubav prema djeci, roditelji se odlučuju za manji broj djece kako bi mogli živjeti u skladu sa svojim mogućnostima, a realno bi većina majki htjela više djece kada bi okolnosti bile drukčije i kada bi imali mogućnosti. Međutim čak i kada se dijete rodi, roditelji često odstupaju od svojih stavova te se pravilo da su odrasli u potpunosti odgovorni za djecu zadržava. Posljedica isključive odgovornosti odraslih prema djeci dovodi do pogoršanja materijalnog stanja djece, što podrazumijeva paradoks da se odrasli slažu kako djeca trebaju imati najbolji početak u životu, ali djeca su u većoj opasnosti od siromaštva nego bilo koja druga dobna skupina. Većina odraslih preuzima odgovornost za djecu iako nemaju uvjete za

to, ne znaju što je najbolje za djecu te zanemaruju djetinjstvo. Čimbenici koji su utjecali na pogoršanje materijalne situacije djece su institucionalizacija djece, u kojoj djeca besplatno obavljaju posao za društvo, te obiteljizacija (familisation), odnosno stav odraslih kao jedinih odgovornih za djecu. Nadalje, kod donošenja mnogih ekonomskih i političkih odluka, odrasli ne razmišljaju o dječjoj dobrobiti, unatoč tome što tvrde kako djeca uvijek imaju prioritet.

Sljedeća posljedica obiteljizacije (familisation) jest „zatvaranje“ djece u obitelji i odvajanje od vanjskog svijeta. Uzimajući u obzir stavove odraslih da je najbolje za djecu da provode vrijeme s roditeljima, dok sve više žive odvojeno, te da cijene spontanost kod djece, dok su dječji životi sve organiziraniji, „zatvaranje“ djece unutar obitelji predstavlja paradoks suvremenog djetinjstva. Nadalje, djeca nisu samo zatvorena u krugu obitelji već i u institucijama u kojima provode većinu svog vremena i u koje se upisuju sve ranije i ranije. U institucionalizaciji djece paradoksalan je i stav odraslih koji smatraju da djecu treba učiti slobodi i demokraciji, a odgajaju ih pod kontrolom, disciplinom i upravljanjem. Dječje ulaganje u produkciju znanja ne priznaje se kao vrijedno, za razliku od odraslih, iako bi društvo prestalo funkcionirati bez djece i njihovog doprinosa formiranju ljudskog kapitala.

Jedan je od najraširenijih paradoksa institucionalizacija i prema Qvortrupu (2012) često se spominje u kontekstu nečeg negativnog i zastrašujućeg. Povijesno, početak obveznog školovanja povezuje se s utvrđivanjem stanja ovisnosti o odraslima, željom socijalizacije uz socijalizaciju koju su već provodile obitelji (Zeiher, 2009) i sprječavanjem delikventnog ponašanja kod djece. U suvremenom dobu naglasak nije na istim ciljevima, ali su djeca i dalje objekti u organiziranoj strukturi zaštite i kontrole. Prema Qvortrupu (2012), tijekom razvoja masovnog školstva djeca nisu imala nikakvog utjecaja na promjene, kao što nemaju ni danas jer su zakonski primorani na pohađanje nastave. Škole danas predstavljaju najznačajniju institucionalizaciju djetinjstva što se tiče količine provedenog vremena, univerzalnosti školovanja i društvenog prihvaćanja. Međutim ne provodi se institucionalizacija samo u školama već i u izvanškolskim institucijama, što je izravna posljedica triju čimbenika. Prvi je zapošljavanje majki što je dovelo do potrebe za vrtićima, ali i za institucijama u kojima djeca mogu provoditi svoje slobodno vrijeme. Drugi je ekonomski razvoj koji je stvorio potražnju za boljim kvalifikacijama koje će utjecati na njihovu budućnost. Na kraju, urbani razvoj koji je onemogućio djeci igru izvan sigurnosti kuće i institucija (Zeiher, 2009).

Širenje dječjih vrtića uzrokovano je promjenama u društvu, odnosno zapošljavanjem majki koje su tradicionalno ostajale kod kuće i brinule se o djeci i domaćinstvu. Te promjene najviše su se osjetile u skandinavskim zemljama, gdje je zabilježena najveća stopa zaposlenosti majki

(Sommer, Pramling Samuelsson, 2010). Za razliku od škola, institucionalizacija predškolske djece nije bila rezultat ekonomije, već se naglašavala važnost dječje dobrobiti i razvoja. U suvremenom dobu, iako postoji standard dječje dobrobiti i razvoja, razlozi institucionalizacije djece su se promijenili, a time se i povećao broj korisnika vrtića. Qvortrup (2012) nabroja sljedeće korisnike: djeca koja su u predškolskim institucijama iz pedagoških razloga, roditelji, a posebno majke koje žele biti jednake s očevima te povećati prihode domaćinstva, korporativno društvo koje podupire roditelje u pristupačnosti predškolskih institucija i tržište kao utjelovljenje interesa roditelja. Na kraju je država, koja podupire pogodnu ekonomsku klimu te je u mogućnosti utjecati na pristupačnost vrtića izgradnjom istih.

1.5. Participacija djece u suvremenim shvaćanjima djetinjstva

Unutar suvremenih shvaćanja djece i djetinjstva, djeca su aktivni sudionici koji imaju sposobnost autonomnog djelovanja, što je neophodno za participaciju. James i James (2008) definiraju autonomno djelovanje kao sposobnost pojedinca da postupa nezavisno od socijalnih struktura, institucija i vrijednosnih sustava koji čine društva u kojima djeca žive. Iako participacija kao koncept nema jedinstvenu definiciju, sve konceptualizacije participacije podrazumijevaju dječju sposobnost autonomnog djelovanja.

Prema Jamesu i Jamesu (2008) participacija podrazumijeva aktivno sudjelovanje u situaciji, događaju, procesu ili ishodu. Nadalje, prema Corsaru (2011) participacija podrazumijeva i formiranje odnosa kroz igru u vršnjačkim kulturama u teoriji interpretativne reprodukcije. Interpretativna reprodukcija predstavlja inovativne i kreativne aspekte dječje participacije u društvu, koja se provodi kroz stvaranje vršnjačkih kultura uzimanjem i prilagođavanjem informacija iz svijeta odraslih unutar svojih vršnjačkih kultura. Također, pojam reprodukcije predstavlja ideju kako djeca ne samo da internaliziraju društvena i kulturna pravila i norme, već i aktivno doprinose stvaranju kulture, jednako kao socijalnim promjenama. Unutar interpretativne reprodukcije Corsaro (2011) stavlja naglasak na participaciju u kulturalnim rutinama koje svojom predvidljivošću pružaju djeci sigurnost i osjećaja pripadanja grupi. Također, Graham i Fitzgerald (2010) zastupaju dijaloški pristup participaciji, prema kojemu se jedino dijalogom može unaprijediti participacija, te je to jedini način da odrasli shvate što im djeca žele reći i objasniti te kako gledaju na svijet oko sebe. Prema Sheridan i Pramling Samuelsson, (2001)

participacija je neophodna i za proces učenja kod djece. Kroz participaciju djeca razvijaju svoje socijalne vještine i socijalnu odgovornost, pomažu u razvijanju zajednice te razvijaju vještine kritičkog promišljanja i usporedbe perspektiva.

Iz perspektiva politika participacija se smatra procesom dijeljenja odluka koje imaju utjecaja na nečiji život i zajednicu u kojoj taj pojedinac živi (Hart, 1992). Također, Cockburn (2010) se fokusira na participaciju kao na donošenje odluka u javnim sferama i političkim procesima, dok Tisdall (2010) razmatra participaciju djece kroz školska vijeća. Školska vijeća predstavljaju važnu lokaciju za promatranje dječje participacije jer uključuju djecu različite dobi koja se okupljaju kako bi javno iznosila svoje mišljenje o zajedničkim temama.

Mogućnošću aktivnog sudjelovanja u odlučivanju djeca su prepoznata kao slični, ako ne i jednaki odraslima (Qvortrup, 2005), dječji društveni odnosi i kulture se proučavaju odvojeno od svijeta odraslih, a djeca kao aktivni sudionici sudjeluju i doprinose stvaranju svojih svjetova i svjetova onih koji ih okružuju (James i Prout, 1997). Međutim James i James (2008) upozoravaju kako mjera dječjeg doprinosa i stupanj autonomije kojom je taj doprinos ostvaren može znatno varirati i biti ograničen. Ograničenja najčešće dolaze od strane odraslih, odnosno od njihovog shvaćanja djece kao nekompetentnih pojedinaca za aktivno sudjelovanje i mogućnost djelovanja, koja proizlazi iz pozicije djetinjstva kao podređene grupe unutar generacijskog poretka. Naime Alanen (2009) tvrdi kako se osnivanjem ideje o generacijskom poretku djetinjstvo smješta u socijalni poredak u kojemu su djeca predstavljena kao socijalna grupa kojoj su pripisane posebne socijalne lokacije iz kojih se dalje odvija participacija. Pripisane socijalne lokacije neizbježno utječu na mogućnosti i prilike za participaciju. „Stoga, kako bi se detektirali opseg i priroda djelovanja konkretne, živuće djece, potraga se treba orijentirati na identificiranje generacijskih struktura iz kojih dječja moć (ili nedostatak iste) proizlazi: izvor djelovanja u mogućnostima djece može se pronaći u socijalnoj organizaciji generacijskih odnosa (Alanen, 2009, 170).“

2. Pregled empirijskih istraživanja o participaciji djece

Nove socijalne rekonstrukcije djetinjstva donijele su pomak od istraživanja nad djecom do istraživanja s djecom u kojima djeca imaju mogućnost autonomnog djelovanja u interpretiranju svojih života. U suvremenoj stvarnosti, istraživanja s djecom fokusirala su se na dječje viđenje participacije u institucionalnim kontekstima. Dječji vrtići i škole, kao institucionalni konteksti, predstavljaju glavno mjesto za kontrolu budućnosti kroz djecu (Prout, 2000), a djeca ljudski kapital koji se opetovano izrabljuje (Oldman, 2003). Iz toga proizlazi da institucije poput dječjih vrtića i škole, u kojima većinu tvore djeca, ne služe potrebama djece, što potvrđuju i istraživanja o dječjoj participaciji u vrtićima i školama. U nastavku slijedi pregled recentnih istraživanja o dječjem viđenju participacije u institucionalnim kontekstima dječjeg vrtića i škole.

2.1. Participacija djece u dječjim vrtićima

U definiciji Dahlberg, Moss, Pence (2005) dječji vrtići javni su forumi unutar civilnog društva u kojemu djeca i odrasli participiraju zajedno u projektima socijalnog, kulturnog, političkog i ekonomskog značaja. Uspoređujući dječje vrtiće s javnim forumima, vrtići su dobili status mjesta u kojemu kroz participaciju djeca vježbaju aktivno sudjelovanje i uče se praksi demokracije. Prema Turnšek (2007) to podrazumijeva uključivanje djece u planiranje svakodnevnih aktivnosti i donošenje odluka, odnosno konzultiranje, provođenje utjecaja na značajne probleme koji se tiču djece te suradnju s odraslima. Takav pristup zahtjeva stvaranje prilika djeci za izražavanje svojih potreba i očekivanja unutar vrtića kako bi djeca svojim sudjelovanjem mogla doprinijeti odlukama u vrtiću. Međutim iz dostupnih istraživanja (Sheridan i Pramling Samuelsson, 2001; Wiltz i Klein, 2001; Einarsdottir, 2005) vidljivo je kako predškolske učiteljice u vrtiću odlučuju o većini stvari: općenito o uvjetima u školi, dnevnim rutinama, pravilima, normama i vrijednostima i manjim događajima tijekom dana u vrtiću te djeca nemaju puno prostora za suradnju. Također, djeca su se izjasnila kako često predškolske učiteljice u vrtiću odlučuju o onome što djeca žele raditi sama. Na pitanje o tome što djeca mogu sama odlučivati rezultati su pokazali kako su to najčešće njihove igre i stvari na koje imaju utjecaja te izabrane aktivnosti, što je često uključivalo izbor između boravka unutar vrtića ili

izvan vrtića na igralištu. Igru su djeca navela kao najdražu aktivnost u vrtiću, dok su na aktivnosti koje nisu sama birala ili koje su bile obvezne djeca gledala kao na posao i prema takvim aktivnostima iskazala su svoje nezadovoljstvo. Pored toga, aktivnosti koje zahtijevaju od djece da su u grupi, da sjede mirno i slušaju upute od predškolskih učiteljica dosadne su i nezanimljive. Također se pokazalo kako djeca znaju da mogu odlučivati o svojim aktivnostima, ali također znaju da ne mogu uvijek birati vrijeme kada će provesti te aktivnosti te su svjesna određenih ograničenja koje imaju u aktivnostima koje izaberu (npr. broj djece koja mogu sudjelovati u određenoj aktivnosti ili nedostupnost određenih stvari). Iako su djeca pokazala razumijevanje svojih mogućnosti biranja u vrtiću, izjasnila su se kako znaju da odrasli imaju zadnju riječ te da će na kraju, u slučaju nekog konflikta, odluka odraslih nadjačati njihovu. Takvo viđenje poklapa se s dječjim viđenjem uloge odraslih u vrtiću zaduženih za disciplinu, rješavanje konflikata te osiguravanje da se djeca pristojno ponašaju i uvažavaju pravila (Einarsdottir, 2005). Što se tiče zajedničkog odlučivanja, djeca su imala osjećaj kao da mogu jednako odlučivati s odraslima u situacijama kada nešto zajedno rade, npr. kada igraju igre ili kod predlaganja ideja teti s kojima se ona složi.

2.2. Participacija djece u školama

Škola kao socijalna institucija zatvoreni je i cjeloviti sustav koji se sastoji od različitih društvenih ciljeva i normi. Ciljevi poput realiziranja kurikuluma i socijalizacije ostvaruju se kroz grupiranje djece, organiziranje dnevnog rasporeda za djecu i nadgledanje uspjeha i ponašanja (Mayall, 1994), iz čega se može zaključiti kako je škola institucija u kojoj vlada autoritet odraslih, nije fleksibilna i nema puno prostora za dogovor. Pod takvim strogim nadzorom djeca nemaju prilike utjecati na odluke koje ih se tiču i svjesna su kako su unutar škole objekti koji nisu u mogućnosti organizirati školu kao mjesto koje bi djeca sa zadovoljstvom pohađala (Mayall, 1994). U dostupnim istraživanjima djeca su jasno izrazila svoje razumijevanje utjecaja i moći koju imaju unutar škole (McCowan, 2010). Također su izrazila svoje nezadovoljstvo odlukama na koje su mogli imati utjecaja i o kojima su mogli raspravljati jer se radilo o trivijalnim temama ili temama o kojima su stalno raspravljali, poput školskih uniformi, školske prehrane, recikliranja i rasporeda (McCowan, 2010; Smith, 2010). Pored toga, djeca ne gledaju na školu kao na neko lijepo mjesto, već kao na rigidnu i nefleksibilnu instituciju bez demokratskih principa u kojoj ih

nitko ne sluša i ne uvažava kao pojedince, već se gledaju isključivo kao grupa u kojoj se individualni odnos između učenika i učiteljice ne smatra prikladnim (Harber, 2010; Mayall, 1994; Smith, 2010). Također, prema Torstenson-Edu (2007), prisjećajući se svojih školskih iskustava djeca često navode kako se sjećaju konflikata s učiteljicama kojima je uzrok bio nedostatak demokracije u razredu te osjećaj da ih nitko ne sluša. Uz navedeno djeca se često osjećaju kao da su podređeni odraslima, odnosno učiteljima (Mayall, 2000). Kao prioritet kod učiteljica djeca su navela održavanje reda, odnosno stišavanje djece i osiguravanje praćenja uputa koje su zadale djeci, što je kod neke djece rezultiralo niskim samopoštovanjem. Upravo iz tog razloga djeci je neophodno aktivno sudjelovanje u odlukama koje ih se tiču te mogućnost utjecaja na svoj život kako bi se naučili demokratskim principima, uvježbali svoje verbalne vještine te stekli prijeko potrebno samopoštovanje i samopouzdanje. Nadalje, u ispitivanju dječjeg viđenja idealne škole djeca su kao obilježja navela sudjelovanje i puno mogućnosti za utjecanje na školsko okruženje, kao što je organiziranje razreda, uređivanje škole bojama ili utjecaj na način na koji žele učiti. Idealna škola je prijateljsko i brižno okruženje u kojemu ima vremena i za igru i za rad. Djeca su savjetovala da bi škola bila mnogo ugodnija i prihvatljivija kada bi svatko mogao raditi svojim tempom te kada bi bilo više fizičke aktivnosti tijekom dana i više odmora (Kostenius, 2011). Jedan od primjera potpune integracije dječje participacije u školi jest primjer škole iz Indije (Dhankar, 2010) u kojoj su djeca imala slobodu odlučivanja čak i o sudjelovanju na nekom satu ili pak igranju na igralištu. Također su imala utjecaja na raspored, izlete, biranje projekata, raspored sjedenja u razredu, školski namještaj kao i na kurikulum. Iako su učitelji unaprijed usustavili kurikulum, djeca su i tu imala veliku moć odlučivanja, bilo o brzini učenja, lekcijama koje žele učiti ili o udžbeniku koji žele izabrati. Sve odluke donosile su se u savjetovanju s učiteljima kroz dijalog i uzajamno poštovanje i razumijevanje, u čemu su djeca profitirala razvijajući svoje verbalne vještine. Iako su učitelji uvijek mogli nadjačati dječje odluke, djeci odluke nisu nametane. Sloboda i moć koju su imali učenici te jednak pristup svim učenicima koji su imali učitelji pomogla je djeci da se osjećaju jednako željeni i zbrinuti te sigurni kako se njihovi interesi neće zanemariti. Između učitelja i učenika postojao je odnos poštovanja koji se razvijao kroz dijalog o odlukama te su se svi učenici tretirali kao pojedinci, a ne grupa. Na kraju, sve navedeno utjecalo je na zanemarivanje socijalnih razlika učenika koji su pohađali istu školu, jer su u školi svi bili jednaki i svi su imali iste mogućnosti utjecaja na svoj život i odluke koje ih se tiču.

3. Istraživanje dječjeg shvaćanja participacije

Participacija, kao složen koncept, ostvaruje se kroz više oblika koji podrazumijevaju aktivnost i neovisno djelovanje. Jedan od oblika participacije jest odlučivanje. Dječje viđenje participacije u ovom istraživanju pokušalo se doznati na primjeru odlučivanja kao oblika participacije koji je razumljiv djeci (Sheridan i Pramling Samuelsson, 2001). U istraživanju se pokušalo doznati o tome kako djeca konceptualiziraju odlučivanje te o praksi odlučivanja u dva konteksta, predškolskom i školskom, od kojih svaki ima svoje specifičnosti. Predškolske institucije svojom strukturom podrazumijevaju veće prilike za odlučivanje u različitim aspektima, dok se škola karakterizira kao tvrde strukturirana, s točno određenim programom uz obveznost ocjenjivanja te se pretpostavlja da postoji manje mogućnosti za odlučivanje, što je u korelaciji s karakteristikama škole. U oba institucionalna konteksta postoje asimetrične relacije iz pozicije moći odrasli - dijete.

Vrijednost provedenog istraživanja iz perspektive suvremenih shvaćanja djece i djetinjstva očituje se u doprinosu viđenju djece kao punovrijednih bića koja jesu i nastaju. U praksi se očituje u smislu naglašavanja dječje sposobnosti za autonomno djelovanje i participaciju u životu, što je važno iz dječje perspektive. U metodologiji, istraživanje dječje participacije ima važan doprinos istraživanjima s djecom, posebice kvalitativnim istraživanjima s djecom. U praksi ima važan doprinos samoj djeci jer ona time dobiju informacije o samima sebi i odraslima, odnosno učiteljima i roditeljima, kojima pruža mogućnost susretanja s različitim perspektivama i ukazuje na važnost uvažavanja dječjeg glasa.

3.1. Cilj istraživanja

Cilj istraživanja bio je doznati o dječjem viđenju participacije u dječjem vrtiću i u školi, odnosno doznati o dječjim iskustvima u dječjem vrtiću i školi, o mogućnostima odlučivanja i shvaćanju odlučivanja kao oblika participacije.

3.2. Uzorak

Istraživanje je provedeno na namjernom uzorku od 40-ero djece, odnosno 20-ero djece koja pohađaju dječji vrtić i 20-ero djece koja pohađaju 2. razred osnovne škole. Od 40-ero djece, 22 su djevojčice, a 18 je dječaka. U dječjem vrtiću ispitano je 20-ero djece, 11 djevojčica i 9 dječaka, u rasponu od 5 godina i 6 mjeseci do 6 godina i 5 mjeseci. U školi je također ispitano 20-ero djece, 11 djevojčica i 9 dječaka, u rasponu od 8 godina do 9 godina i 2 mjeseca. Riječ je o djeci koja pohađaju dječji vrtić odnosno školu na području grada Osijeka. Reprezentativnost uzorka postignuta je kroz sličnost u predškolskom (najmanje 1 god. vrtićkog iskustva) i školskom iskustvu, sličnom obrazovnom statusu roditelja (SSS) te sličnoj zastupljenosti prema spolu i kronološkoj dobi.

3.3. Metodologijski pristup istraživanju

Kao postupak za prikupljanje podataka u istraživanju primijenjen je intervju. Instrument je bio polustrukturirani protokol intervju koji je pripremljen za intervjuiranje u dječjem vrtiću (Prilog 1) i školi (Prilog 2), a rađen je prema primjeru Sheridan i Pramling Samuelsson (2001). Okvirna pitanja o dječjim iskustvima u dječjem vrtiću i školi, odnosno što rade i s kim djeca najčešće provode vrijeme, o čemu odlučuju u dječjem vrtiću i školi te kako shvaćaju pojam odlučivanja, unaprijed su pripremljena. U istraživanju se za ispitivanje dječjeg viđenja participacije koristio koncept odlučivanja kao jedan od oblika participacije koji je razumljiv djeci (Sheridan i Pramling Samuelsson, 2001). Ovisno o ispitanicima pitanja su modificirana ili su promijenjena tijekom provođenja intervju. Okvirna pitanja su preliminarno provjerena⁴. Tijekom istraživanja bila su prisutna dva istraživača; autorica koja je vodila intervju te pomoćni istraživač⁵ koji je pravio bilješke o intervjuu. Svi razgovori s djecom snimljeni su diktafonom. Intervju je proveden

⁴ Tijekom preliminarnog istraživanja, zabilježeno je da mjesta poput predvorja u dječjem vrtiću onemogućuju provođenje intervju zbog buke i uključivanja druge djece. Nadalje, tijekom razgovora s djecom primijećeno je da je važno prilagođavati razgovor s djecom, u smislu ponavljanja, pojednostavljenja i davanja dovoljno vremena djeci da govore i o onome što je šire od postavljenih pitanja i ne prekidati. Osim navedenog zabilježeno je da prisutnost odgajateljice ili učiteljice tijekom intervju može utjecati na dječje odgovore što je utvrđeno ranijim istraživanjima tijekom studija.

⁵ Zahvale Katarini Rengel, asistentici sa Odsjeka za pedagogiju Filozofskog fakulteta u Osijeku, na pomoći tijekom istraživanja.

u paru, a ukupno je bilo 20 parova djece, 10 u školi, 10 u vrtiću. Izbor para ovisio je o izboru djece ili odgajateljice/učiteljice. Postupak je korišten i u sličnim drugim istraživanjima. Mjesto provedbe intervjua u dječjem vrtiću bila je blagovaonica te knjižnica u školi. Blagovaonica i knjižnica bila su pogodna mjesta za provedbu intervjua zbog izoliranosti od buke i uključivanja druge djece. Svi razgovori snimljeni audiozapisom prenijeti su na papir⁶. U provedenom istraživanju držalo se etičkih pristupa u kvalitativnim istraživanjima te su sva djeca sudjelovala dobrovoljno.

Prikupljeni podaci obrađeni su postupkom kodiranja, inicijalno i aksijalno, suglasno „grounded theory“. Kodiranja su provela 2 neovisna istraživača. Jedinicu analize čini smisljena cjelina, odnosno odgovor djeteta od najmanje jedne ili više rečenica. Analizom odgovora utvrđeno je dominantno značenje odgovora. U dječjem vrtiću analiziran je 221 odgovor, a u školi 261 odgovor, što je ukupno 482 analizirana dječja odgovora.

3.4. Rezultati

3.4.1. Dječje viđenje participacije na primjeru odlučivanja u vrtiću

3.4.1.1. Dječja iskustva u dječjem vrtiću: što i s kim djeca najčešće rade u vrtiću

Iz dječjih odgovora vidljivo je da se djeca u vrtiću najčešće igraju. U igrama djeca najviše vremena provode sa svojim vršnjacima. Najčešće se dječaci igraju s dječacima: „Pa ja i Bruno se često igramo zajedno zato što smo najbolji prijatelji i kad se tako najviše igram s Josipom i Brunom (dok odgovara gleda okolo po vrtiću)“⁷, a djevojčice s djevojčicama. Dvije djevojčice navele su kako se igraju sa svima:

I: Svašta. Dobro. S kim se igraš u vrtiću, A?

A: S prijateljima.⁸

I: Da, s kojim prijateljima?

⁶ Cjelokupni snimljeni materijal je na CD-u u privitku radu.

⁷ U tekstu se navode autentični odgovori djece.

⁸ U transkripciji su korišteni inicijali dječjih imena.

A: Pa sa svakim.

Također su jedan dječak i jedna djevojčica naveli jedno drugo kao društvo za igru jer su „cura i dečko“:

I: Aha. Dobro, M reci mi s kim se igraš u vrtiću?

M: -⁹ Sa --¹⁰ najčešće s T.

I: Mhm - s kim još?

M: Pa -- s curom G mojom.

Osim toga, djeca su navodila koje su to najčešće igre, a to su bile igranje s igračkama, igranje u kutiću, slaganje kocki, puzzli, robota, izmišljanje igre ili igra sa studenticama: „Neke izmišljamo igre, pa se igramo, a nekad se igramo u hodniku. Pa nekad se igramo sa studenticama kad nam dođu“. Neki dječaci naveli su igru vani, gdje su se igrali nogometa i lovice, kao i igru u pijesku te trčanje: „I tak igramo se nogoša i tak. Igramo, igramo se u pijesku, igramo se... na igralištu, igramo se u vrtiću, igramo se, igramo se vani... trčimo (čuje se buka iz dvorane)“

Iz dječjih odgovora vidljivo je da prevladava dječje viđenje vrtića kao mjesta gdje se djeca igraju, odnosno mjesta gdje se oni mogu igrati sa svojim vršnjacima: „Vrtić je mjesto gdje se djeca igraju i zabavljaju“. No ima i pojedinačnih odgovora koji su nešto specifičniji, kao naprimjer odgovor jedne djevojčice koja je usporedila vrtić s igralištem: „Pa vrtić je - za djecu tako kao malo igralište, oni se tamo igraju...“. Pored toga, djeca vrtić vide kao mjesto gdje idu kada roditelji rade i nema ih tko čuvati: „Vrtić je kada roditelji moraju ići raditi, a djecu nema tko čuvati, ni bake ni djede, pa onda djeca moraju ići u vrtić“. Djeca vrtić vide i kao mjesto gdje si mogu naći prijatelja: „Vrtić je, ummm, mjesto di djeca mogu si naći prijatelje, onda kad su, onda kad su vani onda nemaju prijatelje, i onda kad dođu, kad se upisaju, kad dođu upoznaju puno prijatelja. (dok odgovara, okreće se i meškolji na stolici)“, dok mali broj djece vidi vrtić kao mjesto gdje se uči (pjevanje, crtanje).

Vidljivo je da djeca kao partnere u igri vide vršnjake odnosno djecu, dok odrasli nisu u igri djece:

I: A jel' se s tetom igrate?

M: Mmmm (dijete koristi kao ozvučenu stanku)... ne. Teta se ne igra.

I: A zašto?

M: Ona ima druge poslove.

I: Aha.

M: Ona piše to i to i to. (pokazuje kažiprstom na papir od ispitivača)

⁹ Znak – označava kratku stanku

¹⁰ Znak -- označava dulju stanku

3.4.1.2. Dječje viđenje vlastitog odlučivanja u vrtiću : što je odlučivanje u dječjem vrtiću

Odgovori o dječjem viđenju vlastitog odlučivanja kategorizirani su u tri skupine. Prvu skupinu čine odgovori u kojima djeca funkcionalno određuju svoje odlučivanje u smislu izbora i sudjelovanja s navođenjem primjera i bez navođenja primjera: „Tu mogu odlučiti da se sam igram“. Druga skupina su odgovori u kojima djeca također funkcionalno definiraju odlučivanje u smislu mogućnosti ili izbora ili sudjelovanja uz navođenje primjera: „Igre! Mogu odlučivati igre, mogu odlučivati čeg ćemo se igrati, i kada se nekad zažele da ja biram igre – khm (dijete koristi kao ozvučenu pauzu) mogu odlučiti kakve ćemo sportove igrati, ako nekad na školskom radimo vježbe koje želimo, nekad mogu i to odlučivati“. U trećoj skupini odgovora djeca navode primjere bez određenja i višekratno ih ponavljaju: „Mogu - mogu odlučivati kada je netko veći, kad je netko manji od mene onda ja njemu mogu odlučivati“. U četvrtoj skupini nalaze se nepotpuni odgovori koji su bili izvan analize, kao naprimjer „Ne znam“ ili je dijete šutilo.

Na pitanje što mogu odlučivati u dječjem vrtiću ukupno je odgovorilo 17-ero djece. Dječji odgovori pokazali su kako djeca najviše mogu odlučivati što će se igrati te o izboru igre kao svoje aktivnosti. Dječje odlučivanje podrazumijeva njihov izbor gdje će se igrati, s kime, s čime, čega i kada:

I: Aha, to je kod kuće, znači si mi rekao. A u vrtiću što ti možeš odlučiti?

B: Pa, na primjer, ako su neki prijatelji, pa da, da se nečim igramo...

I: Da?

B: I... da nekad izmislim igru da onda tamo budem prvi zato što sam ju izmislio i tako.

Pod izborom igre djeca su navodila igru vani, igru s prijateljima i nogomet. Međutim i u situacijama u kojima su naveli da mogu sami odlučivati, odluka je na kraju ovisila o odgajateljici:

A1: Ja bi' voljela da nema kiše da se možemo igrati vani.

I: Aha, a jel' ti to onda možeš izabrati, i reći: „Ja sad idem van, jer se želim igrati vani“.

A1: Paa, pitam prvo tetu: „Teta, kad ćemo ići van?“

I: Ahaa-

A1: Teta kaže: „Nećemo ići, kad je vani blato“.

I: Ahaa, i što ti onda radiš?

A1: Ondaaa --

I: Kad ti ona tako kaže?

A1: Mmm - (dijete koristi kao ozvučenu stanku) onda ja kažem: „Pa dobro“.

Jedan dječak izričito je rekao kako on ne može odlučivati:

I: U timu? Aha. A ti, P, što ti možeš sam odlučivati? Što radiš kad ti odlučuješ? U vrtiću?

P: Uh -- Ja nikad ne odlučujem.

Djeca su s odgajateljicom navela da mogu odlučivati o izboru igre (voćna salata, igra doktora itd.) i promjeni okruženja, odnosno hoće li ići van prošetati ili igrati se. Također, zajednički se mogu dogovoriti o lijepom ponašanju, odnosno da se ne tuku, ne kidaju stvari te da ne viču, nego da se lijepo dogovore. Međutim sve aktivnosti koje se mogu dogovarati s odgajateljicom zahtijevaju odgajateljičin pristanak:

I: Ne znaš, dobro. Reci mi S što možeš odlučivati zajedno s tetom, s tetom M?

S: Pa zajedno s tetom M možemo odlučivati, naprimjer ako želimo igrati doktora imam jedan posebni set za doktore- (pokazuje rukama kako otvara set za doktore i što se radi s istim)

I: Da?

S: I onda mi pitamo M možemo li se igrati doktora i onda odluči hoćemo li ili ne“

Iz dječjih odgovora vidljivo je da se odgajateljice ne igraju s djecom u dječjem vrtiću i da sve dječje odluke zahtijevaju odgajateljičin pristanak. Prema dječjim odgovorima odgajateljice „nešto pišu“. Pišu tko spava, a tko ne i pluseve, odnosno prebrojavaju djecu koja su u vrtiću. S obzirom na to da se, prema dječjim iskazima, više bave administrativnim poslom nego djecom, više djece u dječjem vrtiću odgovorilo je kako misle da odgajateljica ne zna što oni najviše vole raditi u dječjem vrtiću. Kao razloge djeca su navodila da ih nikad ne gleda jer gleda drugu djecu te da joj nisu rekli što najviše vole raditi:

I: Ne znaš? A ti Ana? Zašto misliš da teta ne zna što ti najviše voliš raditi?

A: Zato što joj nismo rekli.

I: A niste joj rekli. A kako bi to ona mogla drugačije doznati?

A: Da vidi. (ulazi kuharica djevojčice se okreću i gledaju)

I: Da vidi? Što ti misliš I?

I: Ona bi nas mogla pitati, tako bi mogla znati.

Također, odgajateljice paze/čuvaju djecu. Naprimjer dok djeca spavaju, odgajateljice su pred vratima i paze na njih. Odgajateljičin posao je, također, da govori djeci što će raditi, što se smije, a što ne. Tako je uvjerljivo najviše djece, 15-ero od 18, reklo da odgajateljice odlučuju u vrtiću. Djeca su najčešće navodila da odgajateljice određuju kad je užina, ručak, što će se crtati, igrati, pravila u vrtiću i raspored spavanja:

I: Aha, teta znači piše. A reci mi M tko odlučuje što radiš u vrtiću?

M: Teta.

I: Teta?

M: I... E teta odluči da se igramo...

I: Aha.

M: Um, kad nam tete kažu: „Užina!“ mi, mmm (dijete koristi kao ozvučenu stanku), kad nam tete kažu: „Operite ruke i sjednite za stol!“, (nijansira glas kao da imitira odgajateljice) mi opremo ruke i sjednemo za stol, dobijemo užinu, pojedemo užinu i... i nastavimo se igrat. Opet ručak, i uvijek pojedemo.

S obzirom na to da odgajateljica u vrtiću ima moć odlučivanja, djeca su odgovorila da je odgajateljica glavna u vrtiću. Odgajateljice su „veće“ i starije i zato su glavne, one određuju, njihov je vrtić te paze na djecu koja su onda sigurna i sve je pod kontrolom. Kako je jedan dječak objasnio: „Teta M! Ona je šef od svih“. Na dodatno pitanje što su onda djeca u vrtiću ako je odgajateljica glavna, djeca su navela kako će djeca biti glavna kad narastu te da su u vrtiću samo zato što ih roditelji ne mogu čuvati. Također, djeca su u vrtiću da slušaju kako ne bi naučili krivo za školu, a kao razlog zbog kojeg slušaju sve što im odgajateljica kaže, jedna je djevojčica navela:

I: Aha. A zašto vi nju poslušate?

L: Zato što ne želim - mmm (dijete koristi kao ozvučenu stanku), da nas, možda nas kaže mami, možda ne.

Budući da je odgajateljica „glavna“ u dječjem vrtiću, djeca poštuju odgajateljici odluke i u situacijama u kojima nešto sami odluče. Odgovor na pitanje što učine kada ih odgajateljica prekine u aktivnosti koju su sami odabrali bio je gotovo jednoglasan: kada odgajateljica kaže da će nešto drugo raditi djeca ju poslušaju:

I: Što si još htjela reći S?

S: Naprimjer, ako, ako sad mi se igramo --

I: Da -

S: I došli smo kao do nekog najboljeg dijela igre--

I: Aha-

S: A svi su najbolji, a teta taman kaže: „Idemo spremiti sobu, idemo užinat“, onda, onda mi ne budemo tužni, nego odmah napravimo što teta kaže.

Pojedina djeca naglasila su da odmah prestanu raditi što su htjeli i počnu raditi ono što im je odgajateljica zadala. Zanimljivo je kako je većina djece u odgovoru na pitanje koristila riječ „moram“:

I: Da? A što ako se ti ne slažeš s time? (čuje se razgovor kuharice sa odgajateljicom koje razgovaraju blizu mjesta intervjua) Ako bi vi se baš sad to igrate?

Z: Pa ništa moramo poslušati.

U usporedbi vrtića i kuće skoro sva djeca iz vrtića odgovorila su kako više mogu odlučivati kod kuće. Kod kuće djeca gledaju crtiće, bojaju, igraju se čega hoće, kad imaju goste onda mogu raditi što žele i kad su sami kod kuće mogu sami sebi odlučivati. Jedna djevojčica objasnila je kako kod kuće možeš više odlučivati jer je kuća tvoja, a vrtić nije tvoj:

I: Kod kuće? A ti, I?

I: Kod kuće.

I: A, kako to? Kako, hoćete mi dati neki primjer, objasniti?

I: Zato što je, mmm (dijete koristi kao ozvučenu stanku), ovaj, kod kuće tvoja kuća, a vrtić nije tvoj.

A: Tvoj. (uključuje se u Itin odgovor; priča u isto vrijeme i gleda ju)

I: Nego?

I: To je, to su neki drugi radili i oni koji su tete ti odlučuju tamo.

Uz to što smiju kod kuće, djeca su navela i što ne smiju u vrtiću, a kod kuće smiju:

I: Aha. Znači mama i tata vam dopuštaju neke stvari, a teta?

R: Ne!

M: Ne!

I: Ne? Što ona ne dopušta?

R: Ne dopušta nam da-

A: Skaćemo i trčimo i guramo se-

M: I da ne diramo vatre da se ne opečemo, da ne slušamo neke pjesme koje bi pjevali-

A: Da ne pjevamo „Opa Gangnam Style“-

M: Ili bećarske pjesme -

I: (ispitivači se smiju) I bećarske?

A: I Severinu i tak' -

I: To vam ne dopušta teta?

R: Bećarske da! Ja pjevam u sebi nekad!

M: Pjevam nekad jednu pjesmu, ali nije to to, Z (pedagoginja u vrtiću) ne da.

3.4.1.3. Dječje shvaćanje odlučivanja u dječjem vrtiću

Dječji odgovori o tome što je odlučivanje klasificirani su u tri kategorije: odlučivanje u smislu neovisnog izbora i ponašanja/djelovanja (po dječjim riječima - kada nešto sam smisliš i nešto učiniš), odgovori u kojima djeca ukazuju na pozicije u smislu izvanjske regulacije – da netko (odrasla osoba) kaže što se može i što se treba raditi - te odgovori u kojima je odlučivanje konceptualizirano primjerima u kojima se naglašava važnost kronološke dobi: „Kad netko bude, um, kad netko 3 godine a netko 4, s 4 godine se naređuje, a 3 ne“.

U dječjoj konceptualizaciji odlučivanje je smješteno na kontinuumu između vanjske regulacije koja je socijalno pozicionirana i autonomije odnosno autonomnog izbora. Prva kategorija predstavlja shvaćanje odlučivanja u smislu neovisnog izbora i ponašanja/djelovanja. Djeca su tu

najčešće navodila sprječavanje tuča među drugom djecom: „Znači da kažeš da se recimo neko se tuče, ti kažeš: „Nemoj se tući!“ i tako“ . Također, naveli su i da je odlučivanje kada sami razmišljaju o nečemu: „Odlučivati znači, kao, razmišljati o nečemu, i onda se tog dosjetiš, i onda se lijepo zabaviš“.

Drugu kategoriju koju čine odgovori u kojima se odlučivanje shvaća u smislu izvanjske regulacije. Djeca su tu navodila primjere kada odrasli biraju igru te kada im netko naređuje: „Kad netko recimo kaže, ee, ee, možeš, ee, idi ovo uzet, onda, on to mora uzet“. Također su djeca naglasila ulogu odgajateljice u procesu odlučivanja u vrtiću: „Mislim da kad spavamo da onda teta kaže možemo jesti, ajmo se oblačiti, ajmo, umm, idemo, umm, ručati, i tako... Idemo van i tako.“

Treća kategorija predstavlja dječje primjere svog shvaćanja odlučivanja u kojima je istaknuta važnost kronološke dobi: „Kad netko bude, mmm (dijete koristi kao ozvučenu stanku), kad netko 3 godine a netko 4, s 4 godine se naređuje, a 3 ne“, „Odlučivati znači mmm (dijete koristi kao ozvučenu stanku), kad netko odlučuje i kad je netko veći da onda on odlučuje“.

Svoju kompetenciju u odlučivanju djeca su pokazala na pitanju o vrtiću u kojem bi oni mogli odlučivati. Odgovorili su da, kada bi oni mogli sami odlučivati, vrtić bi bio „dobar“, odnosno bio bi mjesto u kojem se djeca ne tuku i ne svađaju. Također bi bio lijepo i šareno mjesto u kojem se djeca lijepo igraju. Iako je na ovom pitanju većina djece voljela pričati o tome kakav bi vrtić bio da oni odlučuju, jedan dječak i jedna djevojčica naveli su kako oni ne bi mogli odlučivati jer tete odlučuju zbog svog posla. Ovo je djevojčičino objašnjenje o tome zašto ona ne bi mogla odlučivati o tome kakav će biti vrtić:

I: Aha, samo petkom možete nositi svoje igračkice- Aha. Dobro. A ti Z?-- Kad bi ti mogla odlučivati, kakav bi bio vrtić?

Z: Ne bi mogla. Kad teta određiva,- neki ljudi su sagradili ovaj vrtić...

I: Da?

Z: I onda su tete ovdje počele raditi, pa nam tete moraju određivati što da radimo.

I: Aha. Tete moraju određivati, znači?

Z: Tete kažu kakav će biti vrtić.

3.4.2. Dječje viđenje participacije na primjeru odlučivanja u školi

3.4.2.1. Dječje iskustva u školi: što i s kim djeca najčešće rade u školi

Iz dječjih odgovora vidljivo je kako su najčešće aktivnosti u školi učenje i igra. Igru djeca često nisu specificirala, a kad jesu najviše se odnosila na igru s prijateljima, igru s mobitelom pod odmorom te igra skakavca ili lovice:

I: A šta se igraš?

M: A ne znam, nekad možda lovice, pa malo skakavaca, i tak.

Neke vrste zabave u školi su „zabranjene“, kao naprimjer trčanje, ali djeca su obično provodila „zabranjene“ aktivnosti dok učiteljice nije bilo:

I: (smije se) Ne? Dobro, D što sve radiš u školi?

D: Pa - pišem po ploči, javljam se učiteljici, trčim - (mirno sjedi, gleda u ispitivača u oči)

I: Trčiš?

D: Družim se s prijateljima - (glava okrenuta prema gore; gleda u strop dok razmišlja)

I: A gdje trčiš to?

D: Pa po hodniku kad učiteljice nema.

Manje djece odgovorilo je da samo uče u školi, a pod učenjem djeca su navodila kako uče nešto novo: „Učimo nešto novo što nigdje ne možemo naučiti“ ili razne brojeve, množenje i dijeljenje. U igri i učenju djeca najviše provode vremena s prijateljima i učiteljicom. S učiteljicom djeca najčešće uče jer: „Za učiteljicu je to sve prošlo i onda zna sve to. (dira gumb na košulji, gleda u papir kod drugog ispitivača)“, a dvije su djevojčice navele kako se i igraju s učiteljicom:

I: O svašta, pa super. A s kim to radiš D u školi?

D: S učiteljicom. (glava je spuštена, gleda prema podu)

I: S učiteljicom? Jel' se igraš s učiteljicom u školi?

D: Pa-- ona nam kako sjedimo u skupinama onda nam ona kao nešto kaže i onda se igramo.

S prijateljima se djeca igraju pod odmorom i u slobodno vrijeme: „Ja radim najviše radim s učiteljicom, a samo s prija, kad sam s prijateljima onda je to pod odmorom i u slobodno vrijeme (pomiče se na stolici naprijed-nazad)“. Manje djece navelo je kako isključivo uče s učiteljicom, a najmanje djece navelo je kako se isključivo igraju s prijateljima, pa su i nabrojali prijatelje s kojima se igraju u školi.

S obzirom na to da djeca u školi najviše uče, djeca školu vide kao mjesto gdje se uči: „Škola je mjesto gdje učimo nešto novo, um, pišemo čitamo i rješavamo zadatke. (sliježe ramenima, gleda

u ispitivačevu kemijsku)“. Pod učenjem djeca su navela učenje različitih predmeta (hrvatski jezik, matematika, priroda), vještina (čitanje, pisanje, rješavanje zadataka, pjevanje) te općenito učenje nečeg novog: „Mmm (dijete koristi kao ozvučenu stanku), u školu ideš da naučiš nešto novo i -- o svijetu cijelu“.

3.4.2.2. Dječje viđenje vlastitog odlučivanja u školi: što je odlučivanje u školi

Odgovori o dječjem viđenju vlastitog odlučivanja u školi kategorizirani su u tri skupine. Prvu skupinu čine odgovori u kojima djeca funkcionalno određuju svoje odlučivanje u smislu izbora i sudjelovanja s navođenjem i bez navođenja primjera:

I: A jel' ti možeš nešto sama odlučivati?

A: Samo svoje zadaće!

Druga skupina su odgovori u kojima djeca također funkcionalno definiraju odlučivanje u smislu mogućnosti ili izbora ili sudjelovanja uz navođenje primjera: „Pa kad odlučujem, odlučujem dal' ću se javiti učiteljici, dal' ću dobiti dobru ocjenu, a isto tako odlučujem dal' ću se igrati s prijateljima, dal' ću učiti - (drži prst na ustima; podbočio se rukom na stol, uzdiše)“. Treća skupinu čine odgovora u kojima djeca navode primjere i višekratno ih ponavljaju: „Sam bratu uu, kak se kaže, zapovijedim što da napravi i on meni.“ U četvrtoj skupini nalaze se nepotpuni odgovori koji su bili izvan analize, kao naprimjer „Ne znam“ ili je dijete šutilo.

Na pitanje što mogu djeca sama odlučivati u školi odgovorilo je ukupno 18-ero djece. Iz dječjih odgovora vidljivo je kako djeca u školi sama mogu odlučivati s kime će biti prijatelji, odnosno s kime se hoće družiti, a s kime ne te s kime će se igrati i čega će se igrati, naprimjer skakavca, lovice ili igre na mobitelu. Također su naveli da mogu odlučivati o svojoj zadaći, odnosno hoće li napisati zadaću ili koju će zadaću prvu napraviti: „Pa evo mogu odlučiti koju su zadaću prvo napraviti – (smije se)“, hoće li ići na ploču i hoće li se lijepo ponašati. Lijepo ponašanje uključivalo je ponašanje bez gluposti, trčanja po hodniku, bez vrijeđanja i svađanja: „...da ne trčim po hodniku, da... da ne vrijeđam nekog i... da se ne svađam“.

Kao prvu aktivnost koju biraju raditi kada mogu odlučivati djeca su navela igru i igru s prijateljima pod odmorom: „Idem na odmor se igrati, s R se igram (gleda u ispitivačevu kemijsku)“. Nadalje, kada odlučuju biraju hoće li ići na produženi boravak ili ne, čitati i pisati i

hoće li se javiti za izlazak pred ploču. Jedna djevojčica navela je da prvo promisli je li dobro ili loše prije nego to učini:

I: Dobro, a ti J? Šta radiš kad ti odlučuješ u školi? Što onda radiš?

J: Pa prvo promislim, pa onda mogu čitati, pisati, igrati se... (gleda u pod, pa u ispitivača dok odgovara)

I: Mhm, a rekla si da prvo promisliš? A o čemu prvo promisliš?

J: Jel' to dobro ili loše.

Dvojica dječaka navela su kako uopće ne mogu odlučivati i kako kada bi mogli odlučivati, izabrali bi se zabavljati:

I: Ne sjećaš se? M, a što ti radiš kada ti možeš odlučivati?

M: Mmm- (dijete koristi kao ozvučenu stanku) zabavljam se. (smješka se i migolji na stolici dok odgovara)

I: Kako, možeš li mi reći kako se zabavljaš?

M: Mmm- (dijete koristi kao ozvučenu stanku) ležim na stolu.

I: (smije se) Ležiš na stolu? Za vrijeme sata? To smiješ?

M: Ne.

I: A što kaže učiteljica?

M: Ako bi mogo' odlučivat onda bi to radio. (drži ruka iza na stolici)

Djeca se mogu s učiteljicom dogovoriti što će raditi, naprimjer hoće li napisati zadaću, hoće li crtati, ići van, sudjelovati u stvaranju koreografije na plesnoj skupini, koje stranice u zbirci moraju raditi te što će rješavati. Međutim sve aktivnosti o kojima su htjeli odlučiti s učiteljicom bile su na dječju inicijativu i ovisile su o učiteljičinom odgovoru:

J: (ubacuje se u R odgovor) E da, ja sam ju danas pitao hoćemo sljedeći put da igramo autiće.

Učiteljica kaže crveno, trebaš stat, a zeleno trči. (češka nos; dira vrat)

I: I šta je rekla učiteljica, oćete se to moći igrat?

J: Da.

Također, djeca su s učiteljicom navela da mogu odlučivati o dobrom ponašanju odnosno da ne pričaju pod satom, da nisu bezobrazni, da se ne svađaju, da ne trče po hodniku i da se ne tuku, iako nisu znali specificirati kako to odlučuju s učiteljicom. Jedna je djevojčica dala primjer kako odlučuje s učiteljicom:

I: O Bože, a reci mi kako ti to odlučiš zajedno sa učiteljicom?

L: Pa zato jer danas kad je bio tjelesni svi su pričali, i učiteljica ih nije mogla umiriti i onda sam ja sa navijačkom trubicom zviždnuła da prestanu... (smije se)

I: Pa bravo...

L: Jer je učiteljica zaboravila zviždaljku.

I: Pa ti si zapravo pomogla učiteljici, bravo.

L: Učiteljica je rekla da ne može vikati da joj danas baš nije dobro.

Nadalje, djeca su odgovorila da s učiteljicom još mogu odlučivati o tome treba li učiteljica nazvati mamu ili ne kad im nije dobro i je li neki zadatak dobro napravljen ili nije.

Kako uče s učiteljicom, djeca su kao učiteljičin posao navela učenje djece. Učiteljice uče djecu lijepom ponašanju, množenju, pisanju obavijesti, pisana i tiskana slova, priče i opisivanje. Uz to, učiteljice provode više vremena s djecom te je više djece odgovorilo kako misle da učiteljica zna što oni najviše vole raditi u školi. Kao razloge su naveli da je učiteljica dobra i da je svaki dan s njima te da to može primijetiti kroz školsku godinu:

I: I F? Dobro. Misliš li ti D, da tvoja učiteljica zna što ti najviše voliš raditi u školi?

D: Mhm (potvrдно kima glavom).

I: Možeš li mi objasniti kako to znaš?

D: Pa mislim - zato što je dobra.

I: Zato što je ?

D: Dobra.

I: Dobra, a kako misliš da ona zna što ti najviše voliš raditi?

D: Zato što je svaki dan sa mnom --

Djeca koja su odgovorila kako misle da učiteljica ne zna što najviše vole raditi kao razlog su navela to što joj nikad nisu rekla to. Jedna učenica navela je kako misli da učiteljica ponekad zna što ona najviše voli jer najviše voli množiti i dijeliti s novim brojem, pa kada to rade onda učiteljica zna što najviše voli raditi. Pored toga, jedan je dječak naveo kako i misli i ne misli da učiteljica zna što voli raditi u školi jer učiteljica vidi što on najviše voli raditi, ali ne shvaća da se tako voli igrati:

I: A to ne znaš? Dobro, a ti D, jel' ti misliš da tvoja učiteljica zna što najviše voliš raditi?

D: Pa ne i da.

I: Molim te objasni mi.

D: Pa ne zna da volim trčati, dobro ona vidi da ja trčim ali eto ne shvaća da se mi tako želimo igrati i onda volim igrati skakavca, graničara, nogomet, rukomet - i različite sportove (uzdiše)

Također, učiteljice govore djeci, odnosno odlučuju što će djeca raditi, kao naprimjer što će novo učiti, koju stranicu će rješavati, hoće li negdje u šetnju i što će imati za zadaću te govori što se smije, a što ne smije. Na kraju, učiteljičin posao je da kažnjava „zločeste“ učenike vikanjem ili prijetnjama da će ih odvesti ravnatelju: „Učiteljica se nekad dere na djecu kad ju ne slušaju i želi ih odvesti pedagoginji ili ravnatelju“ te da održava kontrolu odlučivanjem o tome kad će se djeca igrati i ići na odmor te provjerava poštivanje pravila promatranjem rade li djeca nešto što ne smiju:

I: Evo reci mi šta tvoja učiteljica radi?

E: Mmm (dijete koristi kao ozvučenu stanku), piše nam ocjene u imenik, mmm (dijete koristi kao ozvučenu stanku) - gleda nas na hodniku dal' trčimo jel' to ne smijemo, mmm – mmm -- to je to.

Govoreći djeci što da rade učiteljica im predstavlja osobu koja je zadužena za odlučivanje te je najviše djece odgovorilo kako učiteljica odlučuje o tome što oni rade u školi. Uz to, dosta djece odgovorilo je kako je u školi glavna učiteljica, ravnateljica i pedagoginja, iako nisu davali primjere što tko odlučuje. Zbog moći odlučivanja, učiteljicu i ravnatelja/icu djeca su navela kao glavne u školi. Učiteljica je glavna jer uči djecu, a ravnatelj/ica jer zapošljava učiteljice : „Zato što je ravna... zato što je ravnatelj, um, obično ravnatelj odlučuje o svemu u školi i on jedino može zaposliti učiteljice (gleda u mobitel dok priča, dira stol prstima)“. Za pedagoginju nitko nije specificirao zašto je glavna. Također je nekoliko djece reklo da je samo učiteljica glavna te nekoliko da je samo ravnatelj/ica glavna. Djeca općenito nisu glavna, već su samo učenici koji uče i prijatelji. Međutim djeca su glavna u školi kada pospremaju učionice, u razredu, predmetima i u grupnom radu:

I: Aha, znači više možeš odlučivati kod kuće? Dobro. Evo reci mi zadnje pitanje D, tko je glavni u školi?

D: Mmm (dijete koristi kao ozvučenu stanku), ravnateljica. (migolji se na stolici, gleda u pod dok odgovara)

I: Ravnateljica? A ti?

D: Pa i ja u nekim stvarima.

I: Mhm, kojim?

D: Pa na primjer ako trebamo biti u skupinama onda kaže učiteljica da na primjer ja budem izvještavač ili da ja onako budemo ona glavna (pokazuje rukama kao da je glavna), pa da ja onak ' više govorim šta da radimo i tako.

S obzirom na to da je učiteljica glavna u školi, djeca ju moraju slušati te su i odgovorili da bi ju poslušali kada bi im rekla da prestanu raditi nešto što su oni sami odlučili raditi:

I: Dobro, što ti J kažeš?

J: Pa isto ko' i D, isto poslušam šta će, šta nam je ona rekla, sjednem, i kak' je ona rekla, ovo što sam ja htjela radit ću poslije. (naslonjena na naslon stolice; ruke drži prekrížene na krilu)

Neka djeca rekla su da se umire kad im učiteljica kaže da prestanu s nekom aktivnošću te da prestanu raditi to što su htjeli: „Pa... ne bi to više radila, nego bi radila ono što trebamo raditi (migolji se)“, dok ih je nekoliko navelo kako se kasnije nastave igrati. Jedan učenik odgovorio je kako nekad prestane raditi to što želi, a nekad ne, ali nije dao dodatno objašnjenje.

U usporedbi škole i kuće gotovo sva djeca su odgovorila kako kod kuće mogu više odlučivati. Primjeri odlučivanja kod kuće najčešće su uključivali naređivanje bratu ili sestri: „Primjer, mmm, mmm – (dijete koristi kao ozvučenu stanku) naređujem sestri da mi da pidžamu i da mi napravi doručak i te stvari“, zamoliti mamu da nešto donese ili pomogne: „Zato što mogu reći mami da ćemo se ići voziti ili da mi nešto pomogne ako trebam u vezi učenja, ili da se malo igra

neke karte sa mnom i tako, a u školi baš to ne mogu (smijeh)“, kada (kada će jesti, spavati, plesati, piti vode, kad će napisati zadaću) i što će raditi (ići van kad god hoće, igrati kompjuter, razbacati igračke, igrati se sa psom):

I: Možeš li mi dati neki primjer kako možeš kod kuće odlučivati?

D: Kad ću spavati, kad ću učiti, kad ću jesti, onda dali ću jesti, dali sam gladan ili - pa dobro, uf, onda - mogu otići van na igralište kad god poželim, onda -- i to je to.

Također, dvoje djece reklo je da nekad mogu više odlučivati u školi. Kao primjere odlučivanja u školi naveli su da ne idu na toalet, da ne budu zločesti, da ne pričaju te u školi više razmišljaju o tome što će raditi, pa tako odlučuju:

I: (smije se) Dobro. Odlično. A reci mi mmm (ispitivač koristi kao ozvučenu stanku), L gdje ti možeš više odlučivati kod kuće ili u školi?

L: Kod kuće a nekad i u školi.

I: Možeš mi objasniti malo, dati neki primjer? Kako možeš kod kuće odlučivati?

L: Kod kuće mogu odlučivati zato jer moj djeda stalno spava (svi se smiju) onda mogu stalno slušati Justina Biebera, mogu raditi šta god hoću, mogu razbacat to, kad mama dođe kući onda se naljuti jer to sam razbacala, onda kad deda ne spava mi kaže zašto sam to razbacala, onda, onda kad se ja nekad igram onda on pospremi igračke ja mu kažem gdje stoje, a u školi mogu odlučivat um, da ne idem u wc, da ne budem bila zločesta, i da ne pričam a kao i uvijek Jan se buni zato jer ja se mogu premjestiti gdje hoću a on se ne može. (dira rajf, dira stol rukom, gleda dolje u pod, igra se sa mašnom sa rajfa i gleda u Luku)

3.4.2.3. Dječje shvaćanje odlučivanja u školi

Kategorije odgovora dječjeg shvaćanja odlučivanja u školi jednake su kategorijama odgovora o shvaćanju odlučivanja u dječjem vrtiću.

U prvoj kategoriji u kojoj se odlučivanje konceptualizira kao neovisan izbor i ponašanje, djeca su za primjere navela da je to kada želiš nešto sam napraviti, kada sami odluče što će raditi ili kada nešto smisliš i to želiš ispuniti: „Pa... to znači kao da nešto ti želiš, na primjer uzeti mobitel ili igrati igricu ili pisati da si nešto sam smisliš i napraviš. (pokazuje rukama kako igra igricu na mobitelu i piše)“. U drugoj kategoriji odgovora djeca su konceptualizirala odlučivanje u smislu izvanjske regulacije, odnosno kada ti netko (odrasli) kaže što trebaš raditi:

A: Odlučivati znači kad nekome to kažeš i on te mora poslušati, uglavnom ako si ti stariji

I: Aha, znači ako si stariji? Ako si mlađi onda ne možeš naređivati?

A: M-m (negativno kima glavom)

Kada bi djeca mogla odlučivati o svojoj školi imala bi puno ideja. Najviše djece u školi odgovorilo je da bi u školi u kojoj bi oni mogli odlučivati imali veliko igralište s travom (a ne betonom, kao u njihovoj školi), klackalicama i ostalim zabavnim spravama koje inače budu na igralištima i na to igralište bi mogli ići bilo kada:

I: Mhm, super. Što ti L kažeš, kakva bi bila tvoja škola kad bi ti mogla odlučivati?

L: Pa sve bi bilo lijepo, nitko se ne bi tukao, veći razredi ne bi bili zločesti, svi bi se družili jedni s drugima, mmm (dijete koristi kao ozvučenu stanku) - imalo bi igralište koje ima travu, klackalice, vrtuljke i još svašta i kuhinja ne bi bila u podrumu nego bi bila pokraj učionice, pokraj svake učionice. (drži laktove iza stolice i u zraku, skida rajf sa glave, dira mašnu koja je na rajfu i stavlja prst kroz mašnu)

Također su rekli kako bi njihova škola bila lijepa i šarena s više odmora, odnosno odmori bi trajali 20 ili 30 minuta (umjesto 10 minuta) te bi škola bila zabavno mjesto u kojem djeca odlučuju:

I: Mhm, odlično. Reci mi E kada bi ti sama odlučivala, kakva bi bila tvoja škola?

E: Jako zabavna, malo da se uči, da se puno igra... (gleda gore, smješka se, trepće)

L: I jedno 30 minuta odmora.

E: Da, i da možemo... raditi što god hoćemo, da možemo trčati, da možemo igrati tjelesni kad god hoćemo, da možemo izaći van na školsko dvorište kad god želimo, i da mi odlučujemo sami...

Samo je jedan dječak naveo da bi njegova škola bila ista kao što je i sad:

I: Dobro, odlično. M, da ti možeš birati, kakva bi bila tvoja škola?

M: Pa... kao što je sad.

I: Kao što je sad?

M: Pa da, najbolje je u školi.

3.5. Rasprava

Iskazi djece u dječjem vrtiću i školi govore o tome da je dječji vrtić mjesto igre, a škola mjesto učenja. Dječji vrtić predstavlja veću slobodu izbora, dok škola predstavlja mjesto učenja uz mogućnost igre. Na osnovi uvida u dječje odgovore vidljivo je kako su sudionici u dječjem vrtiću vršnjaci, dok su odgajateljice izvan sudjelovanja, a u školi, sukladno prirodi posla koji obavlja, učitelj je intenzivno uključen u aktivnosti, uzevši u obzir prirodu škole kao mjesta učenja.

Važnost vršnjaka kod mlađe djece objasnio je Corsaro (2005) u svojoj teoriji interpretativne reprodukcije u kojoj naglašava dječji doprinos produkciji i participaciji njihovih jedinstvenih vršnjačkih kultura. Naime, djeca informacije koje dobiju od odraslih prilagođavaju i dijele sa svojim vršnjacima i time aktivno sudjeluju u kulturalnoj produkciji te promjenama u društvu. U vršnjačkim kulturama djeca stvaraju svoje rutine koje im pružaju osjećaj sigurnosti i mogućnost iskazivanja svog identiteta, zbog čega se djeca u vrtiću biraju igrati s prijateljima.

Kao najčešću aktivnost u dječjem vrtiću djeca su navela igru, dok u školi dominira učenje. Slične nalaze navode i Wiltz i Klein (2001), čiji rezultati istraživanja u dječjem vrtiću također pokazuju kako je igra najčešća i najomiljenija aktivnost u dječjem vrtiću.

Löfdahl i Häggglund (2006) objašnjavaju ulogu igre u dječjim životima povezujući igru sa srećom i nevinošću te je smatraju neophodnom za učenje i razvoj. U igri djeca istražuju, utvrđuju i uče socijalne norme te potvrđuju i elaboriraju dječja viđenja svakodnevnog života. Prema Wiltz i Klein (2001) sama igra, igra sa različitim premetima (igračkama), igra „kao-da“, kreativni i dramski događaji spadaju u neusmjerene aktivnosti koje rijetko uključuju odgajateljicu ili druge odrasle i takve aktivnosti djeca najčešće biraju.

Iako su i djeca u školi navodila igru kao aktivnost kojom se bave u školi, prevladavali su odgovori u kojima se učenje ističe kao najčešća aktivnost u školi. Svojim odgovorima djeca su prikazala primarnu funkciju škole odnosno realizaciju kurikuluma. Dječji odgovori mogu se objasniti specifičnostima školskog konteksta, odnosno propisanim programom, obveznim ocjenjivanjem, utvrđenim pravilima i obvezom pohađanja što utječe na mogućnosti igre unutar škole. Ograničenja u mogućnostima igre vode do nezadovoljstva i izbjegavanja učiteljice, čiji je posao u školi održavanje reda i provođenje uputa (Mayall, 2000), kako bi radili nešto što žele, a ne mogu jer nije po pravilima.

Dječji odgovori iz vrtića i škole pokazali su kako djeca sama najviše mogu odlučivati o izboru igre te su slični rezultatima istraživanja Sheridan i Pramling Samuelsson (2001) i Einarsdottir (2005). Odlučivanjem samo o svojoj igri djeca su pokazala kako nemaju utjecaja na sveukupnu organizaciju, rutine, pravila, hranu u vrtiću i školi i sadržaj aktivnosti koje inicira odgajateljica ili učiteljica.

Međutim u školi djeca navode i neke druge odrasle osobe koje također odlučuju što oni rade u školi, a to su ravnateljica i pedagoginja. Postojanje više autoriteta osigurava realizaciju specifičnosti školskog konteksta, odnosno realizaciju kurikuluma i propisanog programa. Dogovaranje s odgajateljicom ili učiteljicom djeci pruža osjećaj jednakosti u sudjelovanju i mogućnostima utjecaja na trenutnu situaciju (Sheridan i Pramling Samuelsson, 2001). Iako su

djeca svojim odgovorima pokazala kako smatraju da mogu u određenim aktivnostima odlučivati s odgajateljicom ili učiteljicom, iz odgovora je vidljivo kako je ishod dogovaranja ovisio isključivo o odgajateljici ili učiteljici. Tako su djeca u vrtiću tvrdila kako s odgajateljicom mogu odlučivati o izboru igre, međutim odgajateljica je bila ta koja im je na kraju dozvolila da se igraju ili ne. Odlučivanje o „dobrom“ ponašanju i u vrtiću i u školi ne pripada zajedničkim odlukama, jer djeca poštuju utvrđena pravila u vrtiću ili u školi. U svojim odgovorima o zajedničkom odlučivanju s odgajateljicom ili učiteljicom, djeca su opisala simboličku participaciju, koju iniciraju djeca, ali zahtijeva pristanak odrasle osobe, što daje dojam zajedničkog odlučivanja.

S obzirom na to da odgajateljica odnosno učiteljica odlučuje o većini stvari u dječjem vrtiću i školi, djeca su u svojim odgovorima navela kako su odgajateljica i učiteljica glavne. Samo stariji i „veći“ mogu odlučivati te je to ujedno i razlog zbog kojeg djeci mogu govoriti što će raditi. Prema odgovorima djece iz vrtića, djeca će kad narastu biti glavna i moći će odlučivati. Alanen (2009) odnose između djece i odraslih, koji se nalaze u različitim životnim fazama, naziva generacijskim relacijama. U generacijskim relacijama djeca nisu u istom položaju kao odrasli, već su im podređeni. Podređeni status djece u školi posljedica je učiteljinih prioriteta u održavanju reda, stišavanju djece i osiguranju praćenja uputa. Slične iskaze navodi i Mayall (2000) te upozorava na nisko samopouzdanje kao posljedicu osjećaja podređenosti i fokusiranja na pravila i kontrolu.

Među djecom iz škole nekoliko ih je u svojim odgovorima navelo kako oni mogu biti glavni u školi. Kao aktivnosti u kojima su oni glavni naveli su aktivnosti koje im je zadala učiteljica i koje ovise o njoj. Kao primjere aktivnosti u kojima su oni glavni djeca su navela pospremanje učionice i grupni rad. Naime, kod pospremanja učionice djeca su glavna jer učiteljica tu ne treba ništa spremati jer djeca spremaju, iako spremaju učionicu jer je pravilo škole da se učionice poslože nakon nastave. Također su rekli da su glavni kada su u grupi izabrani za „vođu“, što im daje mogućnost da govore drugoj djeci što da rade, iako učiteljica dodjeljuje uloge koje će svaki učenik dobiti, stoga ovisi o njoj tko je glavni.

Dječji odgovori pokazali su kako odgajateljice ne znaju što djeca najviše vole raditi, iako se sadržaj rada i aktivnosti u vrtiću baziraju na stvarima koje djeca vole i koja su u dječjem interesu (Sheridan i Pramling Samuelsson, 2001). U školi je većina djece odgovorila kako smatraju da učiteljice znaju što oni vole najviše raditi, iako su rezultati dostupnih istraživanja (Harber, 2010; Mayall, 2000;1994; Smith, 2010; Torstenson- Ed, 2007) pokazali kako u školi djecu nitko, pa ni učiteljice, ne sluša i ne uvažava kao pojedince, već se gledaju isključivo kao grupa. Dječji iskazi

tijekom intervjuiranja pokazali su kako ih se može uvažiti kao pojedince te su tijekom ispitivanja voljeli pričati o tome kako učiteljica zna što oni najviše vole raditi.

U školi je najviše djece odgovorilo kako ih učiteljica uči. Takvo viđenje vezano je uz prirodu škole kao mjesta u kojem se uči i mjesta s propisanim programom i utvrđenim pravilima. S obzirom na to da ih učiteljica uči, što predstavlja glavnu funkciju škole, djeca provode puno vremena s učiteljicom. Sukladno tomu, učiteljica ih dobro poznaje, iz čega proizlazi dječje viđenje učiteljičinog poznavanja njihovih aktivnosti.

Dječji odgovori iz dječjeg vrtića i škole slični su kada je u pitanju poslušnost. Većina djece u predškolskom i školskom kontekstu odgovorila je da poslušna odgajateljicu i učiteljicu i prestane sa svime u situacijama u kojima im odgajateljica ili učiteljica prekine njihovu neovisno izabranu aktivnost. U svojim odgovorima djeca su često govorila kako moraju poslušati odgajateljicu ili učiteljicu. Korištenjem riječi „moram“ djeca su pokazala kako su svjesna svojih ograničenja utjecaja i moći koju imaju odnosno nemaju u vrtiću ili školi (McCowan, 2010). Dječji odgovori pokazuju kako djeca imaju iskustva u institucionalnom kontekstu te kako svoje viđenje prilagođavaju institucionalnom kontekstu kojem pripadaju. U dječjem vrtiću i u školi djeca su svjesna asimetričnih relacija iz pozicija moći odrasli-dijete kao obilježja institucionalnog konteksta kojem pripadaju. Međutim u stvarnosti je mogućnost uravnoteženja asimetričnih relacija ograničena velikim brojem djece u dječjem vrtiću i školi naspram odgajateljice i učiteljice i prirodom posla kojim se bave.

Također, dječji odgovori pokazali su kako se djeca prilagođavaju socijalnom pozicioniranju te zapažaju kako aktivnosti koje im zadaju odrasli imaju veći prioritet, za razliku od samoizabranih aktivnosti.

Odgovori o dječjoj konceptualizaciji odlučivanja klasificirani su u dvije jednake kategorije u dječjem vrtiću i školi. U dječjem vrtiću djeca su najviše odlučivanje konceptualizirala kao izvanjsku regulaciju, odnosno da im odgajateljice govore što će raditi, čime su ponovno osvijestili asimetrične relacije moći u institucionalnom kontekstu. Slično je i u rezultatima istraživanja Sheridan i Pramling Samuelsson (2001) u kojima je vidljivo da djeca u vrtiću gledaju na odgajateljice kao na autoritet i uzimaju njihovo pravo na odlučivanje. Ono što odgajateljica kaže se poštuje.

Djeca su dala najviše odgovora na pitanje o vrtiću u kojem bi oni mogli odlučivati i o tome su voljeli razgovarati i zamišljati kako bi bilo kada bi oni mogli odlučivati. Svojim idejama djeca su pokazala kako su kompetentna odlučivati i kako su svjesna nedostataka dječjeg vrtića i škole.

Zajednička kategorija odgovora djece iz dječjeg vrtića i škole odnosi se na uređenje škole. Naime, djeca iz vrtića i djeca iz škole navela su kako bi njihova škola bila lijepa i šarena kada bi oni mogli odlučivati. Obojili bi ju svim bojama kako bi bila šarena. Dječja želja za promjenom vrtićkog i školskog okruženja (Mayall, 2000) implicira da djeca nisu zadovoljna uređenjem vrtića ili škole te da bi rado sudjelovala u promjeni kad bi imala mogućnosti.

Iz dječjih odgovora o dječjem vrtiću u kojem bi djeca mogla odlučivati vidljiva je dječja osjetljivost na fizičku i socijalnu gužvu te svjesnost asimetričnih odnosa u institucionalnim kontekstima. U dječjem vrtiću često su se spominjala pravila dobrog ponašanja koja bi spriječila konflikte s drugom djecom. Također, djeca su navela asimetrične relacije u institucionalnom kontekstu odgovorivši kako ona ne bi mogla odlučivati u svom vrtiću jer bi tamo bila odgajateljica koja bi odlučivala umjesto njih. Slično kao i u istraživanjima Mayall (2000) i Kostenius, (2011) djeca u školi su svojim odgovorima pokazala kako bi voljela utjecati na školsko okruženje koje im se više sviđa, što dokazuje i najveći broj kategoriziranih odgovora o velikom igralištu s travom te su pokazala da im u školi fali više fizičke aktivnosti i odmora. U svojim odgovorima djeca su naglasila kako ne bježe od obveze učenja te da čak vole učiti, ali su iskazala svoje nezadovoljstvo kratkim odmorima i ograničenjima koje imaju kada su u školi.

4. Zaključak

Prijelazom iz tradicionalnih u suvremena shvaćanjima djece i djetinjstva, na djecu se gleda kao aktivne sudionike u konstrukciji svojih svjetova koji imaju sposobnost autonomnog djelovanja. Viđenje djece kao aktivnih i punopravnih sudionika ostvaruje se kroz participaciju, u kojoj djeca imaju mogućnosti sudjelovanja, jednako kao odrasli, u svim odlukama koje ih se tiču. Stupanj dječje participacije ovisi o ograničenjima koja su djeci nametnuta od strane odraslih i karakteristikama socijalne strukture kojoj pripadaju.

U suvremenim shvaćanjima djece i djetinjstva djeca su aktivni sudionici u konstrukciji svojih svjetova i imaju sposobnost autonomnog djelovanja. Cilj istraživanja bio je doznati dječje viđenje participacije na primjeru odlučivanja u kontekstu dječjeg vrtića i škole. U dječjem vrtiću, institucionalnom kontekstu koji se karakterizira slobodom, neobveznošću i nepropisanim programom, djeca se igraju, zabavljaju i druže sa svojim prijateljima. Djeca u dječjem vrtiću vide svoje odlučivanje u relaciji s odraslima. Odrasli odlučuju i utječu na njihove mogućnosti participacije. Sudjelovanje i odlučivanje u predškolskom kontekstu djeca su konceptualizirala pomoću svojih iskustava u kojoj moć vide na relaciji odrasli-djeca. Odgajateljica je „veća i starija“, stoga je glavna u vrtiću i odlučuje, a djeca slušaju sve što im odgajateljica kaže. Kao autonomne odluke djeca su često navodila odluke koje je odgajateljica morala odobriti te u zajedničkom odlučivanju, djeca su kao odlučivanje navodila slaganje s nečim što je odgajateljica rekla.

Škola, koja također predstavlja institucionalni kontekst, obvezna je, ima propisan program i obvezni sustav ocjenjivanja. Specifičnosti školskog konteksta u korelaciji su s dječjim iskustvima i viđenjima vlastitog odlučivanja u školi. Prema dječjim odgovorima najčešća aktivnost u školi je učenje, a škola predstavlja mjesto u kojem se uči. Učiteljica odlučuje o većini aktivnosti i pravila u školi, dok djeca imaju mogućnost odlučivanja o izboru vrste svojih aktivnosti te o svojim odnosima s vršnjacima. Iako su navela kako je učiteljica glavna i odlučuje o većini stvari u školi, djeca su svoje shvaćanje odlučivanja vidjela u mogućnosti neovisnog izbora ili ponašanja/sudjelovanja.

Iako se u suvremenim shvaćanjima djece i djetinjstva na djecu gleda kao na autonomne djelatnike sposobne za aktivno sudjelovanje u odlukama koje ih se tiču, rezultati istraživanja sugeriraju kako karakteristike institucionalnih konteksta ograničavaju mogućnosti za dječje

iskazivanje kompetentnosti. Odluke koje su mogli sami donositi odnosile su se ponajprije na njihove aktivnosti i odnose s vršnjacima.

Dječja participacija uključuje mijenjanje naglaska u istraživačkim metodama sa istraživanja nad djecom na istraživanja s djecom. U istraživanjima s djecom uzima se dječja perspektiva, iz koje djeca kao subjekti govore o svojim životima, te se djeca prihvaćaju kao aktivni sudionici koji su sposobni govoriti o svojim iskustvima is svoje perspektive. Važnost provedenog istraživanja s djecom očituje se u prikazu nekoliko faktora kojima se pospješuje participacija, a to su uravnoteženje odnosa moći i kontrole, dijalog i uključivanje dječje perspektive. Provedenim istraživanjem ne isključuju se druga istraživanja, već se ukazuje na potrebu za daljnjim istraživanjima dječje participacije. Veći uzorak i dodatne metode ispitivanja dječjeg viđenja participacije omogućili bi generalizaciju dobivenih rezultata, a uvođenjem dodatnih metoda u ispitivanju dječjeg viđenja participacije spriječile bi se moguće poteškoće u razumijevanju određenih pitanja te bi se dobila potpunija slika dječjih iskustava, njihovog viđenja vlastitog odlučivanja i shvaćanja odlučivanja u dječjem vrtiću i školi.

Literatura

- Alanen, L. (2009). Generational Order. U: Qvotrup, J., Corsaro, W.A., Honig, M.-S. (Ur.), *The Palgrave Handbook of Childhood Studies* (str. 159- 174). London: Palgrave Macmillan
- Alderson, P. (2000). Children as Researchers: Participation Rights and Research Methods. U: Christensen, P., James, A. (Ur.), *Research with Children: Perspectives and Practices, Second Edition* (str. 276- 290). Oxon: Routledge
- Berthelsen, D., Brownlee, J. (2005). Respecting Children's Agency for Learning and Rights to Participation in Child Care Programs. *International Journal of Early Childhood*, 37(3), 59-60.
- Bröström, S (2006). Children's Perspectives on Their Childhood Experiences. U: Einarsdottir, J., Wagner, J.A. (Ur.), *Nordic Childhoods and Early Education: Philosophy, Research, Policy and Practice in Denmark, Finland, Iceland, Norway and Sweden* (str. 223-255). Greenwich Connecticut: IAP- Information Age Publishing
- Cockburn, T. (2010). Children and deliberative democracy in England. . U: Percy- Smith, B. , Thomas, N. (Ur.) *A Handbook of Children and Young People's Participation: Perspectives from Theory and Practice* (str. 306- 317). London: Routledge
- Corsaro, W.A. (2005). Collective Action and Agency in Young Children's Peer Cultures. U: Qvortrup, J. (Ur.), *Studies in Modern Childhood: Society, Agency, Culture* (str. 231- 247). London: PALGRAVE MACMILLAN
- Corsaro, W.A. (2009). Peer Culture. U: Qvotrup, J., Corsaro, W.A., Honig, M.-S. (Ur.), *The Palgrave Handbook of Childhood Studies* (str. 301- 315). London: Palgrave Macmillan
- Corsaro, W.A. (2011). *The Sociology of Childhood: Third Edition*. Los Angeles: Sage
- Dahlberg, G., Moss, P., Pence, A. (2005). *Beyond Quality in Early Childhood Education and Care: Postmodern Perspectives*. London: Falmer Press
- Danby, S. J., Farrell, A. Accounting for Young Children's Competence in Educational Research: New Perspectives in Research Ethics. *Australian Educational Researcher*, 31(3), 35-49.
- Dhankar, R. (2010). Pedagogy and Cultural Diversity: Children's Participation for Overcoming Differences. U: Cox, S., Robinson- Pant, A., Dyer, C., Schweifurth, M. (Ur.), *Children as*

Decision Makers in Education: Sharing Experiences Across Cultures (str. 115-123). London: Continuum.

Einarsdottir, J. (2005). We Can Decide What to Play! Children's Perceptions of Quality in an Icelandic Playschool. *Early Education & Development*, 16(4), 469- 488.

Fitzgerald, R., Graham, A., Smith, A., Taylor, N. (2010). Children's participation as a struggle over recognition: exploring the promise of dialogue. U: Percy- Smith, B., Thomas, N. (Ur.) *A Handbook of Children and Young People's Participation: Perspective from Theory and Practice* (str 293- 305). London: Routledge

Graham, A., Fitzgerald, R. (2010). Progressing children's participation: Exploring the potential of a dialogical turn. *Childhood*, 17(3), 343-359.

Gillis, J. (2009). Transitions to Modernity. U: Qvotrup, J., Corsaro, W.A., Honig, M.-S. (Ur.), *The Palgrave Handbook of Childhood Studies* (str. 114- 126). London: Palgrave Macmillan

Harber, C. (2010). Long time coming: children as only occasional decision makers in schools. U: Cox, S., Robinson- Pant, A., Dyer, C., Schweisfurth, M. (Ur.) *Children as Decision Makers in Education: Sharing Experiences Across Cultures* (str. 35-44). London: Continuum

Harcourt, D., Einardsottir, J. (2011). Introducing children's perspectives and participation in research. *European Early Childhood Education Research Journal*, 19(3), 301-307.

Hendrick, H. (1997). Constructions and Reconstruction of British Childhood: An Interpretative Survey, 1800 to the present. U: . U: James, A., Prout, A.(Ur.), *Constructing and Reconstructing Childhood: Contemporary Issues in the Sociological Study of Childhood* (str. 33-60). London: UK Falmer Press

James, A. (2009). Agency. U: Qvotrup, J., Corsaro, W.A., Honig, M.-S. (Ur.), *The Palgrave Handbook of Childhood Studies* (str. 34- 45). London: Palgrave Macmillan

James, A., Jenks, C., Prout, A. (1998). *Theorizing Childhood*. Cambridge: Polity Press

James, A., Prout, A. (1997). A New Paradigm for the Sociology of Childhood? Provenance, Promise and Problems. U: James, A., Prout, A.(Ur.), *Constructing and Reconstructing Childhood: Contemporary Issues in the Sociological Study of Childhood* (str. 7-32). London: UK Falmer Press

James, A., James, A. (2008). *Key Concepts in Childhood Studies*. London: Sage Publications Ltd.

- Jenks, C. (2005). *Childhood: Second Edition*. Oxon: Routledge
- Jenks, C. (2009). Constructing childhood sociologically. U: Kehily, M.J. (Ur.), *An Introduction to Childhood Studies; Second Edition* (str. 93-111). Berkshire: Open University Press..
- Kjørholt, A. T. (2009). Small is Powerful: Discourses on „Children and Participation“ in Norway. *Childhood*, 9 (1), 63-82.
- Kostenius, C. (2011). Picture this – our dream school! Swedish schoolchildren sharing their vision of school. *Childhood*, 18(4), 509-525.
- Kragh-Müller, G., Isbell, R. (2011). Children's Perspectives on Their Everyday Live in Child Care in Two Cultures: Denmark and the United States. *Early Childhood Education*, 39, 17-27.
- Löfdahl, A., Hägglung, S. (2006). Power and Participation: Social representations among children in preschool. *Social Psychology of Education*, 9, 179-194.
- Mason, J., Hood, S. (2011). Exploring issues of children as actors in social research. *Children and Youth Services Review*, 33 (4), 490-495.
- Mayall, B. (2000). Negotiating Childhoods, Research Briefing ESRC Children 5-16 Programme
- Mayall, B. (2000). Conversations with Children: Working with Generational Issues. U: Christensen, P., James, A. (Ur.), *Research with Children* (str. 120-135). London: Falmer Press
- Mayall, B. (2003). Children in Action at Home and School. U: Mayall, B. (Ur.), *Children's Childhoods: Observed and Experienced* (str. 114-127). London: Falmer Press
- McCowan, T. (2010). „Prefigurative“ approaches to participatory schooling: experiences in Brazil. U: Cox, S., Robinson- Pant, A., Dyer, C., Schweisfurth, M. (Ur.) *Children as Decision Makers in Education: Sharing Experiences Across Cultures* (str. 15-24). London: Continuum
- Pascal, C., Bertram, T. (2009). Listening to young citizens: the struggle to make real a participatory paradigm in research with young children. *European Early Childhood Education Research Journal*, 17(2), 39-51.
- Prout, A. (2000). Children's Participation: Control and Self- realisation in British Late Modernity. *Children & Society*, 14, 304-315.
- Qvortrup, J. (1997). A Voice for Children in Statistical and Social Accounting: A Plea for Children's Right to be Heard. U: James, A., Prout, A.(Ur.), *Constructing and Reconstructing*

Childhood: Contemporary Issues in the Sociological Study of Childhood (str. 83-104). London: UK Falmer Press

Qvortrup, J. (2005). Varieties of Childhood. U: Qvortrup, J. (Ur.), *Studies in Modern Childhood: Society, Agency, Culture* (str. 1-20). Hampshire: Palgrave MacMillan

Qvortrup, J. (2005). Childhood and modern society: a paradoxical relationship?. U: Jenks., C. (Ur.), *Childhood: Critical Concepts in Sociology* (str. 110-118). Oxon: Routledge

Qvortrup, J. (2009). Childhood as a Structural Form. U: Qvortrup, J., Corsaro, W.A., Honig, M.-S. (Ur.), *The Palgrave Handbook of Childhood Studies* (str. 21-33). London: Palgrave Macmillan

Qvortrup, J. (2012). Users and Interested Parties: A Concluding Essay on Children's Institutionalization. U: Kjørholt, A.T., Qvortrup, J. (Ur.), *The Modern Child and the Flexible Labour Market* (str. 243- 261). London: Palgrave Macmillan

Roberts, H. (2000). Listening to Children: and Hearing Them. U: Christensen, P., James, A. (Ur.), *Research with Children* (str. 225-240). London: Falmer Press

Sheridan, S., Pramling Samuelsson, I. (2001). Children's Conceptions of Participation and Influence in Pre-school: a perspective on pedagogical quality. *Contemporary Issues in Early Childhood*, 2(2), 169-194.

Sheridan, S. (2007). Dimensions of pedagogical quality in preschool. *International Journal of Early Years Education*, 15(2), 197-217.

Skievenes, M., Strandbu, A. (2006). A Child Perspective and Children's Participation. *Children, Youth and Environment*, 16(2), 10- 27.

Smith, A-M. (2010). Paving the way for pupil voice? School councils campaign for fairtrade in Liverpool. U: Cox, S., Robinson- Pant, A., Dyer, C., Schweisfurth, M. (Ur.) *Children as Decision Makers in Education: Sharing Experiences Across Cultures* (str. 79-88). London: Continuum

Sommer, D. (2010). In Search of Child Perspectives and Children's Perspectives in Childhood Sociology and Developmental Psychology. U: Sommer, D., Pramling Samuelsson, I., Hundeide, K. (Ur.), *Child Perspectives and Children's Perspectives in Theory and Practice* (str. 25- 82). London: Springer

- Sommer, D., Pramling Samuelsson, (2010). Introduction: Child Perspectives and Children's Perspective- The Scandinavian Context. U: Sommer, D., Pramling Samuelsson,I., Hundeide, K. (Ur.), *Child Perspectives and Children's Perspectives in Theory and Practice* (str. 1-19). London: Springer
- Tisdall. E. K. M. (2010). Governance and participation. U: Percy- Smith, B. , Thomas, N. (Ur.) *A Handbook of Children and Young People's Participation: Perspectives from Theory and Practice* (str. 318- 329). London: Routledge
- Torstenson-Ed, T. (2007). Children's life paths through preschool and school: Letting youths talk about their own childhood- theoretical and methodological conclusions. *Childhood*, 14(1), 47-66.
- Turnšek, N. (2007). Children' Participation in Decision Making in Slovene Kindergartens. U: Ross, A. (Ur.) *Citizenship Education in Society* (str. 147-158). London: CiCe
- Wiltz, N., Klein, E. (2001). „What do you do in child care?“ Children's perceptions of high and low quality classrooms. *Early Childhood Research Quarterly*, 16(2), 209- 236.
- Woodhead, M. (2009). Childhood studies: past, present and future. U: Kehily, M.J. (Ur.), *An Introduction to Childhood Studies; Second Edition* (str. 17-31). Berkshire: Open University Press.
- Woodhead, M., Faulkner, D. (2000). Subjects, Objects or Participants? Dilemmas of Psychological Research with Children. U: Christensen, P., James, A. (Ur.), *Research with Children* (str. 9-35). London: Falmer Press
- Yamashita, H., Davies, L., Williams, C. (2010). Assessing Benefit of Students's Participation. U: Cox, S., Robinson- Pant, A., Dyer, C., Schweifurth, M. (Ur.), *Children as Decision Makers in Education: Sharing Experiences Across Cultures* (str. 99-106). London: Continuum
- Zeijher, H. (2009). Institutionalization as a Secular Trend. U: Qvortrup, J., Corsaro, W.A., Honig, M.-S. (Ur.), *The Palgrave Handbook of Childhood Studies* (str. 127- 139). London: Palgrave Macmillan

Prilozi

Prilog 1: Protokol za polustrukturirani intervju pripremljen za intervju u dječjem vrtiću

Upoznavanje: Dobar dan, kako se zoveš? Moje ime je...

1. Što je vrtić?
2. Što sve radiš u vrtiću? A što još?
3. S kim se igraš u vrtiću?
4. Tko bira/odlučuje što radiš u vrtiću? Sam/a ti ili netko drugi?
5. Što znači odlučivati?
6. Što radiš kada ti odlučuješ/biraš?
7. Što tvoja teta radi?
8. Misliš li da tvoja teta zna što najviše voliš raditi?
9. Što možeš odlučiti/birati zajedno s tetom?
10. Što možeš sam/a odlučiti/birati u vrtiću?
11. Što ako si ti nešto odlučio, a teta kaže „dosta, ostavi to, sada ćemo raditi nešto drugo“? Što onda radiš?
12. Kada bi ti sam/a odlučivao/la, kakav bi bio vrtić? Kao da?
13. Gdje možeš više odlučivati; kod kuće ili u vrtiću?
14. Tko je glavni u vrtiću? A ti?

Prilog 2: Protokol za polustrukturirani intervju pripremljen za intervjuiranje u školi

Upoznavanje: Dobar dan, kako se zoveš? Moje ime je...

1. Što je škola?
2. Što sve radiš u školi? A što još?
3. S kim to radiš u školi? S učiteljicom ili... ?
4. Tko bira/odlučuje što radiš u školi? Sam/a ti ili netko drugi?
5. Što znači odlučivati?
6. Što radiš kada ti odlučuješ/biraš?
7. Što tvoja učiteljica radi?
8. Misliš li da tvoja učiteljica zna što najviše voliš raditi?
9. Što možeš odlučiti/birati zajedno s učiteljicom?
10. Što možeš sam/a odlučiti/birati u školi?
11. Što ako si ti nešto odlučio, a učiteljica kaže „dosta, ostavi to, sada ćemo raditi nešto drugo“? Što onda radiš?
12. Kada bi ti sam/a odlučivao/la, kakva bi bila škola? Kao da?
13. Gdje možeš više odlučivati; kod kuće ili u školi?
14. Tko je glavni u školi? A ti?