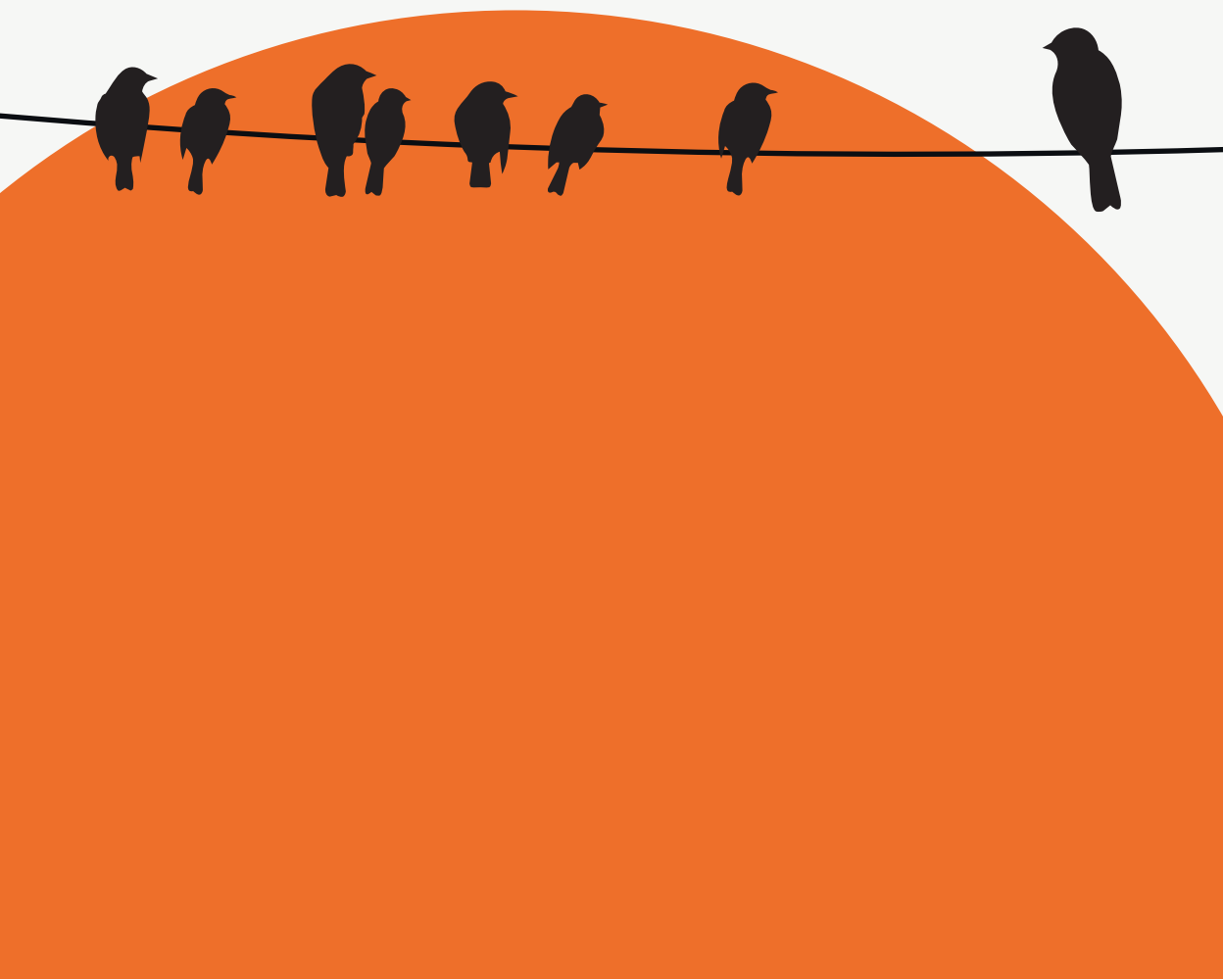


GLASOVI OTROK

OTROKOSREDIŠČNI PRISTOP V RAZISKOVANJU

ZORANA
MEDARIĆ





Zorana Medarić je sociologinja in znanstvena sodelavka na Inštitutu za družboslovne študije Znanstveno-raziskovalnega središča Koper. Raziskovalno se ukvarja z migracijami, otroštvom, otrokosrediščnostjo in kvalitativnim raziskovanjem. Vključena je v nacionalne in mednarodne raziskovalne projekte ter v longitudinalno raziskovanje otroštva v okviru evropskega infrastrukturnega programa: Growing Up in Digital Europe (2022–). Je sourednica Oxfordskega priročnika otrokosrediščnih pristopov raziskovanja priseljenih otrok: Gornik, B., Medarić, Z. in Sedmak, M. (ur.) *The Oxford Handbook of Child-Centered Approaches*. Oxford University Press, 2025.

**GLASOVI OTROK
OTROKOSREDIŠČNI PRISTOP
V RAZISKOVANJU**

Zorana Medarić

GLASOVI OTROK OTROKOSREDIŠČNI PRISTOP V RAZISKOVANJU

Študija primera vključevanja priseljenih otrok



KOPER 2026

GLASOVI OTROK: OTROKOSREDIŠČNI PRISTOP V RAZISKOVANJU

Študija primera vključevanja priseljenih otrok

dr. Zorana Medarić

Glavni in odgovorni urednik založbe: dr. Tilen Glavina

Urednica za področje družboslovja: dr. Mateja Sedmak

Tehnična urednica: Alenka Obid

Recenzentki: dr. Tina Kogovšek, dr. Andreja Živoder

Lektura: dr. Petra Kunc, dr. Nina Novak Kerbler

Oblikovanje tipičnih strani: Gal Vončina

Prelom: Alenka Obid

Naslovnica: Gal Vončina

Izdajatelj: Znanstveno-raziskovalno središče Koper, Annales ZRS

Za izdajatelja: dr. Rado Pišot

Spletna izdaja, dostopna na:

<https://doi.org/10.35469/978-961-7276-16-9>

po licenci CC-BY-NC-ND



Finančna podpora: Javna agencija za znanstvenoraziskovalno in inovacijsko dejavnost Republike Slovenije

Monografija je nastala v okviru raziskovalnega programa »Sodobne migracije in superraznolikost: procesi, učinki in odzivi« (P5-0462), ki ga financira ARIS.

Kataložni zapis o publikaciji (CIP) pripravili v Narodni in univerzitetni knjižnici v Ljubljani

COBISS.SI-ID 272732419

ISBN 978-961-7276-16-9 (PDF)

VSEBINA

ALI JIH RES SLIŠIMO? (Mateja Sedmak) | 7

**KLOBUK ALI KAČA, KI JE POJEDLA SLONA? O RAZISKOVANJU Z
VIDIKA OTROK** | 11

NEKAJ BESED O TERMINOLOŠKI RABI | 13

O NAMENU IN VSEBINI | 13

OTROKOSREDIŠČNA PERSPEKTIVA V TEORIJ | 17

OTROK IN OTROŠTVO | 17

OTROCI V SOCIOLOŠKI PERSPEKTIVI SKOZI ČAS | 21

OTROCI MED STRUKTURO IN ZMOŽNOSTJO DELOVANJA
(AGENCY) | 37

OTROCI KOT BODOČI ODRASLI? OTROCI KOT »BITI« IN OTROCI KOT
»POSTATI« | 49

UNIVERZALNO OTROŠTVO? GLOBALNO OTROŠTVO? | 53

OTROKOSREDIŠČNA PERSPEKTIVA ONKRAJ DUALIZMOV | 61

PRISELJENI OTROCI V OTROKOSREDIŠČNI PERSPEKTIVI | 65

ZNAČILNOSTI OTROKOSREDIŠČNE PERSPEKTIVE | 78

**EPISTEMOLOŠKI, METODOLOŠKI IN ETIČNI VIDIKI RAZISKOVANJA Z
OTROKOSREDIŠČNE PERSPEKTIVE** | 81

OTROKOSREDIŠČNA EPISTEMOLOGIJA | 81

OTROKOSREDIŠČNA METODOLOGIJA | 89

METODOLOŠKO-ETIČNI IZZIVI PRI RAZISKOVANJU
(PRISELJENIH) OTROK | 96

OTROKOSREDIŠČNA PERSPEKTIVA V RAZISKOVANJU | 105

OTROKOSREDIŠČNO RAZISKOVANJE VKLJUČEVANJA PRISELJENIH OTROK | 109

VKLJUČEVANJE PRISELJENIH OTROK IN OTROKOSREDIŠČNA PERSPEKTIVA | 109

METODOLOŠKI OKVIR | 115

REFLEKSIVNI POGLED NA RAZISKOVANJE VKLJUČEVANJA PRISELJENIH OTROK V ŠOLSKO OKOLJE | 124

JEZIK IN VKLJUČEVANJE PRISELJENIH OTROK | 147

OTROCI, JEZIK IN IZKUŠNJE VKLJUČEVANJA | 181

KAKO MISLITI PRISELJENE OTROKE V OTROKOSREDIŠČNI PERSPEKTIVI | 185

KOMPLEKSNA ŽIVLJENJA PRISELJENIH OTROK V SREDIŠČU | 185

IZZIVI IN OMEJITVE OTROKOSREDIŠČNEGA RAZISKOVANJA | 186

KONTEKST DRUGOSTI PRISELJENIH OTROK | 192

PRIŠPEVEK OTROKOSREDIŠČNIH POGLEDOV K RAZUMEVANJU VKLJUČEVANJA PRISELJENIH OTROK | 196

SKLEPNE MISLI | 199

VIRI | 203

IMENSKO IN STVARNO KAZALO | 229

ALI JIH RES SLIŠIMO?

Otroci in otroštvo znotraj sociologije sprva niso predstavljali samostojnega raziskovalnega področja. Klasični sociologi kot Talcott Parsons so otroke obravnavali predvsem v kontekstu socializacije, pri čemer je bila njihova vloga reducirana na pasivne prejemnike družbenih norm in vrednot. Teme in vsebine, povezane z otroki in otroštvom, so se tako zgolj postopoma pomikale v središče raziskovalnega interesa. Pomemben premik v razumevanju otroštva se je zgodil v drugi polovici 20. stoletja, ko so interdisciplinarne raziskave začele opozarjati na zgodovinsko in kulturno pogojenost otroštva. V tem oziru je prelomno delo francoskega zgodovinarja Philippa Arièsa *Otrok in družinsko življenje v starem režimu* (izv: *L'enfant et la vie familiale sous l'Ancien Régime*), v katerem prikaže, da otroštvo kot posebno življenjsko obdobje ni vedno obstajalo v obliki, kot ga razumemo danes, predvsem pa sta otrok in otroštvo postali področji prevpraševanja.

Vzpon *nove sociologije otroštva* v 80. in 90. letih 20. stoletja pomeni prelomnico s tradicionalnim pogledom na otroke, ki se jih je zgodovinsko obravnavalo kot pasivne, nemočne in »še le v nastajanju«. Teoretski in epistemološki zasuk znotraj nove sociologije otroštva uvede otrokosrediščni pristop k raziskovanju in razumevanju otrok ter otroških življenj. Ta pristop izpostavi, da so otroci družbeni akterji, soustvarjalci družbe in nosilci svojstvenih izkušenj, pogledov in načinov razumevanja sveta. Otroštvo je, kot izpostavi nova paradigma, družbeni konstrukt, ki se spreminja glede na kulturni in zgodovinski kontekst, zato ne obstaja eno samo univerzalno otroštvo, temveč je načinov, kako biti otrok, več. Poseben poudarek je namenjen otrokovim pravicam in njihovem vključevanju v raziskovalni proces, pri čemer je treba upoštevati njihovo perspektivo ter glas. Izhajajoč iz omenjenega nova sociologija otroštva predstavlja pomemben premik v razumevanju otroštva kot edinstvenega življenjskega obdobja, vrednega samega po sebi, in ne zgolj pripravi na odraslost.

Knjiga *Glasovi otrok: Otrokosrediščni pristop v raziskovanju (Študija primera vključevanja priseljenih otrok)* je rezultat spremenjenega pogleda na otroka, ki ga uvede nova sociologija otroštva. Posvečena je, kot nakaže že sam naslov, otrokosrediščnemu pristopu k raziskovanju otrok, s posebnim poudarkom na preučevanju izkušenj priseljenih otrok. Knjiga je celovito teoretično, epistemološko, metodološko in empirično delo, ki kritično ovrednoti značilnosti, izzive, pa tudi potenciale in omejitve otrokosrediščnega pristopa. Posebej pa velja poudariti del, posvečen *refleksivnosti* v otrokosrediščnem raziskovalnem procesu. Refleksivnost oziroma avtorefleksivnost raziskovalcev in raziskovalk otroških življenj z uporabo otrokosrediščne perspektive je ključna in vendarle redko aplicirana. Avtorefleksivnost nas opomni, da raziskovalci in raziskovalke nismo zgolj nevtralni opazovalci, temveč aktivno vplivamo na cilje ter potek raziskave, na slišano in videno ter na interpretacijo podatkov. Zato je ključno, da se v raziskovalnem procesu nenehno in vsakič znova zavedamo lastne pozicije in omejitev, lastnih vrednot in prepričanj, predsodkov in nenazadnje moči, ki jo imamo v odnosu do otrok. Zaradi neizogibne razlike v moči med odraslim raziskovalcem_ko in otrokom lahko nevede in nehote s svojim vedenjem, vprašanji ali pričakovanji usmerjamo otrokove odgovore, omejimo moč njegove izraznosti ali zmanjšamo pomen povedanega. Avtorefleksivnost je tako nujen pogoj za vzpostavitev etično občutljivega otrokosrediščnega raziskovanja, v katerem so otroci resnično slišani in upoštevani kot kompetentni sogovorniki in tisti, ki »imajo kaj povedati«. Avtorefleksivnost pa nenazadnje ključno prispeva k večji verodostojnosti raziskav, saj zmanjšuje tveganje za pristranskost in napačne interpretacije. Avtorica monografije na primeru avtorefleksije empirične študije s priseljenimi otroki nazorno prikaže, kako hitro lahko kot raziskovalci_ke prevzamemo nadzor in »utišamo« sogovornika, preslišimo glas otroka in ga pristransko interpretiramo skozi pogled odraslega.

Otrokosrediščni pristop in metodologija raziskovanja življenja otrok in otroštva prepoznava otroke kot relevantne akterje v raziskovalnem procesu, ki so lahko v raziskovalni proces kompetentno vključeni kot soustvarjali raziskave ali subjekti preučevanja. Vse sodobne študije otrok in otroštva tako izpostavljajo *zmožnost delovanja* (angl. agency) otrok in pomen njihove aktivne vključenosti ter upoštevanja njihovih glasov. V realnosti vključevanje otrok žal vse pre pogosto ostaja zgolj na ravni tokenizma – površinskega vključevanja otrok v raziskovanje ali odločanje,

pri katerem otroci sicer navidezno sodelujejo, vendar na sam potek ali rezultate procesa nimajo resničnega vpliva. Na takšne primere naletimo v izobraževalnih institucijah, ko otroci zgolj navidezno odločajo o zanje pomembnih zadevah v šolskem okolju, v raziskavah, ko mnenja in izkušnje otrok nadvladajo mnenja in izkušnje odraslih, v pravnih postopkih in vsakdanjih družinskih situacijah. Raziskovalci, učitelji, politiki, skratka odrasli smo tisti, ki še vedno vemo več in bolje.

V knjigi je uporabnost otrokosrediščnega pristopa v praksi prikazana tudi na empirični raziskavi, izvedeni med priseljenimi otroki v šolskem okolju v različnih krajih po Sloveniji. Priseljeni otroci so dvojno marginalizirani – kot otroci in kot priseljenci. Zaradi jezikovnih omejitev, medkulturnih razlik in drugačnih življenjskih okoliščin je njihova zmožnost delovanja še dodatno okrnjena. Prav njihova dvojna depriviligiranost ponuja hvaležno prizorišče analize prevlade moči, dominacije in pokrovitelstva v raziskovalnem procesu.

Monografija *Glasovi otrok: Raziskovanje z otrokosrediščne perspektive* je posebna, ker združuje na videz nezdržljivo, in sicer znanstveno sistematičnost, poglobljenost in rigoroznost ter samokritično refleksivnost in zaščitniško pozicijo v odnosu do otrok, kar je pri znanstvenih monografijah redkost. Avtorica je zagovornica otrok, ki so, čeprav opolnomočeni in z zmožnostjo delovanja, obenem neskončno ranljivi v svetu, ki mu vladajo pravila odraslih. Knjiga se, četudi znanstveno delo, mestoma bere kot poetična pripoved o utrinkih otroških življenj.

Raziskovalci in raziskovalke, politiki in političarke ter strokovnjaki in strokovnjakinje različnih področij si ne smemo delati utvar. Četudi smo zagovorniki otrok, še vedno vse prepogosto govorimo in odločamo v njihovem imenu, namesto njih in v njihovo dobro. Kot družba in skupnost še nismo sposobni v celoti prepoznati potenciala in zmožnosti najmlajših članov družbe. Čas, ko bodo otroci enakovredni soustvarjalci znanstvenega vedenja (o njih samih) in družbenega življenja je še daleč, pričujoče delo pa je odločen korak v tej smeri.

dr. Mateja Sedmak

KLOBUK ALI KAČA, KI JE POJEDLA SLONA? O RAZISKOVANJU Z VIDIKA OTROK

»Odraslim je treba zmeraj razlagati« pravi Antoine de Saint-Exupery, ko odrasli v njegovi risbi vidijo le klobuk in ne prepoznajo boe, ki je pojedla slona. Odrasli res največkrat na svet gledamo drugače kot otroci, ob tem pa pogosto spregledamo, kaj nam imajo povedati. Včasih, kot pravi avtor, zastavljamo napačna vprašanja, najpogosteje pa jih sploh ne vprašamo po njihovih mnenjih in pogledih. Monografija, ki je pred vami, je posvečena raziskovanju pogledov otrok z njihove, otrokosrediščne perspektive. Temelji na ideji, da je treba življenja otrok proučevati tudi z njihovega gledišča, saj najbolje poznajo lastna življenja in nam lahko svoje izkušnje tudi posredujejo – če jih le povprašamo po njih.

Osnova in vir navdiha zanjo je bil večletni raziskovalni projekt¹, v katerem sem sodelovala kot raziskovalka. V projektu je bila za raziskovanje priseljenih otrok uporabljena otrokosrediščna perspektiva, ki je v zadnjih letih vse bolj uveljavljena, vendar je bila zame tedaj še precejšnja neznanka. Projektno raziskovanje je razkrilo, da gre za pojem, ki ga je težko opredeliti, saj je na različnih raziskovalnih področjih zelo različno pojmovan in opredeljen, čeprav se pogosto uporablja. Poleg izzivov z opredeljevanjem sem ob izvedbi raziskovanja naletela na različna vprašanja in izzive, ki so povezani z otrokosrediščnim pristopom in s specifikami raziskovanja (priseljenih) otrok. Metodološko-etična vprašanja dostopa do otrok, praktična vprašanja zagotavljanja otrokosrediščnosti v raziskovalnem procesu, vprašanja razmerij moči in zagotavljanja etičnega raziskovanja so le nekatera med njimi. Kljub vse pogostejši uporabi pojma otrokosrediščnosti v raziskovanju otrok so refleksijske o teoretičnih

¹ Projekt MiCreate – Priseljeni otroci in priseljske skupnosti v spreminjajoči se Evropi je bil financiran iz programa Obzorje Evropa – okvirni program za raziskave in inovacije 2019–2022 (program raziskav in inovacij po sporazumu o dodelitvi sredstev št. 822664). Potekal je od 1. septembra 2019 do 30. junija 2022 pod vodstvom prof. dr. Mateje Sedmak.

in metodoloških značilnostih tega pristopa in kako ga dejansko udejanjiti v raziskovalnem procesu razmeroma redke.

Monografija se zato posveča predvsem celoviti sociološki analizi otrokosrediščne perspektive, njenim značilnostim in izzivom pri implementaciji v raziskovanju. Obravnava vprašanja, kaj pomeni otrokosrediščno raziskovanje v teoriji, katere metodološke pristope uporabljati in katera etična vprašanja se pri tem odpirajo. Prikaže tudi raziskovalni proces kot prostor refleksije o vlogi raziskovalca, razmerjih moči med odraslimi in otroki v tem procesu ter o otrocih kot soustvarjalci raziskovalnega procesa.

Poudarek je na otrokosrediščni perspektivi, kot je pojmovana v sociologiji, pa tudi v širšem družboslovnem raziskovanju. Otrokosrediščnost je bila namreč dolgo predvsem v domeni pedagoških, deloma tudi psiholoških diskurzov, šele v zadnjih desetletjih je prešla tudi na področje sociološkega raziskovanja, ko je vloga otrok postala vse bolj poudarjena in prepoznana. Na spremenjen pogled na otroke sta pomembno vplivala »nova« sociologija otroštva, ki v otrocih prepoznava relevantne (so)ustvarjalce lastnega in družbenega življenja (Prout in James, 1990/1997), in globalno prepoznavanje otrokovih pravic, zlasti 12. člen konvencije, ki določa, da imajo otroci, ki so sposobni izoblikovati lastna mnenja, pravico do svojega svobodnega izražanja in upoštevanja (Konvencija o otrokovih pravicah, 1989). Gre za pristop, ki otroke prepoznava kot pomembne družbene akterje, kompetentne in dejavne posameznike, poglede katerih je treba prepoznavati in vključevati v raziskave, dejavnosti in interpretacije, ki jih zadevajo in vplivajo na njihova življenja (npr. Corsaro, 2018; James in drugi, 1998; James in Prout, 1997; Mayall, 2002; Qvortrup, 1994). Tak pristop ne omogoča le boljšega razumevanja življenj otrok, temveč tudi širših družbenih procesov, katerih dinamike se razkrivajo tudi skozi izkušnje otrok.

S prepoznavanjem aktivne vloge otrok v družbi so ti postali vse pomembnejši tudi v raziskovanju, kar se kaže v številnih raziskovalnih študijah, ki proučujejo njihovo vsakdanje življenje, odnose, izkušnje, identitete in kulturo (za pregled glej npr. Christensen in James, 2000b; A. Clark, 2005; Coyne in Carter, 2018). Pomemben del raziskovanja postanejo tudi dinamična socialna okolja otrok, kot so družine, soseske ali šole in njihovi pogledi nanje (C. D. Clark, 2011). Od 90. let dalje so pogledi otrok vse bolj

prepoznani tudi pri raziskovanju priseljevanja (Bhabha, 2014; Dobson, 2009; Ensor in Goździak, 2010; White in drugi, 2011), v zadnjih nekaj letih pa tudi pri raziskovanju integracije (Baraldi, 2023; Martin in drugi, 2023a; Ní Laoire in drugi, 2009; Sedmak in drugi, 2021).

NEKAJ BESED O TERMINOLOŠKI RABI

V monografiji je uporabljen pojem otrokosrediščnost, ki je sopomenka v slovenskem jeziku pogosteje uporabljenega pojma otrokocentričnost. Kadar v slovenščini govorimo o otrokocentričnosti, ima izraz pogosto tudi negativen prizvok, saj jo povezujemo s pretiranim ukvarjanjem z otrokom oziroma skrbjo zanj in torej predvsem s prevelikim osredinjanjem staršev na otroke. V monografiji pa je poudarek na širših opredelitvah, ki presegajo zgolj ozek vzgojni vidik, na otrokosrediščnosti v smislu specifičnega pristopa, perspektive, ki se usmerja na otroke, prepoznava njihovo zmožnost delovanja, izkušnje, poglede. Z uporabo termina otrokosrediščna in ne otrokocentrična perspektiva želim na nek način poudariti pomensko razliko termina v primerjavi z izrazom otrokocentričnost, ki se najpogosteje uporablja v povezavi s starševskim usmerjanjem na otroke in skrbjo zanje. Z otrokosrediščnostjo pa želim predvsem poudariti širšo opredelitev, pristop, ki otroke postavlja v ospredje ter ni vezan na razmerje med starši in otroki. Izraza otrokosrediščna perspektiva in otrokosrediščni pristop sta uporabljena enakovredno in izmenjaje. V besedilu uporabljam moški spol kot generično spolno obliko, vendar z njim pojmujem vse spole.

O NAMENU IN VSEBINI

Namen monografije je kritično in celovito proučiti koncept otrokosrediščne perspektive v sociološkem raziskovanju. Torej, analizirati značilnosti, izzive in omejitve otrokosrediščne perspektive v sociološkem oziroma družboslovnem raziskovanju ter specifične metodološke, epistemološke in etične izzive pri interpretaciji ter uporabi otrokosrediščne perspektive za raziskovanje življenja in glasov otrok. Ker pa področje vključevanja priseljenih otrok še ni zelo raziskano, je namen monografije zapolniti

tudi del te vrzeli z raziskovanjem potencialov, izzivov in omejitev otrokosrediščne perspektive na empiričnem primeru raziskovanja vključevanja priseljenih otrok v šolskem okolju v Sloveniji. Pri tem je poudarek na jeziku kot enem ključnih dejavnikov vključevanja, ki je kot pomemben izpostavljen v integracijskih politikah ter prepoznan na ravni vsakdanjega življenja in vključevanja priseljenih otrok (Dežan in Sedmak, 2020; Sedmak in drugi, 2020; Strategija vključevanja tujcev, 2023; Vključevanje otrok priseljencev, 2017) kar doslej še ni bilo raziskano z otrokosrediščnega vidika.

Čeprav je empirični primer v monografiji osredotočen na priseljene otroke, je njen širši namen prispevati k razumevanju otrokosrediščne perspektive kot raziskovalnega pristopa za proučevanje otrok na splošno. Sestavljajo jo trije vsebinski sklopi: prvi teoretično uokviri otrokosrediščno perspektivo, drugi obravnava epistemološke, metodološke in etične vidike raziskovanja z otrokosrediščne perspektive, tretji pa predstavlja empirično študijo primera vključevanja priseljenih otrok. V zaključnem delu kritično reflektiram osrednje značilnosti in izzive otrokosrediščne perspektive ter njene potenciale in omejitve.



I. DEL

OTROKOSREDIŠČNA PERSPEKTIVA V TEORIJ

Kljub široki rabi v znanstvenih razpravah je otrokosrediščnost pojem, ki je zelo nedorečen in ga je težko opredeliti. Kaj imamo pravzaprav v mislih, kadar govorimo o otrokosrediščni perspektivi? Najprej bosta predstavljena koncepta otroka in otroštva, ki sta ključna za njeno razumevanje. V nadaljevanju bo otrokosrediščna perspektiva uokvirjena v več dihotomijah, ki pomembno opredeljujejo razmišljanje o otrocih in otroštvu. Posebna pozornost bo namenjena novim družbenim študijam otroštva in kritičnim pogledom nanje, ki opredeljujejo sodoben sociološki pogled na otroke, otroštvo in otrokosrediščno perspektivo. Temo bomo proučili z vidika sociologije, vendar z obravnavo otroka in otroštva posegam na širše področje družboslovnega raziskovanja in interdisciplinarnosti. Viri, na katere se pri tem najbolj opiram, so poleg sociologije otroštva ter sociologije otrok in mladostnikov tudi študije otroštva. Otroci so predmet raziskovanja tudi v antropoloških, geografskih, zgodovinskih in številnih drugih študijah, katerih vire občasno prav tako uporabljam.

OTROK IN OTROŠTVO

Na vprašanje »Kaj je otrok?« ni preprostega ali enopomenskega odgovora, čeprav se zdi, da je, tako kot številni koncepti v vsakdanjem življenju, samoumevna kategorija, ki je ni treba posebej prevpraševati. Vendar se razumevanje navedenega pojma spreminja v času in glede na prostor, v katerega je umeščen, torej glede na konkreten zgodovinski oziroma sociokulturni kontekst. V nadaljevanju bo razmislek namenjen spreminjanju pogleda na otroke in otroštvo skozi zgodovino ter vprašanju univerzalnosti otroštva. Najprej pa se bomo posvetili pojmom otrok in otroštvo, ki sta ključna za opredelitev in razumevanje otrokosrediščnosti.

Otrok se oblikuje v odnosu do odraslega, pravi Chris Jenks, ki poudarja, da otroka ne moremo misliti brez odraslega in, nasprotno, odraslega, odrasle družbe si ne moremo predstavljati brez ideje otroka (Jenks, 1996, str. 3). Podobno je v razumevanje pojma otrok vtkana razvojna perspektiva, ki so jo poudarjali zlasti razvojni psihologi (npr. Piaget, ki opozarja na pomen biološkega in psihološkega spreminjanja človeških bitij, ki sledi različnim fazam). Razvoj je tako primarna metafora, prek katere razumemo otroštvo (Jenks, 1996, str. 36), in je običajno razumljen kot nekaj naravnega. Otroštvo je navadno opredeljeno kot zgodnje obdobje v življenju ljudi v vseh družbah (James in James, 2012, str. 14). Vendar je tako razumevanje razmeroma poenostavljeno in ni natančno dorečeno. Zlasti časovna dimenzija razvoja je precej nedoločena, čeprav ima pri opredeljevanju otroka in razlikovanju od odraslega pomembno vlogo. V vsakdanjem razumevanju in praksah je tako otrok najpogosteje opredeljen glede na starost. V Konvenciji o otrokovih pravicah je otrok v prvem členu opredeljen kot »vsako človeško bitje, mlajše od osemnajst let, razen če zakon, ki se uporablja za otroka, določa, da se polnoletnost doseže že prej« (Konvencija o otrokovih pravicah, 1989). Soglasje o tem, kako opredeliti otroka, je bilo med državami članicami težko doseči (Santos Pais, 2019), vendar je zdaj opredelitev, uporabljena v navedeni Konvenciji, splošno sprejeta. Ker jo je ratificiralo 196 držav, se ta opredelitev uporablja v različnih političnih in strateških dokumentih, pogosto pa tudi v praksi.

Vendar opredeljevanje, ki izhaja iz razvojnih in starostno določenih meril, ni natančno (James in James, 2012, str. 9). Predvsem zaradi velikih odklonov od razvojno določenih, bioloških meril, po katerih naj bi nekdo spadal med odrasle oziroma otroke. Nekatere otroke bi lahko po bioloških merilih, npr. glede na velikost, težo ali kognitivne sposobnosti, uvrstili med odrasle, vendar velja tudi obratno. Tudi starostno razmejevanje ni preprosto. Je mladostnik še otrok? V slovenščini, podobno kot v drugih jezikih, razlikujemo med otroki v različnih starostnih obdobjih, npr. dojenček, malček, vrtničkar, šolar, mladostnik, najstnik in pubertentnik, hkrati pa jih umeščamo pod skupni pojem otrok. Ta skupni pojem pa zakriva še druge kompleksnosti in protislovja, ki so značilni za posameznike, kot so spol, etnična pripadnost, religija, socio-ekonomski status). Barrie Thorne (1987, str. 98) je tako upravičeno kritična do koncepta otrok, kadar se o otroku govori v ednini, saj to zakrije raznovrstne okoliščine, izkušnje in družbene odnose, ki jih obsega. O katerem otroku torej

dejansko govorimo, ko na primer obeležujemo mednarodno leto otroka (Gittins, 1998, str. 3) ali razpravljamo o prej omenjeni Konvenciji o otrokovih pravicah?

Podobno kot Thorne tudi Diana Gittins (1998, str. 5–7) opozarja na večplastnost pojma otrok. Razume ga kot družbeni konstrukt, ki zajema številne pomenske plasti, npr.: 1. telesnost in biološki vidik, 2. odvisnost, 3. vezanost na spol, 4. izraz sorodstva in intimnosti, 5. prehodnost (v odnosu do odraslosti) in neodraslost ter 6. nedolžnost. Ocenjuje, da je odvisnost tisti vidik, ki je najbolj povezan s pojmom otrok, obenem pa ta opredelitelvena značilnost ne zadostuje za njegovo definicijo. Tudi filozofinja Tamar Schapiro (1999) poudari vidik odvisnosti otroka v odnosu med otrokom in odraslim kot tisto značilnost, ki ključno zaznamuje opredeljevanje otroka. Eden od kazalnikov takšnega razmerja je pokroviteljsko razmerje: »Ravnati z nekom kot z otrokom« v grobem pomeni ravnati z njim, kot da ne more sam voditi lastnega življenja in se odločati sam zase (Schapiro, 1999, str. 715). Otrok pa je tudi drugi, pravi Gittins (1998, str. 6), v smislu, da se razlikuje od odraslega, čeprav obenem otroštvo ključno definira tudi vse odrasle in postane osrednji del posameznikove subjektivnosti. Podobno dvojna je dimenzija nedolžnosti, ki jo uteleša otrok. Z njo je povezan pogled na otroštvo kot na nekaj idiličnega, brezskrbnega, veselega, hkrati pa je to tudi nekaj, kar se nujno navezuje na preteklost in izgubo, čeprav je otrok vselej povezan tudi z upanjem in prihodnostjo (Gittins, 1998, str. 7). Celo več, o otrocih se pogosto razmišlja predvsem kot o bodočih odraslih in ne o tem, kar so v tem trenutku. Otroštvo je torej dojemano kot nekakšen moratorij, »pripravljalna faza« na odraslost, otroci pa »naravno« nezmožni (Qvortrup, 1994, str. 2). Otroštvo običajno razumemo kot zgodnje življenjsko obdobje, ki ga zaznamujeta hiter fiziološki in psihološki razvoj ter je univerzalno v vseh družbah. Vendar se razlikuje glede na prostor in čas, psihološki ter fiziološki razvoj pa v različnih kulturah razumemo različno, odvisno od pogledov na otrokove potrebe, blaginjo in njegovo največjo korist (James in James, 2012).

Če želimo razumeti pojma otrok in otroštvo, ju moramo misliti na vsaj treh ravneh, pravi Gittins (1998, str. 12). Prvi vidik, ki ga imenuje materialni, zajema spol, razred, etničnost, socio-ekonomske značilnosti – torej dejavnike, ki pomembno zaznamujejo življenja posameznikov. Drugi, simbolni vidik je povezan z upodabljanjem otrok in otroštva v podobah

in besedilih, ki so neizogibno poenostavljeni, hkrati pa predstavljeni kot resnični. Tretji vidik je psihološki in vključuje dejstvo, da smo vsi nekoč bili otroci ter imamo na podlagi lastnih izkušenj tudi predstave o tem, kaj pomeni biti otrok.

Tudi aktualnejša in nekoliko kompleksnejša definicija raziskovalcev otroštva Allison in Adriana Jamesa (2012) poskuša zaobjeti različne zgoraj predstavljene dimenzije, ki opredeljujejo otroka, vključno z razvojno dimenzijo in razmerjem do odraslosti, prek katerih običajno razlagamo ta koncept.

Otrok je človeško bitje, ki je biološko, psihološko in družbeno v zgodnjih fazah svojega življenjskega poteka, je član generacije, ki jo odrasli kolektivno imenujejo »otroci« in s katero začasno zasedajo družbeni prostor, ki ga zanj ustvarjajo odrasli in ga opredeljujejo kot otroštvo (James in James, 2012, str. 8).

V tej definiciji je poudarjena tudi »generacijska perspektiva«, ki zaznamuje sodobno raziskovanje otroštva (Alanen, 2009; Mayall, 2002; Qvortrup in drugi, 1994). V skladu s to perspektivo je otroštvo prepoznano kot stalna strukturna oblika (Qvortrup, 2009a), hkrati pa ga zaznamujejo generacijski procesi med otroki kot družbeno kategorijo s specifičnim sistemom družbenega urejanja in odraslimi (Alanen, 2009).

Schapiro poudari dva dejavnika, ki zaznamujeta dihotomijo razlikovanja med otroki in odraslimi: 1. otroka vidimo kot nekoga, ki se še razvija, zato ga je treba ščititi, disciplinirati, učiti, pri čemer smo neizogibno pokroviteljski, saj je tako obravnavan, naj si sam to želi ali ne; 2. besede in dejanja otrok nimajo enakega pomena in teže kot pri odraslih, kar se kaže v tem, da mnenja otrok niso obravnavana kot enako pomembna, niti v zadevah, ki se jih tičejo. Otroci tudi niso in ne morejo biti odgovorni za svoja dejanja enako kot odrasli (Schapiro, 1999, str. 716–717). Izhodišči, ki ju predstavi, se tesno povezujeta s prej omenjeno odvisnostjo in še z enim pomembnim konceptom, in sicer z (ne)zmožnostjo delovanja otrok, ki ji bom več pozornosti namenila v nadaljevanju. Odgovornost pa Wyness poveže tudi s pogledom na otroke kot nedolžne.

Nedolžnost se povezuje z »neodgovornostjo« v smislu, da otroke njihova moralna in družbena krhkost ter njihova ranljivost odvezuje odgovornosti. Igra postane ključna značilnost otroških svetov, pri čemer so ti ločeni od odraslih prek imperativa negovati in varovati. V teh okvirih ima otroštvo političen, kulturni in zgodovinski pomen. S povezovanjem igre in otroštva otroke nehote marginaliziramo, jih obravnavamo kot nezrele in nepopolne člane družbe, ki zahtevajo neprestano odraslo pozornost in regulacijo. (Wyness, 2019, str. 11)

Otroštvo je podobno kot drugi družbeni pojavi izjemno raznovrsten in kompleksen pojav, poleg tega pa se skozi čas spreminja tudi pogled nanj. Jenks pravi, da je za vsako obdobje značilno zdravorazumsko razmišljanje o otrocih, ki služi njihovi »naturalizaciji«, saj jih obravnava kot nekaj naravnega in univerzalnega. Zaradi tega pogosto ne moremo v celoti razumeti posebnosti otrok in kulturnih razlik v konkretnem zgodovinskem kontekstu. Poudarjanje družbene konstruiranosti ter pomena razumevanja otroštva v specifičnem družbenem kontekstu je zato značilno za sociološko konceptualizacijo otroštva (Jenks, 2009, str. 94).

OTROCI V SOCIOLOŠKI PERSPEKTIVI SKOZI ČAS

Pogledi na otroke in otroštvo v sociološki perspektivi so se skozi čas spreminjali in postopoma prešli od prvotne prezrtosti k prepoznanju. V pod poglavju se bomo sprehodili skozi sociološko raziskovanje otroštva od čikaške šole do idej nove sociologije otroštva.

Od prezrtosti k prepoznanju

Otroci iz različnih vzrokov dolgo niso bili predmet razmišljanja ali raziskovanja. Alenka Puhar v predgovoru v knjigi Prvotno besedilo življenja, ki orisuje zgodovino otroštva v Sloveniji v 19. stoletju, kot enega od vzrokov za tako prezrtost navaja njihov nizek družbeni status. Za etnološko raziskovanje tako pravi, da malo pove o vsakdanjem življenju ljudi, a »je molk toliko popolnejši, kadar gre za življenje otrok, kajti ti so, vse tako kaže, na spodnjem klinu navadnosti, na dnu družbene lestvice« (Puhar, 2004, str. 17). Podobno je veljalo tudi za sociološko in družboslovno

raziskovanje nasploh, še vse do 90. let prejšnjega stoletja. Sociolog Jens Qvortrup na primer tedaj ugotavlja, da je zaradi poudarka na odraslih in odraslosti otroštvo v družbi marginalizirano ali iz nje popolnoma izvzeto. Poudarja prostorsko marginaliziranost otrok ter tudi njihovo obrobnost v zakonodaji, statistiki in raziskovanju (Qvortrup, 1994).

Mayall otroštvo opredeli celo kot manjšinski družbeni status (Mayall, 2002, str. 20), za kar navede tri vzroke: otroštvo je v splošnem obravnavano kot obdobje odvisnosti in podrejenosti, splošno je sprejeta miselnost o nujni socializacije otrok s strani staršev in učiteljev ter odrasli v šoli in doma večinoma določajo izkušnje otrok. Otroštvo se dojema kot »prip-ravljalnica za odraslost«. Otroci so (bili) torej pojmovani kot družbena skupina, ki ima malo moči, zato je v družbi in raziskovanju pogosto spre-gledana oziroma na obrobju. Charlotte Hardman (1973/2001, str. 502) v svojem članku iz leta 1973 otroke primerja z ženskami in obe skupini vidi kot »utišani, nezaznavni, izmuzljivi za družboslovne raziskovalce«.

Podobno je bilo utemeljeno pomanjkanje raziskav o otrocih v sociolo-giji. Corsaro marginalizacijo otrok v sociologiji povezuje s podrejenim položajem, ki ga imajo otroci v družbi ter v teoretičnih konceptualiza-cijah otroštva in socializacije. Otroci tudi niso prepoznani kot to, kar so, temveč se jih obravnava z vidika tega, kar bodo postali (Corsaro, 2018, str. 6), torej bodoči odrasli. Ambret konec 80. let prejšnjega stole-tja »skorajšnja odsotnost« (v Alanen, 1988, str. 53) socioloških raziskav o otrocih pojasni s tedanjo prevlado makrosociološkega pristopa so-ciologije kot discipline, ki otroke in ženske vidi kot obrobne ali pred-vsem kot bodoče odrasle, in s tem, da v akademskem svetu raziskova-nje otroštva (kot obrobne teme) ne omogoča sodelovanja v osrednjih socioloških diskusijah. Takrat so se začela intenzivnejša prizadevanja za prepoznanje pomena otrok v družbi in raziskovanju. V povezavi z otroki in otroštvom si je Thorne (1987, str. 103) tako prizadevala za nju-no »konceptualno avtonomijo«, podobno kot so si feministični avtorice in avtorji prizadevali za prepoznanje in posebno obravnavo žensk kot aktivnih subjektov. Med prvimi je opozarjala na odraslosrediščnost idej in vednosti o otrocih ter potrebo po njihovi ločeni obravnavi in prouče-vanju (Thorne, 1987). Tudi Berry Mayall, ena prvih sociologinj otroštva, meni, da je otroke in otroštvo s sociološkega vidika nujno treba razi-skovati predvsem zato, ker so otroci pomembni člani družbe, njihova

življenja pa imajo številne družbene, ekonomske in politične vplive in doprinose. So posebna družbena skupina, na katero imajo omenjene makrokategorije drugačen vpliv kot na druge skupine, kar je potrebno prepoznati tudi v raziskovanju. Poudarja pomen perspektiv, ki dajejo otrokom vrednost, v okviru katerih so ti vključeni, sodelujejo, so prepoznani, da imajo relevantno znanje in izkušnje. Otroci so upoštevanji kot tisti, prispevki katerih k družbeni blaginji so prepoznani in ustrezno vrednoteni (Mayall, 2013, str. 34). Otrok torej pri proučevanju družbe ne smemo spregledati, saj so kot njen konstitutivni element ključni za njeno razumevanje. Podobne poglede, ki so se v večinoma oblikovali pod vplivom feminističnih in manjšinskih avtoric (Corsaro, 2018, str. 6), imajo številni sodobni raziskovalci otroštva.

Sodobno razumevanje otroštva v evropskem kontekstu oziroma kontekstu globalnega severa se praviloma povezuje s francoskim zgodovinarjem Philippom Arièsom (1962). Z njegovimi idejami so povezani prvi razmisleki o družbeni in še posebej zgodovinski konstruiranosti otroštva. Zelo prepoznana je njegova misel, da v srednjem veku po prvem obdobju odvisnosti ni bilo obdobja otroštva, kot ga poznamo danes, temveč so bili otroci percipirani kot pomanjšani odrasli. Otroci torej niso bili prepoznani kot ločena družbena kategorija, ki bi jo bilo treba posebej obravnavati, temveč so bili po najzgodnejšem obdobju zelo hitro vključeni v svet odraslih. Kljub pogostim kritikam in razpravam v povezavi z Arièsovim delom je njegova ideja, da je otroštvo, kot ga poznamo danes, invencija moderne dobe, široko sprejeta med zgodovinarji in družboslovci (Wells, 2015). Qvortrup, raziskovalec otroštva, ki se je ukvarjal tudi z njegovimi reprezentacijami, za srednjeveško obdobje, ki ga obravnava Ariès, oceni, da otrok kot »konceptualne kategorije« (Qvortrup, 2005, str. 2) še ni bilo, saj so bili vidni in prisotni, ni pa še bilo ideje otroštva. Bili so del javnega življenja, skupnosti, udeleženi v vseh dejavnostih, vendar niso bili posebej zaščiteni niti zelo vidni (prav tam). Otroci so tako prešli od vidnosti v odprtih lokalnih skupnostih, kjer so bili majhni odrasli, do nevidnosti v javnih prostorih v modernem času. Pri tem izpostavi navidezni paradoks, da v družbah, za katere je značilno več svobode, otroci postanejo pravzaprav manj vidni. Postavi tezo, da je odgovornost za otroke in otroštvo prešla od javne k zasebni, kar se povezuje tudi s povečano skrbjo zanje, obenem pa tudi z njihovo večjo odvisnostjo (Qvortrup, 2005, str. 9).

V zahodni misli se otroštvo kot ločeno obdobje v človekovem razvoju oblikuje v 19. stoletju, za 20. stoletje pa je značilno teoretično in empirično raziskovanje otroštva (psihometrija, mapiranje, etnografija itd...) (Prout in James, 1990/1997). Pogledi na otroštvo v zahodni misli pa niso bili enoznačni. Jenks, ki proučuje, kako je otroštvo družbeno konstruirano, izpostavlja, da se je skozi zgodovino vselej oblikoval pogled na otroštvo, ki se sklada s trenutnimi pogledi na družbeno življenje in predvidevanji glede prihodnosti (Jenks, 1996, str. 2). V pristopih k proučevanju otroštva opredeli ključna dejavnika, in sicer 1. prepričanje, da otrok vzpostavlja neko razliko in posebnost in 2. univerzalno željo po integraciji te razlike v širše zasnovan družbeni red. Otrok in otroštvo sta pri tem oblikovana skozi diskurzivne prakse. Jenks ločuje dva nasprotujoča si osrednja diskurza o otroštvu, ki sta se oblikovala skozi zgodovino ob podpori različnih religij, ideologij, znanstvenih diskurzov – glede na okoliščine v katerih sta nastajala (Jenks, 1996, str. 70–73). Za osnovo vzame mitologijo ter ločuje med »dionizijskimi« in »apolonskimi« predstavami o otroštvu. Predstavi dionizijskega otroka je dalo zagon krščanstvo in se opira na zamisel o izvornem zlu in pokvarjenosti otrok, ki potrebujejo vzgojni korrektiv odraslih. Potrebni sta striktna moralna vzgoja in usmeritev otrok, ki jih je treba podrediti in »zlomiti« za njihovo dobro. Apolonski otrok po drugi strani poseblja čistost, nedolžnost, neomadeževanost. Takega otroka je treba spodbujati, podpirati, mu omogočati. Rojstvo tega modernega otroka umešča v čas Rousseaujevega Emila, razprave, ki se nanaša na vzgojo in izobraževanje otrok. Čeprav sta predstavljeni ideji le podobni, pa je treba poudariti njun pomen, saj so podobe »neizmerno močne, živijo naprej in dajejo moč različnim diskurzom o otrocih, povzemajo načine, na katere smo sčasoma začeli »običajno« obravnavati otroke« (Jenks, 1996, str. 74). Pri pojasnjevanju različnih pogledov na otroke in otroštvo si Jenks pomaga s Foucaultovimi pogledi na nadzorovanje in kaznovanje. Časovne in prostorske strategije nadzora, ki so se oblikovale po francoski revoluciji kot nov način družbene integracije, se odražajo tudi v prostorih, namenjenih otrokom, in urnikih, ki oblikujejo njihovo življenje. Časovno oblikovano je tudi celotno obdobje otroštva, ki je v skladu s Piagetom konceptualizirano kot »razvoj«. Moč, ki je bila v obdobju dionizijskega otroka neposredno usmerjena vanj, se preoblikuje v opazovanje, v nadzor otrokovega telesa in misli. Otrok je opazovan in nadzorovan od rojstva, ko ga opazujejo, merijo, proučujejo babice, zdravniki, vzgojitelji,

učitelji, psihologi, starši in plejada drugih oseb. Tak panoptikon povzroči, da je apolonski otrok resnično viden - gotovo se ga vidi, ne pa tudi sliši (Jenks, 1996, str. 78). Skupno predstavljenima pogledoma, tistemu, ki otroke vidi kot izhodiščno dobre, in tistemu, ki jih vidi kot slabe, je, da je morajo tako naravno stanje preoblikovati odrasli (Holloway in Valentine, 2000, str. 2). Pri tem so otroci pasivni in ne prepoznani kot akterji. V obeh primerih so njihove lastnosti razumljene kot biološko determinirane, vendar kažeta, kako različno je bilo otroštvo razumljeno v konkretnem družbeno-zgodovinskem kontekstu in torej družbeno konstruirano.

Kot bomo lahko videli pri pregledu socioloških pogledov na otroštvo, je raziskovanje otrok in otroštva v zadnjih treh desetletjih doživelo širok razmah, spremenil se je tudi pogled nanje, tako da je njihova vloga v družbi bolj poudarjena in prepoznana. Osredinjenost na otroka je danes splošno sprejeta in samoumevna. Kako je prišlo do take spremembe v pogledih na otroštvo? Nekateri pravijo, da postane neka družbena skupina zanimiva za raziskovanje, ko postane v družbi problem oziroma ko družbene in ekonomske razmere povzročijo spremembe v odnosih med družbenimi skupinami (Mayall, 2013; Wyness, 2019). Raziskovalci otroštva povezujejo pojav prepoznavanja otrok kot družbenih akterjev z družbenimi spremembami v poznomodernih družbah. Pregled socioloških interpretacij osredinjenosti na otroke, ki se mu posvetita Narat in Boljka, pokaže povezanost pojava s temi značilnostmi poznomodernih družb: a) gospodarsko blaginjo, b) neoliberalizmom politik ter c) pomenu otrok za stabilizacijo družbe in za njihove starše (Narat in Boljka, 2017, str. 8–9). Avtorja se v delu sicer osrediščata na otrokosrediščnost oziroma otrokocentričnost², kot sama imenujeta pojem, kot predvsem vzgojno prakso oziroma razmerje med otroki in starši, in tako razumljeno otrokosrediščnost proučujeta predvsem v funkciji ohranjanja družbenega reda, vendar lahko njun pogled umestimo v širše razumevanje

2 Tamara Narat in Urban Boljka, ki sta v knjigi *Generaciji navidezne svobode*, doslej najcelovitejši študiji o otrokocentričnosti v slovenskem prostoru, proučila pojem »otrokocentričnost« v sodobni družbi, ugotavljata, da je ta kljub pogosti rabi precej slabo opredeljen (Narat in Boljka, 2017). Pregled opredelitev, ki sta ga opravila avtorja kaže na naslednje poudarke (str. 3): hierarhija potreb na osi starši – otrok, ki je v korist otrok, pozornost do otrok in zaščita otrok«. Pri otrokocentričnosti imata torej v mislih zlasti vzgojno prakso, ki postavlja otroke in njegove potrebe v središče in pred potrebe staršev, čeprav omenjata tudi širše opredelitve.

otročva. Hitre ekonomske, tehnološke in družbene spremembe vplivajo tudi na otroštvo ter na opredeljevanje otrok kot aktivnih, vidnih in vključenih v sodobne družbe. V modernosti³ jasna ločnica med otroki in odraslimi postane vse bolj zabrisana. Poleg tega je mogoče zaznati dvojnost v obliki hkratne težnje k univerzalizaciji otroštva in prepoznavanja njegove raznolikosti (Prout, 2005, str. 33–34). Do teh sprememb je prišlo postopoma, saj je vloga otrok v zahodnih družbah postala prepoznana šele v zadnjih desetletjih.

Zgodnje raziskovanje otroštva in čikaška šola

Otroci in njihovi pogledi so dolgo ostajali na obrobju raziskovalnega zanimanja, kar pa ne pomeni, da sploh niso bili predmet raziskovanja. Študije Margaret Mead so že v tridesetih letih prejšnjega stoletja kritično obravnavale dotedanji biološki determinizem v raziskovanju otroštva, posamične druge raziskave pa so se z otroki ukvarjale že v 20. letih prejšnjega stoletja (Levine, 2007). Celo več, pravi Leonard, v svojem delu iz leta 1934 je omenjena raziskovalka otroke že prepoznavala kot aktivne agente s tem, ko jim je pripisovala osrednjo vlogo pri oblikovanju lastne socialne identitete (Leonard, 2016, str. 26). Pri tem ni bila edina. Kot ugotavlja Heather Beth Johnson za tedaj hitro razvijajočo se disciplino sociologije, se je v ZDA kot del čikaške šole in njenega poudarka na potrebi po družbenih spremembah, socialnih reformah, začelo zanimanje za revne in drugače deprivilegirane družbene skupine oziroma nasploh za socialno pravičnost in socialne politike. Iz čikaške šole in njenega teoretičnega in metodološkega – kvalitativno usmerjenega – pristopa so izšle številne sociološke poddiscipline, med njimi tudi sociološko raziskovanje otrok, otroštva in otroškega razvoja. Eno zgodnejših del je knjiga W. I. Thomasa: *The Unadjusted Girl* [Neprilagojeno dekle], ki se prek študije primera ukvarja z mladostniško odklonskostjo s poudarkom na problematizaciji družbe in ne posameznika. Z vidika vprašanja otrokosredičnosti je zanimivo predvsem, ko Johnsonova navaja Thomasove ugotovitve 1. da ljudi, (torej tudi otroke) vselej determinirajo tudi družbene sile ter 2. poudarek na njihovi zmožnosti odločanja v danih okoliščinah in torej tudi zmožnosti delovanja. Še nekaj drugih študij čikaške šole se

³ Z modernostjo imamo v mislih modernost kot je pojmovana na zahodu.

ukvarja z vprašanjem odklonskosti otrok, med njimi študija primera *The Jack -Roller: A Delinquent Boy`s Own Story* [Jack-Roller⁴: lastna zgodba prestopniškega fanta] (1930), ki je zanimiva predvsem zato, ker je v njej izpostavljen pomen otrokovega glasu in njegove zgodbe, torej otrokovega pogleda kot takega, ter tudi, ker gre za študije otroka glede na družbeni in kulturni kontekst, v katerem ta živi. Treba pa je omeniti tudi kritične poglede na raziskovanje otrok v okviru čikaške šole. Eden pomembnejših je gotovo ta, da se pri raziskovanju niso osredotočali na glasove, poglede, izkušnje itd. otrok, temveč je to temeljilo na sodnih zapisih, intervjujih s socialnimi delavci itd. (Johnson, 2001, str. 55–59). Čikaška šola je torej že v zgodnjem sociološkem raziskovanju postavila otroka v ospredje, hkrati pa je usmerjena predvsem v njegovo problematiziranje in vprašanje odklonskosti od obstoječega družbenega reda, predvsem pa je glas otroka v njenem posredovanju predvsem posreden. Če se zdi, da so bili otroci vsaj v ZDA že v zgodnjih desetletjih prejšnjega stoletja prepoznani kot pomemben subjekt sociološkega raziskovanja, z zatonom čikaške šole v večinoma upade raziskovalno zanimanje zanje (prav tam).

Strukturno – funkcionalistični pogledi in razvojna perspektiva otroštva

Prelomno Parsonsovo delo, *The Structure of Social Action* [Struktura družbenega delovanja] iz leta 1937 je usmerjeno v oblikovanje celovitega sistemskega opusa, ki združuje tako mikro kot makro poglede, pri čemer je poudarek na strukturi in vprašanju družbenega reda (Adam, 2004), in pomeni odklon od čikaške šole. V ZDA je usmeritev v strukturno-funkcionalistično sociološko smer v 1940ih in 1950ih pomenila manj zanimanja za raziskovanje otrok, čeprav velja izpostaviti delo psihologa Erika Eriksona *Childhood and Society* [Otroštvo in družba] iz 1950, ki je usmerjeno na družbeni pomen otroštva in otrok ter povezanost med fizičnim, mentalnim in družbenim (Johnson, 2001, str. 60–61). Gre za eno ključnih del, ki postavi otroka v ospredje in poudari socializacijsko perspektivo, ki ima osrednjo vlogo pri razvoju sociologije otrok in otroštva, prispeva pa tudi k razvojni perspektivi v razumevanju otroštva. Kljub posamičnim sociološkim študijam je namreč na področju otroških študij v Evropi in

4 Jack – Roller je slengovski izraz za mladega prestopnika ali tatu.

ZDA večino 20. stoletja prevladovala razvojna psihologija, ki otroštvo vidi kot niz razvojnih obdobj, ki si sledijo v določenem zaporedju (Leonard, 2016, str. 12). Zlasti Piagetova teorija razvoja, ki v razvoju otroka predvideva sosledje različnih stopenj, je močno uveljavljena. V 50. letih prejšnjega stoletja je bila ta miselnost vtkana v sociološko teoretiziranje o otroštvu v ZDA in v Evropi. Zlasti v zgodnje študije socializacije, torej procesa preko katerega otroci postanejo člani družbe in ponotranjijo njene ključne norme in vrednote.

Socializacijski vidik ima pomembno vlogo v razumevanju otrok kot tistih, ki bodo šele postali (odrasli) in so zaradi tega »nepopolni«. Deterministični model socializacije tako otroke razume kot predvsem pasivne, ki jih je treba voditi in usmerjati, celo več, vsiliti jim je treba določene poglede in načine ravnanj. Durkheim (1895/2015, str. 123) na primer pravi, da je

učenje otrok kontinuirano prizadevanje otroku vsiliti načine gledanja, občutenja in delovanja, do katerih se ne bi mogel dokopati sam in spontano. Od prvih ur njegovega življenja ga silimo jesti, piti in spati ob določenih urah; vsilimo mu čistočo, mirnost in poslušnost; pozneje izvajamo pritisk, da se nauči pravilnega upoštevanja drugih, spoštovati običaje in dogovore, potrebe po delu/.../[C]ilj učenja je, natančno, socializacija človeškega bitja.

Če deterministični socializacijski modeli ne prepoznavajo aktivne vloge otrok, pa konstruktivistični model socializacije vendarle deloma prepozna tudi otrokovo zmožnost delovanja in konstrukcije lastnega sveta (Corsaro, 2018, str. 7). Sem se umeščajo razvojno – psihološki pogledi, kot sta teorija intelektualnega razvoja švicarskega psihologa Jeana Piageta in konstruktivistični pristopi ruskega psihologa Leva Vygotskega. Za Piagetovo teorijo velja, da so otroci predstavljeni (biološko) deterministično (Wyness, 2019, str. 40), vendar Corsaro (2018, str. 11) izpostavi njegov koncept ravnovesja, za katerega meni, da je prepogosto spregledan in narobe razumljen, čeprav poudarja prav aktivnost otrok pri reševanju problemov zunanjega sveta. Ravnovesje je namreč razumljeno kot aktiven odziv otroka na zunanje vdore. Podobno spregledano je tudi pojmovanje Margaret Mead, ki že leta 1934 socializacije ne prepozna kot enosmernega procesa, temveč kot prostor pogajanja med odraslim in otroki, pri čemer otroci niso pasivni, temveč se aktivno odzivajo na dejanja in stališča odraslih (Leonard, 2016, str. 26). Na zahodni pogled

na otroštvo, ki je sčasoma postal globalen, je zelo vplival ravno razvojni pristop, ki poudarja necelovitost, potrebo po usmerjanju otrok. Razvojno psihološki pogled je bil zelo prisoten v raziskovanju otrok v 20. stoletju. Wyness (2019, str. 31) ga imenuje kar model »starosti in stopnje«⁵ in upravičeno ugotavlja, da je vrsto let opredeljeval otroštvo »v teoriji, praksi in kot dominantni zdravorazumski model, kadar se govori o otrocih in otroštvu«. V vsakdanjem življenju smo navajeni misliti v tovrstnih okvirih, o razvojnih fazah govorijo v medijih in te kategorije uporabljamo v vsakodnevnem govoru.

Družbena konstruiranost otroštva in prepoznavanje aktivne vloge otrok

V Evropi je Ariès v okviru makro perspektive v 60. letih vnesel pluralistični pogled na otroštvo kot nekaj, kar ni enoznačno, na kar vplivajo tudi zgodovinske, družbene in kulturne okoliščine, ki jih je treba pri obravnavi otroštva tudi upoštevati (Ariès, 1962). Čeprav ne gre za sociološko delo, pa je pomembno vplivalo na razumevanje otroštva v sociologiji in celotnem družboslovju. Podobno je že antropologinja Charlotte Hardman (1973/2001) že v začetku 70. let prejšnjega stoletja razmišljala, da je treba vzpostaviti antropologijo otroštva ter uveljaviti pogled na otroke kot avtonomne, ustvarjalne, ki soustvarjajo družbeno realnost in kulturo. Taki pogledi so izzivali tedanje dominantne teoretične poglede na otroštvo, vendar je do oblikovanja bolj celostnega teoretskega in metodološkega pristopa v družboslovnem proučevanju otrok in otroštva preteklo še nekaj časa. V tovrstnih raziskovanjih pa je že mogoče zaznati zametke otrokosrediščnosti, razmišljanj o pomenu proučevanja otrok ter pogledih nanje kot aktivnih in tistih, ki nam lahko kaj povedo o svojem življenju. Hardman na primer poskuša empirično podpreti idejo, da »imajo otroci lasten svet, ki je delno neodvisen od sveta odraslih« ter »da otroško razmišljanje in njihovo socialno vedenje ni popolnoma nerazumljivo odraslim, če ju le ne poskušamo interpretirati z vidika odraslih« (Hardman, 1973/2001, str. 513). Vse do 70. let prejšnjega stoletja, ko se pojavijo prve

5 V angleškem jeziku »ages and stages«.

kritične razprave o otroštvu,⁶ se družbene prakse v povezavi z otroštvom niso problematizirale, otroštvo, če sploh obravnavano, pa je bilo razumljeno kot nekaj naravnega (Prout in James, 1990/1997, str. 10).

Pot sodobnemu sociološkemu raziskovanju otrok v 80. letih so tlakovale druge vede, na primer psihologija s prepoznavanjem otrok kot družbenih akterjev, antropologija in zgodovina pa z zavedanjem, da se otroštvo spreminja v prostoru in času. Tudi zgodovina medicine kaže, da je otroštvo oblikovano pod vplivom skrbi odraslih, v skladu s katero so tudi vzpostavljene institucije, ki nato vplivajo na ideje o otroštvu (Mayall, 2013, str. 18). Ideje o otroštvu kot družbeni konstrukciji in otrocih kot agentih delovanja so v 80. letih postale vse jasnejše in prepoznavnejše, kar se je izrazilo tudi v sociološkem raziskovanju otroštva.

Usmerjenost v raziskovanje otrok in otroštva se v 80. letih kaže v številnih študijah, v poznih 80. letih pa je že mogoče zaznati obrise idej nove sociologije otroštva, ki ji bo zaradi pomena, ki ga ima pri otrokosrediščnem pristopu, v nadaljevanju namenjene več pozornosti. Johnson ugotavlja, da so v tem obdobju v ZDA vse bolj prepoznani glasovi otrok, med drugim tudi raziskave, ki obravnavajo otroške stiske in strukturne omejitve, vendar je do njih tudi kritična, saj meni, da

so slišani predvsem glasovi avtorja in da pogosteje slišimo več o tem, kaj mislijo avtorji, kot o tem, kaj mislijo otroci sami. Večina del se osredotoča na raziskovalčeve interpretacije položaja. Kaj otroci sami menijo o svojem položaju v teh okoliščinah, pa ni jasno (Johnson, 2001, str. 68).

Nova sociologija otroštva

Nova sociologija otroštva (včasih se uporablja tudi izraz nove družbene študije otroštva) se razvije sredi 80. let prejšnjega stoletja. Izhaja zlasti iz kritičnih pogledov na raziskovanje socializacije, ki otroke vidi kot pasivne in se preveč osredotoča na odraslost kot izid socializacije,

⁶ Poleg zgoraj navedenih avtorjev Prout in James navajata še npr. Richardsovo kritiko psiholoških prikazov otroškega razvoja *The Integration of a Child into a Social World* (1974) ter deli Roberta Mackaya *Conceptions of Children and Models of Socialization* (1973) in Normana K. Denzona *Childhood Socialization* (1977), ki izzovejo tradicionalno razumevanje otroštva.

premalo pa na proces odraščanja otrok, dejanja otrok, pomene in kulture otrok (Prout, 2005).

O otrokosrediščni perspektivi ne moremo razmišljati mimo nove sociologije otroštva oziroma novih družbenih študij otroštva ter avtorjev »nove paradigme sociologije otroštva« Alana Prouta in Allison James (Prout in James, 1990/1997). Navedena avtorja sta v knjigi prva strnila razmišljanja in poudarila spreminjanje dominantnega okvira, če si sposodimo kar njun izraz, oziroma osrednjih družbenih idej, principov o otrocih in otroštvu, ki so jih nakazovala že raziskovanja, ki so se osredotočala na otroke v 70. in 80. letih prejšnjega stoletja. Oblikovanje nove paradigme je osrednji mejnik, ki so mu sledile številne razprave in raziskovanja o otrocih in otroštvu, študije, ki se osredinjajo na otroke, ter disciplinarne usmeritve na otroke in otroštvo. Z vidika družboslovja oziroma sociološkega razmišljanja o otrokosrediščni perspektivi so njuna izhodišča temeljna, saj predstavijo otroka z obrobja v središče raziskovanja in razmišljanj. Temu so sledili tudi kritični pogledi, tudi sama avtorja sta v naslednjih delih svoja razmišljanja nadgradila oziroma se do njih kritično opredelila.

Nova sociologija otroštva se je v času nastanka oprla na več teoretičnih smeri: 1. interakcionistično, ki se je v 60. letih prejšnjega stoletja razvijala v ZDA ter je poudarjala dejavnost otrok in ustvarjanje pomenov skozi interakcije z odraslimi in drugimi otroki; 2. strukturno sociologijo, ki je v Evropi ponovno doživela razcvet v 90. letih in ki je otroštvo opredelila kot permanentno družbeno strukturo, ki jo je treba razumeti enako kot druge družbene strukture, kot so starost ali razred, ter vzporedne feministične poglede na otroke kot manjšinsko skupino in 3. socialni konstrukcionizem, ki se je v 80. oblikoval v ZDA in Evropi ter prevprašuje samoumevne koncepte, tudi otroštvo, ki je prepoznano kot zgodovinsko in časovno specifično in konstruirano skozi diskurz (Prout, 2011, str. 4). Navedena izhodišča so osnova za temeljno delo Alana Prouta in Allison James: *A New Paradigm for the Sociology of Childhood? Provenance, Promise and Problems* [Nova paradigma sociologije otroštva: izvor, obeti in težave] iz leta 1990. Avtorja že v uvodu navedeta, da gre pri njunem delu za nadaljevanje in utrjevanje že začrtane smeri, značilnosti katere opredelita ali na nek način samo ubesedita, naredita vidne v okviru paradigme, torej novega okvira za razumevanje in interpretiranje življenjskega sveta (v Kuhnovem smislu spreminjanja znanstvene misli). Kritiki menijo, da

ne moremo govoriti prav o paradigmatškem obratu (Ryan, 2008), kot to opredelijo James, Jenks in Prout (1998), čeprav je to, da sta otrok in otroštvo sama predmet raziskovanja, dejansko novost ter pomeni odmik od tedaj prevladujočega biološkega redukcionalizma in razvojne perspektive (imenovane tudi perspektive starosti in stopenj) in razmišljanje v okvirih njune družbene konstruiranosti.

Prout in James v uvodu napovesta, da je namen nove paradigme slišati tudi glasove otrok, saj »zgodovina proučevanja otroštva v družboslovju ni bila zaznamovana z odsotnostjo zanimanja za otroke/.../, temveč z njihovim molkom« (Prout in James, 1990/1997, str. 7). Glasovi otrok so bili torej skriti, morda tudi utišani (Hardman, 1973/2001), toda ne neobstoječi. So pa v zadnjih nekaj desetletjih postavljeni v ospredje. Pogled na otroke se spreminja pod vplivom družbenih sprememb, kot so starajoča se družba, spremembe v strukturi družine itd., in hkratnih idejnih sprememb v sodobnih družbah. Prout (2011, str. 5) pravi, da se je nova sociologija otroštva okvirno razvijala med letoma 1980 in 2000 in za to obdobje uporabi vse klasične označevalce, ki opredeljujejo tedanje družbene spremembe: »postfordizem«, »pozna moderna«, »post-moderna«, »omrežna družba« in »rizična družba«. Lahko dodamo še »tekoča moderna«, in še kako drugače bi lahko s skupnim pojmom opredelili tedanje hitre družbene spremembe, ki vključujejo spremembe v načinu produkcije, institucionalne spremembe, spremembe v vzorcih potrošnje, gospodarstvu in tudi nove prakse delovanja, spremembe v družinskem življenju, intimnosti.

Ključne ideje nove paradigme, ki jih avtorja nanizata v šest načel kot osnovo, ki jo je treba nadgrajevati, so predstavljene v nadaljevanju (Prout in James, 1990/1997, str. 8).

1. Otroštvo je razumljeno kot družbeno konstruirano in je interpretativni okvir za kontekstualiziranje zgodnjih let človeškega življenja. V nasprotju z biološko nezrelostjo, ni naravna ali univerzalna značilnost človeških skupin, ampak se kot strukturna in kulturna komponenta pojavlja v različnih družbah.
2. Otroštvo je spremenljivka družbene analize, ki je ne moremo popolnoma ločiti od drugih dejavnikov kot so razred, spol, etničnost. Otroštvo ni univerzalen pojav, obstajajo številne različice otroštva, kar kažejo primerjalne in medkulturne analize.

3. Družbene odnose otrok in njihove kulture je vredno raziskovati same po sebi, neodvisno od perspektive in značilnosti staršev.
4. Otroci so in jih je treba videti kot aktivne soustvarjalce lastnih družbenih življenj, življenja ljudi okoli njih in družbe, v kateri živijo. Otroci niso le pasivni subjekti družbenih struktur in procesov.
5. Etnografija je posebej uporabna metoda za proučevanje otroštva, ki omogoča neposrednejši glas otrok in sodelovanje v produkciji socioloških podatkov v primerjavi z anketnim raziskovanjem.
6. Otroštvo je pojav, v odnosu do katerega je značilna dvojna hermenevtika⁷ (Giddens, 1976). Če razglasimo novo paradigmo otroške sociologije, se je treba angažirati ter se odzvati na procese rekonstruiranja otroštva in družbe.

James, Jenks in Prout leta 1998 predstavijo ideje nove sociologije otroštva v bolj razdelani obliki, dodatno pa vpeljejo analitični okvir za konsolidacijo novih družbenih študij otroštva. Predstavijo štiri diskurze, nove načine pogledov na otroke: družbenostrukturalni otrok, družbeno konstruiran otrok, plemenski otrok in otrok kot manjšinska skupina (James in drugi, 1998).

Spremenjen pogled na otroke Allison James (2009) opredeli kot eno ključnih sprememb v teoretskem razvoju študij otroštva. Otroci namreč postanejo zanimivi in vredni proučevanja sami po sebi, ne samo kot nekdo, ki ga odrasli poučujejo (Hardman, 1973/2001). Pomembno postane proučevanje njihove vloge kot družbenih akterjev. Alanen (1988, str. 65), ki je med prvimi poudarjala pomen prepoznavanja aktivne vloge otrok pravi, da se je treba izogniti »viktimizaciji otrok v družboslovnem raziskovanju ter jim namesto tega podeliti status udeležencev in ustvarjalcev procesov, ki tvorijo svoj in naš svet«.

Poudarek na zmožnosti delovanja otrok tako spremeni pogled na to, kaj sploh je otroštvo in pogled na otroke kot aktivne udeležence v družbi (James, 2009, str. 33). Tak pogled namreč sega onkraj študij otroštva, tudi

7 S konceptom dvojne hermenevtike Giddens predpostavlja, da družboslovno raziskovanje ne vključuje le interpretacije že smiselnih dejanj družbenih akterjev – ki sami razumejo in osmišljajo svoj svet skozi laične koncepte –, v našem primeru otroštva, temveč tudi drugo plast, v kateri lahko družboslovno znanje vpliva nazaj na prav ta laična razumevanja in vedenja.

na področje vsakdanjega življenja otrok. Pred 70. leti prejšnjega stoletja otrok niso proučevali kot družbenih akterjev, ampak je bilo predvsem zanimivo, kaj raziskovanje življenj otrok pove o življenju odraslih. Razvojni psihologi so se za posameznega otroka zanimali samo toliko, kolikor je tak otrok sporočal o otroku/otročtvu na splošno. Nova sociologija ponudi kritičen pogled na obstoječe in vplivne teorije v psihologiji in sociologiji, ki izpostavljajo otrokov razvoj in socializacijo. Pri tem pa pozornost usmeri na to, kako otroštvo oblikujejo različni zgodovinski, socialni, ekonomski in kulturni dejavniki. Otroštvo torej ni le starostno določeno obdobje in otroci nimajo specifičnih lastnosti, ki bi jih ločile od odraslih. Otroštvo se med različnimi družbami različno dojema in tudi znotraj posamičnih družb obstajajo razlike (Leonard, 2016, str. 27) glede na koncept otroštva, ki je sprejet v neki družbi, kaj naj bi bilo za otroke značilno, dobro ali sprejemljivo, kaj otroci lahko in česa ne smejo.

V 90. letih prejšnjega stoletja se je pod vplivom zgoraj predstavljenih izhodišč začel razmah raziskovanja otroštva znotraj interdisciplinarnih študij otroštva ter tudi v okviru socioloških študij otrok in otroštva. V zgodnji fazi oblikovanja sociologije otroštva lahko govorimo o treh pristopih k raziskovanju otrok in otroštva, ki vsi sledijo skupnemu širšemu okviru, vendar se med seboj tudi razlikujejo glede na razumevanje otrok, uporabljene diskurze in tudi metodološke pristope (Alanen, 2014, str. 134–137).

1. *Pristop (mikro)sociologije otrok*, s poudarkom na življenju otrok, njihovih pogledih, izkušnjah, neposrednem zbiranju podatkov. Otroci so obenem predmet raziskovanja, družbeni akterji in oblikovalci svojih svetov. Konceptualni okviri so običajno ena od različic interakcionističnih ali etnometodoloških teorij in filozofij znanosti. Raziskovalne metode so običajno kvalitativne, zlasti etnografske metode in metode opazovanja.
2. *Dekonstruktivna sociologija otrok in otroštva*, po kateri so otroci in otroštvo zgodovinsko oblikovane kulturne konstrukcije. Pristop poudarja politično naravo konstrukcije otroštva. Kot tak ima dejanske posledice za vsakdanje življenje otrok v obliki podob, prepričanj, stališč, ki so vključeni v številne načine delovanja kulturnih praks, socialnih politik ter tako oblikujejo določene kulturne kode o otrocih in otroštvu. S pomočjo raziskovanja naj bi se torej tovrstne konstrukcije dekonstruirale, s prepoznavanjem družbenih okoliščin in oblikovalcev teh konstrukcij. Konceptualno se opirajo na Foucaul-

ta, Deleuza, in Donzelota, raziskovalne metode, ki jih uporabljajo pa vključujejo diskurzivno analizo, analizo konverzacije in različne analitične metode besedil.

3. *Strukturni pristop*, ki otroštvo pojmuje tako kot enoto analize kot samo strukturo. Gre za pogled, ki je nasproten mikrosociološkemu pristopom, pri čemer ločimo med strukturno kategoričnim in strukturno odnosnim pristopom. Prvi na otroke gleda kot na agregirano skupino, kategorijo, npr. generacijo. Raziskovanje v tem okviru gleda na osrednje značilnosti njihovega življenja (npr. ekonomski položaj, družbena izključenosti) v povezavi z makro spremenljivkami (procesi, entitetami), za katere so značilne velike kvantitativne (tudi longitudinalne) študije, čeprav ne izključno – tudi pristop mešanih metod in kvalitativni pristopi so uporabljeni kot dopolnitev za celovitejši pogled. Drugi pristop pa ima izhodišča v odnosni ontologiji in je strukturni, ker je otroštvo konceptualizirano kot položaj (ali družbeni prostor) znotraj družbeno generirane generacijske strukture. Pomeni, da so otroci »oblikovani kot otroci« (in člani neke generacijske kategorije), ker zasedejo ta družbeni prostor in so vključeni v reprodukcijo (generacijskih) odnosov, ki jih vedno znova opredeljujejo kot »otroke«. Ključni poudarek v raziskovanju je na generacijskih praksah, predvsem v odnosu do tega, kako otroci sami sebe konstruirajo kot otroke, kot tiste, ki zasedajo neki določen generacijski položaj v odnosu do tistih, ki niso otroci, do kategorij neotrok. V primerjavi s kategoričnim pristopom omogoča bolj dinamično analizo, pri tem pa je bolj poudarjena zmožnost delovanja otrok.

Pia Christensen in Alan Prout menita, da je raziskovanje pod vplivom nove sociologije otroštva oziroma novih družbenih študij otroštva pripomoglo k »podrobnejši in kompleksnejši pripovedi o družbenem življenju otrok in odraslih« (2005, str. 56) predvsem z opuščanjem samoumevnih predstav o razlikah in podobnostih med otroki in odraslimi ter bolj odprtih raziskovanjem in prepriševanjem njihove družbene konstrukcije v različnih kontekstih. V sociološkem raziskovanju otrok je to pomenilo tudi večje poudarjanje odnosne perspektive ter prepoznavanja raznolikosti otrok in otroštva ter »kompleksne mreže spremenljivih odnosov« v katere so vpeti (Christensen in Prout, 2005, str. 56).

Ideje novih družbenih študij otroštva so se skozi desetletja dodobra konsolidirale, najbolj v akademskem diskurzu, deloma pa tudi v politiki in praksi (Tisdall in Punch, 2012), tako da je prišlo do izjemno številčne produkcije empiričnih študij o vsakdanjem življenju otrok. Obenem avtorici menita, da je premalo kritičnih študij na teoretični ravni:

Morda se v študijah otroštva počutimo nekoliko preobremenjeni z empiričnimi primeri in premalo s teoretičnimi razpravami? Teoretični predlogi in konceptualne razprave se lahko izgubijo zaradi številčnosti in medpodrobnostmi empiričnih študij (2012, str. 251).

Ideje iz novih družbenih študij otroštva pa so naletele še na druge kritične odzive. Vprašanje, ki ga postavljajo drugi kritiki je, koliko bistvenih sprememb v teoretiziranju o otrocih in otroštvi prinaša »nova« sociologija otroštva. Patrick J. Ryan trdi, da ne moremo govoriti o bistvenih novostih, predvsem pa ne o paradigmatškem oziroma epistemološkem obratu, ki se pogosto poudarja v povezavi z novo sociologijo otroštva. Do paradigme je med drugim kritičen v točki, ki govori o preseganju dualizma odrasel-otrok. Na otroštvo gleda kot na trajno strukturno značilnost družb, otroke pa razume kot aktivne agente, ki delujejo znotraj te širše družbene strukture. Ryan meni, da so ta načela smiselna samo znotraj razlikovanja med otrokom in odraslim. Podobno je tudi King (2007) prepričan, da je razmišljanje o otrocih kot aktivnih agentih dejansko odvisno od razlikovanja med otroki in odraslimi. S teoretičnega vidika je kritičen tudi do zmožnosti nove sociologije za razlago sveta znotraj, po njegovem mnenju, zelo ozkega segmenta družbe – delitve sveta na otroke in odrasle.

Nekateri so kritični tudi do nasprotovanja psihološkim in razvojnim pogledom oziroma do dihotomij in opozicij, ki so v novih družbenih študijah osrednje, kot na primer razlikovanje med družbenim/kulturnim in naravnim. Alan Prout, eden od pionirjev novih družbenih študij otroštva v 90. letih prejšnjega stoletja, se v poznejše obdobju odmakne od tovrstnega pristopa ter poudarja pomen interdisciplinarnosti in nove pristope, ki bodo lahko obravnavali kompleksnost, pretočnost in mobilnost sodobnih družb (Prout, 2005).

Podobno, toda s poudarkom na metodoloških vidikih in kritiki participatornih metod razmišljata Lesley-Anne Gallacher in Michael Gallanger

(2008), ki v raziskovanju zagovarjata »metodološko nezrelost« v proučevanju kompleksnih in kontradiktornih načinov na katere tako odrasli kot otroci prehajajo k »postati«. S konceptom nezrelosti sledita Leeju (2001) ter zagovarjata položaj metodološke nezrelosti v raziskovanju, ki prepoznava ranljivost in zmotljivost raziskovalca (Gallacher in Gallagher, 2008, str. 511).

Emma Uprichard pa v povezavi z raziskovanjem otrok opozori na razhajanje med teorijo, ki otroke prepoznava kot aktivne, zmožne delovanja, kot agente, in dejanskim stanjem v raziskovanju, kjer so otroci vpeti predvsem v raziskovanje, ki se povezuje z otroštvom samim, manj pa v tako, ki gre onkraj tega (Uprichard, 2010). Če so otroci dejansko aktivni agenti družbenega sveta, jih je treba videti tudi kot tiste, ki nam lahko povedo kaj o njem, »vključeni morajo biti v raziskave, ki ne proučujejo zgolj otroških svetov, ampak spreminjajo učinke ter izkušnje otrok in otroštev onkraj razmejitev med otrokom in odraslim« (Uprichard, 2010, str. 11). Po njenem mnenju jih je torej treba vključiti v bolj splošno družboslovno raziskovanje, ne le v tisto, ki se navezuje na otroke in otroštvo.

OTROCI MED STRUKTURO IN ZMOŽNOSTJO DELOVANJA (AGENCY)

V tem podpoglavju obravnavamo razmerje med »strukturo« in »zmožnostjo delovanja« na področju raziskovanja otrok. »Strukturo« lažje slovenimo kot koncept *agency*, za katerega v slovenskem jeziku nimamo natančne jezikovne ustreznice. Stanković (2000) v analizi Giddensove teorije strukturacije loči med *strukturo* in *delovanjem*. Enako koncept slovenita tudi avtorici Hlebec in Mandič (2021), vendar delovanje ne zajema elementov zmožnosti in moči/opolnomočenosti, za katere menimo, da ju nakazuje, zato se zdi *zmožnost delovanja*, ki ga uporabijo nekateri drugi avtorji (Baskar, 2013), za odtенок ustrežnejši, saj nekoliko bolj poudari gibalno delovanje (*agens*) in dostopnost v smislu okoliščin, ki omogočajo delovanje. Pri razmišljanju o zmožnosti delovanja namreč izhajamo iz treh značilnosti, ki po mnenju Yane Manyukine in Dominica

Wysa opredeljujejo ta koncept v izobraževanju⁸, kar je 1. osebno občutenje zmožnosti delovanja – torej posameznikovo prepričanje v zmožnosti za neodvisno delovanje in udejanjanje lastnih izbir; 2. imeti dejanske priložnosti za udejanjanje zmožnosti delovanja, ki pa ne bodo uresničene, če se posamezniki ne bodo počutili zmožne delovanja; 3. *dostopnost* in ne le priložnost uresničevanja zmožnosti delovanja (Manyukhina in Wyse, 2021).

Kako soodvisna koncepta »strukture« in »zmožnosti delovanja« vplivata drug na drugega, je predmet razmisleka številnih družboslovcev in humanistov in se kaže tudi v proučevanju otroštva. Kakšen je odnos med strukturnimi silnicami na eni strani in posameznikovim delovanjem na drugi, kako njuno vzajemno delovanje določa družbene spremembe? Razprava o razmerju med strukturo in zmožnostjo delovanja ima dolgo zgodovino. S tem vprašanjem so se ukvarjali že klasični sociologi, npr. Karl Marx, Max Weber in Émile Durkheim. Po Marxu in Durkheimu družba determinira človekovo vedenje prek družbenih struktur, institucij, vrednotnega sistema. Webra pa je zanimala predvsem družba z vidika posameznikov, ki v njej živijo in zato ponuja najboljši vpogled v ideje zmožnosti delovanja (James in James, 2012). Med klasičnimi sociologi je tako Weber tisti, ki daje večji poudarek posamezniku in ne družbenim strukturam. Webrov pogled na sociologijo združuje njegov poudarek na interpretativnem razumevanju (*Verstehen*) in družbenem delovanju (*social action*). Po njegovem mnenju je naloga sociologa *razumeti* pomene, ki jih posamezniki pripisujejo kontekstu v katerem delujejo in določiti *učinke*, ki jih imajo ti pomeni za njihovo delovanje v svetu (Desfor Edles in Appelrouth, 2015, str. 167). Weber pravi: »Pod »delovanjem« razumemo človeško vedenje (vseeno, ali zunanje ali notranje delovanje), opustitev ali dopuščanje, kadar in koliko akter ali akterji z njim povezujejo neki subjektiven smisel. Z izrazom »družbeno« označujemo tisto delovanje, ki se po smislu, ki mu ga pripisuje akter (*der Handeldne*) ali več akterjev, nanaša na *druge* in se usmerja po tem v svojem poteku« (Weber, 1980/2004, str. 57).

Giddens (1979) poskuša oba pogleda uskladiti, torej strukturo in zmožnost delovanja, v svoji teoriji strukturacije. Tako za strukturo kot zmožnost

⁸ Čeprav se nanaša na izobraževanje, menimo, da gre za univerzalne značilnosti, ki jih lahko uporabimo v različnih kontekstih.

delovanja meni, da ne moreta stati sama zase, saj gre za koncepta, ki sta med seboj prepletena. Tako so strukture osnova za človekovo delovanje obenem pa jih to tudi oblikuje. Ljudje lahko spreminjajo družbene strukture in institucije. Njegova dela so zelo pomembna za razumevanje koncepta zmožnosti delovanja, saj pri njem ne gre za izbiro ali zmožnost delovanja ali struktura, temveč poudarja pomen posameznih akterjev, ki ustvarjajo in poustvarjajo družbene institucije, v katerih živijo s tem, ko delujejo in se odločajo v okvirih danih omejitev. Pri tem so te izbire pogosto rutinske in opravljene iz navade, kompetentni agenti pa reflektivno nadzorujejo svoja dejanja in dejanja drugih. Giddens poudarja dinamičnost koncepta moči v povezavi z zmožnostjo delovanja, saj vsako delovanje predvideva neko določeno količino moči, ki jo ima na voljo neki akter, toda družbene strukture lahko spreminjajo le glede na to, kolikšno količino moči imajo.

Čeprav sta bila binarna koncepta strukture in zmožnosti delovanja večkrat kritizirana, sta se od 90. let pogosto uporabljala tudi v proučevanju otroštva, celo več, postala sta celo osrednji temi študij otroštva (Qvortrup in drugi, 2009, str. 7). Nenazadnje sta tudi dve izmed osrednjih načel »novih družbenih študij otroštva« oziroma nove paradigme, v zadnjih dveh desetletjih prešli v ključni »mantri« v študijah otroštva: mantra o družbeni konstruiranosti otroštva ter prepoznavanje in osredinjanje na zmožnost delovanja. Obe sta poleg prepoznavanja pomena glasov otrok, izkušenj in participacije postali osrednji pri novodobnem raziskovanju otrok in otroštev (Tisdall in Punch, 2012, str. 251). Beseda mantra, ki sta jo avtorici Tisdall in Punch uporabili dobrih 20 let po objavi paradigme, kaže na splošno sprejetost in razširjenost obeh konceptov v študijah otroštva in na do tedaj široko razvejenost raziskovalnega področja, deloma pa tudi na njuno pretirano poudarjanje. Nekoč prevratne ideje ali vsaj inovativne so postale splošno sprejete, tako rekoč mainstreamovske.

Otroštvo kot strukturna oblika – strukturni pristop

Pri proučevanju strukturnega pristopa k otroštvu sledimo delitvi Leene Alanen, ki je že konec 80. let razmišljala o otroštvu kot družbeno konstruiranem in ustanovitvi takrat še neobstoječe sociologije otroštva

(Alanen, 1988). Strukturna pristopa je razdelila na strukturno-kategorični in strukturno-odnosni pristop.

Strukturno-kategorični pristop

V družboslovnem raziskovanju otroštva ima pri raziskovanju strukturnih pogledov na otroštvo ključno vlogo Norveški sociolog Jens Qvortrup, ki je v 90. letih prejšnjega stoletja (1993) v študije otroštva vpeljal idejo otroštva kot družbeno konstruiranega prek teh predpostavk: 1. otroštvo je posebna strukturna oblika, 2. oblikujejo ga enake družbene silnice kot odraslost in 3. otroci soustvarjajo otroštvo in družbo. Avtor meni, da je na otroštvo treba gledati tudi s strukturnega vidika, ker prinaša vpogled, ki jih drugi pristopi ne omogočajo (2009a, str. 28). V vsakdanjem življenju smo namreč vajeni razmišljati o otroštvu v neki časovni komponenti, torej z razvojnega vidika in kot o nekem časovno zamejenem obdobju, vendar ga sam vidi bolj kot generacijsko strukturo, tako kot na primer spol ali družbeni razred, pri tem pa opozori, da lahko oba pogleda na otroštvo sobivata. Med drugim se ukvarja s strukturnimi, zgodovinskimi in primerjalnimi pogledi na otroštvo in se tako usmeri k redko obravnavanemu makrosociološkemu razumevanju otroštva. Čeprav obenem poudarja, da je ločnica med makro- in mikropogledom pogosto zabrisana (Qvortrup, 2009b).

Qvortrup otroštvo dojema kot »hkrati nenehno spreminjajočo se in stalno strukturno obliko, znotraj katere vsi otroci preživljajo svoje osebno otroštvo« (Qvortrup, 2009a, str. 26). V svoja razmišljanja vpelje tudi generacijsko perspektivo, ki je obenem tudi odnosna (angl. relational), pri čemer ne gre za standardno razumljene znotrajgeneracijske in medgeneracijske odnose, torej med pripadniki, ki si delijo neko življenjsko obdobje, ali skupinami pripadnikov v nekem življenjskem obdobju, temveč odnose med družbenima kategorijama otroštva in odraslosti. Otroštvo Qvortrup razume kot generacijsko enoto (Qvortrup, 2009a), znotraj katere so posamezniki izpostavljeni enakim dejavnikom, vendar jih ne doživljajo enako, saj imajo različna sredstva, vire, vpliv in moč za spopadanje z njimi. Otroštvo kot strukturna kategorija se razlikuje tudi med različnimi obdobji. Tako ima otroštvo, kot ga poznamo danes, popolnoma drugačne značilnosti od tistega, ki so ga poznali nekoč, saj ga zaznamujejo drugačni

ekonomski, družbeni, politični kulturni, tehnološki ter tudi ideološki in diskurzivni dejavniki in njihovo medsebojno delovanje. Ne glede na to spreminjanje pa resničnost otroštva obstaja kot strukturna oblika zaradi česar ji lahko pripišemo neko *stalnost* (Qvortrup, 2009a, str. 25).

Tak pristop se razvije kot odgovor na razvojne in socializacijske pristope, v okviru katerih ostaja otroštvo skrito. V tem pogledu je vzpostavljeno kot razmeroma trajna ločena družbena struktura, kot niz kulturnih, političnih in zgodovinskih odnosov (Alanen, 2014). S tem ko so otroci pozicionirani kot družbeno-strukturna kategorija postanejo tudi vidnejši v raziskovanju, saj poudarek ni na otroštvu samem, temveč na odraslosti kot cilju. Wyness (2019, str. 50) meni, da strukturni pristop študijam otroštva prinese »konceptualno trdnost« oziroma otroke preprosto »postavi na ogled«, kot se izrazi, predvsem zato, ker je bilo v zgodnjem obdobju raziskovanja otrok večkrat poudarjeno, da so marginalizirana oziroma nevidna družbena skupina.

Strukturno-odnosni pristop

Alanen, podobno kot Mayall (2002), Qvortrupovo generacijsko perspektivo razvije še nekoliko dlje in razmišlja v okvirih generacijskega reda (1992, 1994), vendar s poudarkom na družbenih odnosih (Alanen, 2009, str. 160). Avtorica meni, da otroštvo in odraslost vzajemno vplivata drug na drugega, se (re)producirata skozi interakcije med pripadniki generacijskih kategorij. Skozi te intergeneracijske prakse se vzpostavlja posebna organizacija družbenih odnosov med generacijskimi kategorijami, torej posebna družbena struktura, ki jo poimenuje generacijski red. Razvije idejo o otroštvu kot o odnosnem pojavu v okviru katerega se otroci konstituirajo kot otroci prav (čeprav ne izključno) v medgeneracijskih odnosih. Tak okvir vidi kot najustreznejši za proučevanje otrok in otroštva. Prednost raziskovanja odnosnih pojavov vidi v tem, da omogočajo bolj dinamično analizo kot prvi pristop ter proučevanje izidov »generacijskosti⁹ (angl. *generationing*)« in procesov v odnosu z drugimi, kar poudari

9 Generacijskost vključuje medsebojno vplivanje družbenih struktur, odnosov, možnosti delovanja pri oblikovanju generacijskih odnosov in vlog.

vlogo zmožnosti delovanja otrok, saj je izpostavljena njihova vloga kot tistih, ki sodelujejo v oblikovanju lastnih življenj (Alanen, 2014, str. 133).

O »odnosni sociologiji« govori tudi Mayall (2002, str. 28–31), ki svoja razmišljanja o otroštvu in njegovem konstituiranju opredeli v razmerju do odraslih in odraslosti. Otroštvo je zanjo odnosni proces, saj ga opredeljujejo: 1. odnosi med posamezniki v vsakdanjem življenju – vsakodnevni odnosi z drugimi otroki in odraslimi doma, v šoli in drugih okoljih; 2. skupinski odnosi na lokalni ravni, kar pomeni odnosi med družbeno skupino otrok in odraslih, npr. med skupino otrok in odraslih v istem kontekstu, npr. v šoli med učitelji in drugim osebjem in otroki; 3. učinki kohorte (ljudi rojenih v približno enakem družbeno-zgodovinskem obdobju) na ravni posameznika, kar npr. pomeni, da ima otrok, rojen v sodobno družbo, drugačne razmere, ki vplivajo na njegovo otroštvo, kot so jih imeli npr. njegovi starši; 4. učinki kohorte na skupinski ravni, pri čemer gre predvsem za vpliv socialnih politik na odnos med kohortami otrok in odraslih in na izkušnjo otroštva. Pri tem je pomembna opazka, »da so politike najpogosteje oblikovane brez neposrednega sklicevanja na kohorto otrok – kaj tisti, ki jih imenujemo otroci, mislijo, da je primerno« (2002, str. 30). Še zmeraj namreč velja, da je pristop k oblikovanju politik zelo odraslosrediščen. Zakaj je to pomembno omeniti? Če je na ravni raziskovanja in različnih praks delovanja z otroki prišlo do premikov v prepoznavanju glasov otrok, se na ravni politik oziroma uporabe ti glasovi, še vedno ne upoštevajo.

Razmišljanje o otrocih v okviru generacijskosti, ki ga razvijata avtorici, torej nujno vsebuje tudi odnosni vidik; Mayall poudarja odnose med posamezniki, skupinami in kohortami, Alanen pa podobno ponudi drugačen pogled na otroštvo, tak, ki pojasnjuje celoten proces oblikovanja socialnih položajev, ki se hkrati spreminjajo in reproducirajo preko odnosnih dejavnosti med otroki in odraslimi. Koncept generacije namreč postavi v ospredje procese kontinuiranosti in spreminjanja v družbenem svetu ter prepleta posamične in skupinske zgodovine s svetovno zgodovino (Mayall, 2002). Kot Qvortrup želita avtorici generacijo kot spremenljivko v raziskovanju otrok postaviti ob bok drugim kategorijam, kot so družbeni razred, spol ali rasa (Alanen, 2014), vendar se zdi, da se v praksi ta kategorija v analitičnem smislu veliko redkeje uporablja kot druge navedene.

Zmožnost delovanja (agency)

Podobno kot razumevanje otroštva kot družbeno konstruiranega postane tudi aktivna vloga otrok oziroma ideja o njihovi zmožnosti delovanja široko prepoznana in sprejeta v družboslovnem raziskovanju otroštva, vendar pa so, kot bomo lahko videli, opredelitve tega zelo različne in včasih tudi nasprotujoče. Zmožnost delovanja otrok se najpogosteje povezuje s prepričanjem, da so otroci družbeni akterji, kar poudarja zlasti njihovo zmožnost izbire in zmožnost izražanja lastnih idej ter vpliva na lastno in družbeno življenje (Prout in James, 1990/1997, str. 4). Če se je strukturni pristop k raziskovanju otrok in otroštva razvil kot odziv na njihovo nevidnost, je »akcijski« odziv na njihovo do tedaj pasivno vlogo. Z vidika razmišljanja o otrokosrediščnem pristopu v sociologiji in družboslovju nasploh pa ima osrednjo vlogo, saj postavi otroke v središče delovanja.

Tatek Abebe (2019) prepoznava dva konceptualna izvora zmožnosti delovanja, ki se deloma tudi prekrivata, in sicer v znanosti in oblikovanju politik. Prvi se opira na zgoraj predstavljano novo paradigmo v družboslovnih znanostih in, tudi v sociologiji, ki poskuša preseči razvojne in socializacijske poglede na otroke kot pasivne in odvisne, drugi pa na razprave Združenih narodov o pravni in moralni zmožnosti delovanja otrok in ratifikacijo Konvencije o otrokovih pravicah (1989), ki postavi vprašanje otrokovih pravic visoko na politično agendo v mednarodnem kontekstu in lokalnih. Družbeni kontekst, v katerem se razvijeta, je obdobje poznih 90. let prejšnjega stoletja, ki sovпада s procesi individualizacije, usmerjenosti v neoliberalni kapitalizem in s hitrimi globalizacijskimi procesi. Gre za odmik od kolektivnih ideologij k pogledom, pri katerih ima osrednjo vlogo in odgovornost za lastno delovanje posameznik.

Kako sploh opredeliti zmožnost delovanja? Kot pri številnih drugih socioloških konceptih oziroma konceptih v družboslovnem raziskovanju se ob raziskovanju zmožnosti delovanja znajdemo pred številnimi opredelitvami in predstavami kaj je to, pogosto si tudi nasprotujejo. Tudi pri raziskovanju otroštva se soočamo z zelo različnimi razumevanji, med drugim tudi zato, ker se z idejo zmožnosti delovanja srečujemo v različnih vedah, npr. v sociologiji, filozofiji in feminističnih študijah. Študije otroštva se opirajo predvsem na sociološko tradicijo, vendar ne izključno (Valentine, 2011). James in James zmožnost delovanja v najširšem smislu

opredelita kot »zmožnost posameznikov da delujejo neodvisno« (James in James, 2012, str. 3). Gre za opredelitev, ki je zelo razširjena, toda tudi večkrat prevpraševana. Kot je bilo omenjeno, je v povezavi z zmožnostjo delovanja pogosto izpostavljena aktivna vloga posameznika v odnosu do družbenih struktur, ki ga na nekako omejujejo. Taka izhodiščna razumevanja zmožnosti delovanja, ki izhajajo iz »novih družbenih študij otroštva«, ki na otroke gledajo kot družbene akterje z zmožnostjo delovanja kot odgovor na do tedaj prevladujoče socializacijske in razvojne perspektive in jih vidijo kot odvisne, so se razvila v kompleksnejše poglede na zmožnost delovanja, s poudarkom na odnosni perspektivi (Esser, 2016).

Valentine kot najožji vidik, kako opredeliti zmožnost delovanja otrok izpostavi, da deluje namensko, torej se ne le odziva na družbene strukture ali deluje, kot bi bil biološko programiran (Valentine, 2011, str. 349). Mayall (2002, str. 21) loči med akterjem in »agentom« delovanja (torej tistim, ki naj bi imel zmožnost delovanja), pri čemer lahko družbeni akter deluje samo zase in iz lastne želje, agent pa je tisti, ki to počne v odnosu z drugimi. Ta interakcija ima vselej neki učinek, ali na sam odnos, na odločitve ali na delovanje niza družbenih predpostavk ali omejitev. Pri zmožnosti delovanja je pomemben poudarek na odnosnosti in odnosih ter tudi na učinku. Odnosni vidik v navezavi na zmožnost delovanja otrok poudari tudi Esser (2016), in sicer kot nasprotje pogledom, ki so pogosto prevladujoči v študijah otroštva, da so otroci aktivni v nasprotju z obstoječimi družbenimi strukturami, saj se, kot pravi, tako reproducirajo obstoječe opozicije – otroci nasproti odraslim, zmožnost delovanja nasproti strukturi, družbeni akter nasproti družbi.

Schapiro (1999) loči med razvito in nerazvito zmožnostjo delovanja. Pri tem izhaja iz Kantovega razlikovanja med aktivnim državljanom (odrasli) in pasivnim (otrok)¹⁰. Osebe, ki lahko imajo besedo v družbenem življenju, morajo doseči tudi neko stopnjo neodvisnosti. Kant med pasivne in torej odvisne državljanke med drugimi umešča tudi otroke in ženske, odvisnost katerih vidi kot naravno. Ker pa je s Kantovega vidika neodvisnost idealni koncept, lahko tako otroke kot odrasle vidimo kot take, ki so na različnih stopnjah na kontinuumu doseganja avtonomije. Pri tem opozarja, da je treba otroke prav tako obravnavati kot agente, kar pomeni,

¹⁰ Pasivni državljanji so člani politične skupnosti, ki niso upravičeni do vseh svoboščin, ki so povezane z državljanstvom (Schapiro, 1999: 719).

da odrasli z njimi ne smejo ravnati kot da jim pripadajo, z njimi manipulirati ali jih izkoriščati oziroma jih obravnavati kot nekoga brez zmožnosti razuma. Kot odrasli morajo torej delovati tako, da jih ne omejujejo pri dejavnostih, o katerih lahko odločajo sami, obenem pa jim je treba pomagati, da izidejo iz svojega položaja odvisnosti.

V nadaljevanju predstavljamo nekaj tipologij zmožnosti delovanja v povezavi z otroki in pogledov nanje, ki presegajo poglede na otroke kot samo družbene akterje, zmožne neodvisnega delovanja. Gre za odmik od vprašanja, ali imajo otroci zmožnost delovanja k vprašanju, kakšno zmožnost delovanja imajo.

Kontekstualnost zmožnosti delovanja opredeli Natascha Klocker (2007), ko loči med »vitko« zmožnostjo delovanja in »zajetno« zmožnostjo delovanja. Kot vitko zmožnost delovanja opredeli tiste odločitve v vsakodnevem življenju, ki se dogajajo v kontekstih, ki so zelo restriktivni. Sama jo na primer proučuje na primeru otroških gospodinjskih delavk v Tanzaniji. Koncept »vitke« zmožnosti delovanja omogoča obenem prepoznanje težavnih okoliščin otroških gospodinjskih delavk ter njihovih prizadevanj za preživetje in boljše življenje. Zajetna zmožnost delovanja pa je tista, ki se lahko udejanja v kontekstu, kjer je možnosti več. Zmožnost delovanja, lahko skozi čas, prostor ter glede na strukture, kontekste in različne odnose prehaja k »vitkejši« ali »zajetnejši« zmožnosti delovanja. Vse ljudi je mogoče umestiti na kontinuum med »vitko« in »zajetno« zmožnostjo delovanja glede na to, koliko lahko delujejo prostovoljno oziroma po lastnih željah.

S terminom »dvoumna zmožnost delovanja« Bordonaro in Payne (2012) opredelita tako zmožnost delovanja, ki se ne sklada z normativnimi predstavami o otroštvu ter vedenju mladih in otrok, prostorih in krajih, ki naj bi bili primerni zanje. Tak pristop predvideva, da obstaja zmožnost delovanja, ki je lahko bolj ali manj primerna za otroke. S tem terminom označujeta na primer zmožnost delovanja otrok, ki se ne skladajo z družbenimi normami, na primer mladoletnimi migranti brez spremstva. V povezavi s priseljenimi otroki navaja primer Vacchiana in Jemeneza (2012), ki proučujeta neodvisne migracije maroških otrok in mladostnikov v Južno Evropo. Dvoumna zmožnost delovanja se kaže v tem, da so

II Gre za razlikovanje med »thin« in »thick« v angleškem jeziku.

kot mladoletniki brez spremstva upravičeni do posebne obravnave in zaščite, zaradi nezakonitega statusa pa obenem pomenijo izziv za celovitost evropskega mejnega sistema.

Zmožnost delovanja kot odvisnost

Kot smo videli, se v sociologiji spremembe družbenega reda povezujejo z zmožnostjo delovanja, tudi z lastno zmožnostjo interpretiranja, ki omogoča lastno neodvisno delovanje. Lee zmožnost delovanja poveže z odvisnostjo, kar se na prvi pogled zdi nasprotujoče konceptu zmožnosti delovanja, čeprav gre le za nadgradnjo zgoraj predstavljenih idej, ki poudarjajo omejeno zmožnost delovanja otrok. Izhaja iz ANT - *actor network theory*, teorija akterja in mreže, ko pravi, da bolj ko se zdi, da ima posameznik zmožnost delovanja, bolj je v svoji moči in identiteti odvisen od mreže razširitev (angl. network of extensions) (Lee, 2001, str. 129). Tudi ko se zdi, da nekdo pri spreminjanju družbe (ko je agent sprememb) deluje avtonomno, je v resnici vpet v mrežo snovi, ljudi, političnih zaveznikov, ki omogočajo tako spremembo. »Zmožnost delovanja ni nekaj, kar bi ljudje posedovali neodvisno od svojega okolja« (Lee, 2001, str. 30). Tak pristop k zmožnosti delovanja torej ne razume zmožnosti delovanja kot nečesa, kar otroci (ali odrasli) posedujejo, temveč ga pojmuje kot nekaj, kar se gradi, odvisno od obstoječih razširitev. Teorija ANT tudi pri odraslih poudarja odvisnost in nepopolnost (angl. incompleteness).

Valentine (2011) zato poudarja pomen kritičnih perspektiv za razumevanje zmožnosti delovanja otrok. S tem poudari potrebo po spremenjenem razumevanju zmožnosti delovanja kot le osebne zmožnosti ali značilnosti in prispeva k analizi razlik med otroki. Loči med socialnimi in liberalnimi modeli zmožnosti delovanja, za študije otroštva pa pravi, da so prevzele socialni model zmožnosti delovanja, v okviru katerega sta cilja participacije obenem raznolikost in enakost. Izhajajoč iz idej Anthonyja Giddensa (1984), njegovih kritikov in feministične teorije meni, da je treba poglede študij otroštva na zmožnost delovanja otrok, ki jo izkazujejo z lastno voljo, kompetentnostjo, strategijo in ozaveščenostjo, skrbno (re)konceptualizirati tako, da se upoštevajo še: specifične različnih življenj, ki jih živijo otroci, to, kar si otroci delijo med seboj in to, kar si otroci delijo z odraslimi. Taka konceptualizacija zmožnosti delovanja vključuje

tudi nekognitivne in utelešene dimenzije, npr. čustva, razred, raso, invalidnost, jezik, fizično okolje ter tudi racionalnost in refleksivnost, ki ju Giddens posebej poudarja. Poleg tega prepozna, kar je skupnega in različnega med otroki ter otroki in odraslimi. Tako izpostavi, da prepoznavanje zmožnosti delovanja »kot kompleksne, multidimenzionalne in ambivalentne« zahteva tudi, da se odrečemo predstavam, ki jih imamo o koristih zmožnosti delovanja. Zagovarja, da je potreben, če želimo okrepiti argumente, da je otrokom treba priznati tako *specifične poglede in ranljivosti* kot tudi njihove *univerzalne zmožnosti*, bolj niansiran prikaz zmožnosti delovanja otrok (Valentine, 2011, str. 348).

Abebe ugotavlja, da zmožnost delovanja otrok temelji na več predpostavkah, do katerih pa je treba biti kritičen (Abebe, 2019): Prva je povezana z vlogo in zmožnostjo posameznega otroka v družbi, v kateri živi, pri čemer je zmožnost delovanja pojmovana v smislu uveljavljanja proste volje neodvisnega posameznika nasproti omejitvam, ki nam jih postavlja družba. Druga je predpostavka o univerzalnosti zmožnosti delovanja – v navezavi na splošno sprejetost Konvencije o otrokovih pravicah, ki zmožnost delovanja pogosto omeji na participacijo in spregleda širši družbeni kontekst, in tretja je prepričanje, da lahko otroci zmožnost delovanja pridobijo z odraščanjem in zrelostjo, s kritičnim razmišljanjem – *ideja o postopni zmožnosti delovanja*. Zmožnost delovanja običajno razumemo kot nekaj, kar se povečuje in kar je mogoče kvantificirati (Durham, 2008, str. 152). Abebe vse tri predpostavke kritično ovrednoti in se opre na Deborah Durham (2008), ko pravi, da je treba preseči samo prepoznavanje, da imajo otroci zmožnost delovanja, in proučiti njene značilnosti, kako jo otroci pridobijo, kako jo uveljavljajo in v kakšnih družbenih okoliščinah (Abebe, 2019, str. 6). Ideja o zmožnosti delovanja je pogosto romantizirana (Durham, 2008) kot nekaj vseprisotnega, v okviru česar so otroci prepoznani kot kompetentni akterji. Vendar se je treba vprašati (James, 2009, str. 44), ali imajo vsi otroci enake pogoje za zmožnost delovanja. Kaj jim lahko preprečuje izvajanje zmožnosti delovanja in v kakšnih okoliščinah? Nasproti številnim predstavljenim in nasprotujočim si opredelitvam Abebe postavi dva med seboj povezana pristopa, in sicer *zmožnost delovanja kot kontinuum* in *zmožnost delovanja kot soodvisnost*. (Abebe, 2019) Zmožnost delovanja kot kontinuum predvideva, da so lahko otroci v različnih vidikih življenja, odvisno od različnih dejavnikov, hkrati zmožni in nezmožni delovanja. Zmožnost delovanja kot soodvisnost pa poudarja, da na

odločitve otrok za delovanje vplivajo odnosi v družinskem in družbenem kontekstu, torej obveznosti in odgovornosti, ki zaznamujejo ta razmerja.

Med strukturo in zmožnostjo delovanja

James in James (2012) poudarita različne percepcije zmožnosti delovanja kot se pojavljajo med raziskovalci. Nekateri jo vidijo kot del otrokove vloge kot socialnih akterjev. Pri njih je poudarek na subjektivnosti otrok kot neodvisnih družbenih akterjev v okviru družbenih, moralnih, političnih in ekonomskih omejitev družbe. Drugi raziskovalci koncept raziskujejo v kontekstu omejitev, ki jih postavljajo strukture. Tako na primer Mayall (2002) proučuje zmožnost delovanja otrok glede na njihov generacijski položaj v primerjavi z odraslimi. Ker odrasli ne prepoznajo zmožnosti delovanja otrok, to vpliva na njihov manjšinski status in omogoča reprodukcijo njihove relativne nemoči.

Zmožnost delovanja je, kot je že bilo prikazano, pogosto večpomenski in ambivalenten koncept (Valentine, 2011), ki pa ga ne moremo misliti zunaj družbenih struktur in odnosov. Zmožnost delovanja je prav tako »dinamična, situirana in kontekstualna«, zato bi bilo treba več pozornosti kot udejanjanju zmožnosti delovanja nameniti številnim drugim vprašanjem o prostorskih, političnih, materialnih dejavnikih, ki oblikujejo življenje otrok, izbirah in prihodnostih, ki jih čakajo (Abebe, 2019, str. 11–16). Treba se je vprašati, »katere položaje akterjev lahko otroci zasedajo v različnih institucionalnih okoljih in družbenih kontekstih, v specifičnih okoliščinah, in kakšna je zmožnost delovanja, ko so otroci med sabo« (Esser in drugi, 2016, str. 385). Zmožnosti delovanja torej ne smemo razumeti v opoziciji/nasprotju do družbenih struktur, pa tudi ne kot nekaj samoumevnega ali inherentno pozitivnega. Tisdall in Punch (2012) menita, da je treba zmožnost delovanja prevpraševati v več točkah: kaj pomeni zmožnost delovanja za različne skupine otrok, koliko zmožnosti delovanja imajo, kakšen je njen učinek in katere so strukturne omejitve, v katere so vpeti. Prav tako je treba problematizirati idejo, da je zmožnost delovanja samoumevno nekaj pozitivnega in nekaj, kar si želijo vsi otroci. Več avtorjev, ki se ukvarja z zmožnostjo delovanja otrok, tako poudarja pomen proučevanja otrok v širšem družbenem kontekstu, v katerega so vpeti, ter prepoznavanje intersekcije kulturnih, družbenih, zgodovinskih,

institucionalnih in materialnih kontekstov otroštva in generacijskih odnosov (Abebe, 2019; Durham, 2008; Esser in drugi, 2016; Valentine, 2011). Zmožnost delovanja je torej eden od osrednjih konceptov, ki opredeljujejo »nov« pogled na otroke, pri katerem pa je treba vselej upoštevati tudi njegovo dvoumnost, neopredeljenost, situiranost, ko obravnavamo izbrano skupino otrok, na primer priseljene otroke.

OTROCI KOT BODOČI ODRASLI? OTROCI KOT »BITI« IN OTROCI KOT »POSTATI¹²«

Pri proučevanju otrok, otroštva in koncepta otrokosrediščnosti se samo po sebi zastavi vprašanje razmerja do odraslih in odraslosti ter časovnosti oziroma začasnosti kot značilnosti, ki zaznamuje otroštvo. Z vprašanjem zmožnosti delovanja se torej tesno prepleta še ena dvojnost – otroci-odrasli – in razmislek, značilen za študije otroštva – o otrocih kot »biti« in »postati«. V okviru novih družbenih študij otroštva je eden od pomembnejših dejavnikov prav prepoznavanje otrok »tukaj in zdaj« in ne samo z referenco na prihodnost.

Otroci kot bodoči odrasli - otroci kot »postati«

Otroštvo se konstituira v odnosu do odraslosti oziroma je vpeto v sistemske odnose z odraslostjo (Zinnecker, 2001) in v medgeneracijske odnose (Alanen, 2009; Mayall, 2002). Otroštvo tako vselej razumemo v odnosu do odraslosti in značilnosti otroštva opredeljujemo glede na značilnosti odraslosti. Nenazadnje je odraslost tudi »cilj« oziroma »rezultat« otroštva. Otroštvo je tako pojmovano tudi kot obdobje »nepopolnosti« in odvisnosti, šele postati odrasel pomeni postati tudi v celoti »človeško bitje« (Lee, 2001, str. 38). O otrocih se pogosto razmišlja z gledišča prihodnosti, kot o bodočih odraslih. Aktivnosti, ki jih počnejo – igra, izobraževanje itd., so smiselne zato, ker otroke pripravljajo na to, da bodo nekoč bodoči odrasli, vanje pa se tudi vlaga (na primer z izobraževanjem) z mislijo na

¹² Gre za prevod angleških »beings« in »becomings«. Z otroki kot »beings« oziroma »biti« so pojmovani pogledi na otroke v danem trenutku, z otroki kot »becomings« pa pogledi, ki so usmerjeni v prihodnost in otroke obravnavajo predvsem kot bodoče odrasle.

to, kakšni bi morali biti kot odrasli. Pia Christensen in Alan Prout tako povzameta dominantne poglede na otroštvo na globalnem severu:

[O]troštvu kot obdobju v človekovem življenju pripisujemo poseben pomen; otrok je obdan s skrbjo, ki si prizadeva ga pripraviti in zaščititi; obenem te percepcije pripisujejo vrednost otroštvu in otroku predvsem v povezavi s prihodnjim odraslim življenjem skozi status »neodraslega«; otrok je bolj cenjen kot bitje v procesu, to je v socializaciji k cilju, s katerim bo zavzel svoje mesto v družbi, kot pa v svojem trenutnem stanju (Christensen in Prout, 2005, str. 45).

Lee (2001) tak pogled na otroke poveže z družbenimi okoliščinami, ki so do konca 20. stoletja omogočale relativno stabilno, predvidljivo odraslost. Otroštvo je bilo z njegovimi besedami »potovanje k jasnemu in poznanemu cilju« (Lee, 2001, str. 7). Zaradi te stabilnosti se je tudi otroštvo percipiralo skozi odraslost in na vse, kar so otroci izkusili in doživeli, se je gledalo skozi to perspektivo (ki je še zmeraj zelo navzoča, obenem z idejo socializacije in razvoja). Lee (prav tam) razlaga razumevanje odraslih kot »biti«, otrok pa kot odvisnih »postati« s podporo socio-ekonomskih razmer fordizma. Tak pogled se razvije v zahodnih evropskih državah, ko začnejo razmišljati o svojem ekonomskem in političnem položaju v primerjavi z rivalskimi državami. Takrat se razvije pogled na otroke kot na naložbo – ustrezen vložek v otroke pomeni uspeh države v prihodnosti. Pogled na odrasle kot »biti« in na otroke kot »postati« se na primer kaže v sprejetju tako Splošne deklaracije Združenih narodov o človekovih pravicah kot Deklaracije Združenih narodov o otrokovih pravicah.

Emma Uprichard (2008) izpostavi dva vidika, ki sta problematična v pogledu na otroke kot »postati«. Prvi je, da gre za diskurz o otrocih, ki je popolnoma usmerjen v prihodnost, kar seveda opredeljuje tudi njihov trenutni družbeni položaj. Prepričana je, da »to nujno postavi breme/odgovornost pomembnosti na to, kar otrok bo, in ne na to, kar otrok je. Na otroka se gleda kot na bodočega odraslega in ne na mlado človeško bitje« samo po sebi« (Uprichard, 2008, str. 304). Torej je poudarek na tem, kaj otrok bo in kdo bo postal, in ne na tem, kdo je zdaj. Drugi vidik je, da otroci v tem pogledu niso kompetentni. Kompetence so nekaj, kar morajo v prihodnosti šele pridobiti, nekaj, kar posedujejo samo odrasli. Kljub prepoznavanju pomena družbene strukture sociologi, kot ugotavlja Qvortrup, tudi sami s težavo razmišljajo o otroštvu drugače kot z

vidika usmerjenosti v prihodnost, predvidevanja ali z vidika po Davisu »pripravljalne perspektive«. Otrokom je skupno, da zapuščajo otroštvo in potujejo proti odraslosti, na kar se vežejo pričakovanja otrok in odraslih (Qvortrup, 2009a, str. 22). Tak, v prihodnost usmerjen pogled, kaže, da so otroci pojmovani kot naložba za prihodnost, predvsem pa je z vidika novih družbenih študij otroštva premalo poudarjena njihova zmožnost delovanja kot družbenih akterjev v sedanjosti.

Otroci tukaj in zdaj - otroci kot »biti«

Nasproti zgoraj predstavljenemu pogledu je poudarek na otrocih, ki so prepoznani kot družbeni akterji v danem trenutku, torej otroci kot »biti«. Kot je bilo že večkrat poudarjeno, je bila ta ideja oblikovana kot odziv na prezrtost otrok v družbi, tako v raziskovanju kot politiki in praksi in na prevlado odraslosrediščnih pogledov, v okviru katerih so otroci predvsem odvisni in nezmožni sprejemati odločitve sami zase. V zgodnjih 90. letih prejšnjega stoletja se s spremenjenimi družbenimi razmerami pojavijo kritični pogledi na samoumevno distinkcijo med otrokom in odraslim. Lee spremembe v družbi, torej ekonomske nestabilnosti, identitetne nestanovitnosti, razpršenosti družbenih omrežij in druge, opredeli kot »obdobje negotovosti« (Lee, 2001). Ključno naj bi vplivale tudi na razumevanje otroštva s strani raziskovalcev sociologije otroštva. James in Prout sta kot osrednja predstavnika »nove sociologije otroštva« kritična do »dominantnega okvira«, v okviru katerega prevladujejo ideja razvoja in z njim povezane tri teme: »racionalnost«, »naravnost« in »univerzalnost«, ki se kažejo v razvojnopsihološkem in socializacijskem pogledu na otroštvo in uokvirjajo razmišljanje o otrocih v družbi (1997, str. 10). Z vidika otrok kot »biti« pa jih je treba prepoznati kot družbene akterje, ki aktivno sooblikujejo lastno otroštvo, ustvarjajo lastno kulturo, ki imajo lastna menja o izkušnji otroštva in jih lahko tudi že zdaj izrazijo. Pri tem pa je treba prepoznati tudi raznolika otroštva (Corsaro, 2018; James in Prout, 1997). Namesto osredinjanja na »zlati standard odraslosti« je torej poudarek na spoštovanju otrok ter prepoznavanju teh kot družbenih akterjev in nosilcev pravic (Tisdall in Punch, 2012, str. 249).

Otroci kot »postati« in »biti«

Emma Uprichard (2008) diskurza o otrocih kot »biti« in tistega o »postati« vidi kot komplementarna in celo taka, ki povečata otrokovo zmožnost delovanja v svetu. Za otroke pravi, da hkrati »so« in »bodo«. Kaj to pravzaprav pomeni? Da lahko določene značilnosti, ki jih običajno povezujemo z eno ali drugo skupino, torej z odraslimi ali otroki, na primer odvisnost na eni strani in kompetence na drugi, pripisujemo obema skupinama ter tudi da se v vsakdanjem življenju sočasno srečujemo z obema diskurzoma o otrocih oziroma da diskurz »biti« in »postati« otroka obravnava kot družbenega akterja, ki gradi svoje vsakdanje življenje v sedanjosti in prihodnosti (2008, str. 311).

Ideja o otrocih kot »postati« je v družbi vseprisotna in se med drugim odraža tudi v dokumentih, ki jih zadevajo, na primer v Konvenciji o otrokovih pravicah, ki vlaganje v otroke v sedanjosti vidi kot naložbo za prihodnost (James in James, 2012, str. 58). Prav ta dokument obenem izraža skrb za otroke »tukaj in zdaj«, npr. »države pogodbenice se zavezujejo, da bodo otroku zagotovile takšno varstvo in skrb, kakršno je potrebno za njegovo blaginjo« (3. člen), čeprav za to, »da lahko v celoti prevzame svoje odgovornosti v družbi« in da se pripravi na samostojno družbeno življenje, »/.../ mora biti [...] povsem pripravljen na samostojno življenje v družbi« (preambula). Hkrati dokument tudi prepozna pomen pogledov otrok, ko v 12. členu poudarja, da države pogodbenice »jamčijo otroku, ki je sposoben izoblikovati lastna mnenja, pravico do svobodnega izražanja teh v vseh zadevah v povezavi z njimi«, čeprav v okviru določenih omejitev (Konvencija o otrokovih pravicah, 1989). Pri tem seveda ni nepomembno, kot bomo še pozneje poudarili, kateri pogledi na prihodnost so vključeni v tovrstne dokumente in kakšna je v teh pogledih prihodnost otrok.

Ideje o prepletenosti pogledov otrok kot »biti« in »postati«, odvisnosti in neodvisnosti, razvija že Lee (2001), ko poudari, da je otroštvo treba obravnavati resno, in podvomi v razumevanje otroštva kot samo procesa »postajanja«. Ideje nove sociologije otroštva in pomena glasov otrok nadgradi ter si prizadeva za prepoznanje, da imajo otroci lastne poglede in mnenja. Vse to pa umesti v »obdobje negotovosti«, ki podvomi v dorečenost in nevprašljivost odraslosti in otroštva na vseh ravneh – od ulične ravni, prek

institucij, kot je družina ali šola, do nacionalnih ali mednarodnih regulacij otroštva. Po njegovem mnenju je treba prepoznavati nejasnost, nedorečenost, večplastnost otroštva in odraslosti. Ideje, ki jih razvijajo sociologi, nedvomno odražajo obdobje in prostor, v katerem živijo, in od tod tudi Parsonsov (1956) ali Piagetov (1955) razvojni pogled na otroštvo. Lee vidi tudi svoj razmislek o nejasnosti otroštva in človeške nepopolnosti le kot izraz nestalnosti (fleksibilnosti) odraslosti in nejasnosti otroštva v obdobju negotovosti. Enako velja za osrednjo idejo, ki jo razvija, torej da dihotomija med biti in postati ne zadošča več za razumevanje otroštva, čeprav se uporablja za njegovo *regulacijo*. Prepričan je, da poudarek na postati vpliva na sociološko raziskovanje otroštva. Sprememba v razumevanju konceptov oziroma sprememba v senzibilizaciji teh lahko vpliva tudi na raziskovalna vprašanja raziskovalcev otroštva. Ne zanima jih le, kaj so otroci in kaj bodo postali, temveč kaj lahko postanejo v spreminjajočih se, razširjajočih se in dopolnjujočih se kontekstih (Lee, 2001, str. 121).

UNIVERZALNO OTROŠTVO? GLOBALNO OTROŠTVO?

Čeprav je otroštvo, zlasti pod vplivom nove sociologije otroštva oziroma novih družbenih študij otroštva prepoznano kot družbeno konstruirano ter različno v prostoru in času (Christensen in James, 2000b; James in Prout, 1997; Jenks, 1996; Qvortrup in drugi, 1994), v politikah in praksi še zmeraj prevladuje ideologija otroštva, po kateri se otroci razlikujejo od odraslih po bioloških in psiholoških značilnostih, ki so razumljene kot univerzalne. O globalnem otroštvu se je začelo intenzivneje razpravljati konec 90. let prejšnjega stoletja in v začetku 21. stoletja (Aitken, 2001). Otroci naj bi imeli podobne značilnosti oziroma potrebe, kot je odvisnost od drugih pri fizični skrbi zanje, torej potreba po hrani, zavetju, varnosti ali po učenju številnih kulturnih praks – od prehranjevanja do moralnih in etičnih norm (Wells, 2015). Vendar je ta univerzalnost otrok oziroma otroštva samo navidezna, kot opozori že Gittins (1998, str. 3, 11), ko poudari, da pojma prikrivata številne razlike in neenakosti na različnih ravneh od lokalnih, kot so razlike znotraj posameznih družb, npr. glede na spol, socio-ekonomski status, etnično pripadnost, in globalne neenakosti - med zahodnimi otroki oziroma otroki globalnega severa in otroki tretjega sveta oziroma globalnega juga.

Sociologija otroštva in druge študije otroštva poudarjajo družbeno in kulturno pogojenost otroštva, predvsem pa njihovo zmožnost delovanja in vlog kot akterjev družbenih sprememb. Tak pogled zaznamuje tudi metapripoved, kot jo imenuje Baraldi, (2020) Konvencije o otrokovih pravicah podmena katere je zahodni pogled na otroštvo, ki je pogosto percipiran kot univerzalen. Ali torej lahko govorimo o globalnem oziroma univerzalnem otroštvu? Predhodno predstavljeno prepoznavanje otrok kot relevantnih družbenih akterjev, zmožnih delovanja, je torej udejanjeno v globalno sprejeti Konvenciji o otrokovih pravicah in je naše izhodišče za premislek o ideji univerzalnega otroštva. Ta je namreč jasno izražena v mednarodnih dokumentih in tesno povezana z družbenimi gibanji za pravice otrok. Priseljene otroke obravnavajo številni dokumenti, med katerimi je še zmeraj ključna Konvencija o otrokovih pravicah, ki opredeljuje pravice vseh otrok in določa mednarodne standarde za njihovo varstvo.

V Konvenciji so prvič naslovljene tako protektivne kot participatorne pravice otrok (Archard, 2004, str. 58-60), kar pomeni, da so otroci prepoznani kot nosilci pravic, torej tudi kot subjekt in ne le objekt pravic. V konvenciji je v povezavi z otrokosrediščnostjo in prepoznavanjem pomena glasov otrok pomemben zlasti 12. člen, ki določa, da države pogodbenice »jamčijo otroku, ki je sposoben izoblikovati lastna mnenja, pravico do svobodnega izražanja le-teh v vseh zadevah v povezavi z njim, o tehtnosti izraženih mnenj pa se presoja v skladu z otrokovo starostjo in zrelostjo« (Konvencija o otrokovih pravicah, 1989, 12. člen). Gre torej za prvi dokument, ki prepozna poglede otrok kot pomembne, tudi v pravnih in administrativnih postopkih, ki jih obravnavajo. Z vidika vprašanja otrokosrediščnosti je relevanten tudi zato, ker otrokom priznava določene pravice in zmožnost delovanja. Participativne pravice v nasprotju s protektivnimi ne le da ščitijo otroke, temveč jim omogočajo sodelovanje. V dokumentu je pravica biti slišan in resno obravnavan opredeljena kot ključna vrednota. Pravica izraziti mnenje in biti slišan je eno od štirih načel konvencije, ki so poleg participacije še nediskriminacija, otrokove koristi kot glavno vodilo ter preživetje, razvoj in zaščita otrok (General Comment No. 12, 2009). Gre torej za dokument, ki je usklajen s poznomodernim pogledom na otroke kot aktivne in zmožne delovanja. Pravica izraziti svoje mnenje in biti slišan je v splošnem komentarju posebej poudarjena za priseljene otroke, ki

so opredeljeni kot posebej ranljivi, zaradi česar imajo pravico biti slišani v povezavi z izobraževalnimi pričakovanji in zdravstvenim stanjem. Ali in koliko se te pravice upoštevajo oziroma uveljavljajo in če, kdo jih uveljavlja, ter ali veljajo za vse, je predmet ločenih razprav. Jo Boyden (1997) se sprašuje, kako so pravice interpretirane v praksi in v čigavem interesu se dejansko implementirajo, čeprav ves čas poudarjajo najboljše koristi (vseh) otrok. V praksi so bile namreč pravice otrok do zaščite večinoma udejanjene v zakonodaji in politikah, medtem ko za participatorne pravice to ni veljalo.

Konceptualizacija otroštva, kot je zastavljena v Konvenciji o otrokovih pravicah (Konvencija o otrokovih pravicah, 1989), je namreč, čeprav široko sprejeta, problematična. Vse pogosteje se poudarja, da ni kulturno nevtralna, ampak da se prek tovrstnih mednarodnih dokumentov – Konvencije o otrokovih pravicah, dokumentov Mednarodne organizacije dela in Unicefa ter spremljajočih globalizacijskih procesov oblikujejo globalni pogledi na otroštvo, ki izhajajo iz realnosti manjšine otrok na t. i. globalnem severu. V zadnjih desetletjih je tako pogosto tematizirano, da ideja univerzalnega otroštva izhaja iz percepcije otroštva, kot ga poznamo v zahodnem svetu (Baraldi in Rabello De Castro, 2020; Boyden, 1997; Burr, 2002; Mayall, 2013; Twum-Danso Imoh, 2012). Prevladujoči »globalni modeli otroštva« (Ansell, 2005) so se z Zahoda razširili po vsem svetu z migracijami, misijonarskimi dejavnostmi in kolonizacijo (Ansell, 2005, str. 23). Mednarodne organizacije, nevladne organizacije in vlade v državah t. i. tretjega sveta so gonilo pri prenašanju zahodnih idej otroštva v druge dele sveta prek ideje »razvoja« (Ansell, 2005, str. 5). Gre za idejo, da ekonomski in družbeni procesi v državah potekajo v enakem sosledju, po različnih »stopnjah«, prek normativno določenih izboljšav, ciljna stopnja je skupna vsem državam, te pa dosejajo različne stopnje v različnih časovnih obdobjih. V vsakdanjem življenju je za t. i. države globalnega juga pogosto uporabljen tudi termin »države v razvoju«.

Konvencija je tako rezultat zgodovinskega razvoja v Zahodni Evropi in Severni Ameriki, ki je prispeval h specifični konstrukciji otroštva, otroškega razvoja, zaščite in pravic otrok. Boyden poudarja, da so vrednote in norme, na katerih temelji ideal varnega, srečnega in zaščitenega otroštva, zgodovinsko in kulturno vezane na zahodni svet in razvoj kapitalistične družbe (Boyden, 1997, str. 206) in so bile v 20. stoletju prenesene

na globalni jug¹³. Standardi konvencije tako temeljijo na zahodni konceptualizaciji otroštva (Ansell, 2005; Boyden, 1997; Pupavac, 2001), ki je v tem pogledu produkt ideje globalnega otroštva, hkrati pa po vsem svetu spodbuja in uveljavlja specifične poglede zahodnega sveta na otroštvo. Konvencija namreč hkrati z določanjem mednarodnih norm za vzpostavitev univerzalnega pristopa k zaščiti otrok prav te poglede tudi širi (Twum-Danso Imoh, 2012).

Kakšen je univerzalen pogled na otroštvo?

Pri razmišljanju o otroštvu prevladuje torej zahodni pogled na otroštvo, evropski oziroma severnoameriški oziroma tako imenovan pogled globalnega severa v primerjavi z globalnim jugom (Baraldi in Rabello De Castro, 2020; Boyden, 1997). Zgodnji diskurzi o univerzalnosti otroštva so prešli k prepoznavanju večje raznolikosti, družbene konstruiranosti otroštva, otroštva, ki se razlikuje v različnih družbeno-kulturnih kontekstih. Pravzaprav lahko govorimo o hkratnem procesu univerzalizacije otroštva ob prepoznavanju njegove raznolikosti (Prout, 2005), vendar je ideja o globalnem ali univerzalnem otroštvu zelo prisotna in vtkana v vsakdanje politike in prakse, tudi v povezavi s priseljenimi otroki, ki so v središču našega zanimanja.

Otroštvo je v teh okvirih razumljeno kot obdobje nedolžnosti, odvisnosti, ranljivosti, otroci pa percepirani kot potrebni zaščite (White in drugi, 2011). V skladu s prevladujočimi zahodnimi pogledi na otroštvo je treba otrokom pustiti nedolžnost, svobodo, jih zaščititi in razbremeniti

13 V monografiji uporabljamo termin globalni jug, kot ga razumeta Dados in Connel, torej kot »več kot zgolj metaforo za države v razvoju, temveč tudi sklic na celotno zgodovino kolonializma, neoimperializma in različnega ekonomskega in družbenega razvoja, prek katerih se ohranjajo velike neenakosti v življenjskem standardu, pričakovani življenjski dobi in dostopnosti do virov« (Dados in Connell, 2012, str. 13). Izraza globalni sever in globalni jug torej nista le označevalca za določen geografski del sveta, ampak vsebujeta številne konotacije, ki nekaj povedo tudi o razmerju moči med državami. Čeprav se zavedamo omejitve omenjenega termina, se ta široko uporablja. Uporabljajo se tudi podobni termini, na primer »tretji svet« (Ansell, 2005) ali v primeru Wallersteinove analize svetovnih sistemov »periferija« v nasprotju z »jedrom« (Wallerstein, 2006) in tudi taki, ki poskušajo nekoliko uravnotežiti prevladujoče zahodnocentrične poglede, zato to območje poimenujejo »večinski svet« (Panelli in drugi, 2007).

obveznosti odraslega sveta (Holloway in Valentine, 2000, str. 2). Tako razumevanje otroštva in otrok je vse bolj univerzalno sprejeto, obenem s pravnim okvirom, politikami in načini družbenega delovanja, čeprav je, kot sem prikazala, rezultat posebnega kulturno-zgodovinskega konteksta. Čeprav ne moremo govoriti o samo eni koherentni konceptualizaciji otroštva na Zahodu, saj hkrati soobstajajo različni diskurzi o otroštvu, ki si včasih tudi nasprotujejo (Ansell, 2005, str. 10), pa je predstavljen pogled na otroštvo zelo prisoten. Ansell (2005, str. 23) opozori, da gre pravzaprav za idealni tip, torej za neko normativno otroštvo, h kateremu naj bi težili, in ne za dejansko stanje v družbi, saj se v stvarnosti številna otroštva precej razlikujejo.

Boyden poudarja, da je bila v 20. stoletju v države tretjega sveta izvožena posebna različica otroštva (Boyden, 1997). Ugotavlja, da sta se na globalni jug prenesla selektivna pogleda na otroštvo, in sicer pogled na otroke kot nedolžne žrtve in pogled nanje kot odklonske. Prvi, ki se osredinja na izkoriščanje otrok za delovno silo, ne vključevanje v izobraževanje itd., drugi pa vključuje na primer otroke ulice, ki so neukročeni in divji otroci ter kot taki pomenijo tudi grožnjo družbenemu redu (1997, str. 193). Pogleda, ki sta skladna s predstavama o otrocih kot »dionizijskih« ali »apolonskih« (Jenks, 1996), sta bila osnova za razvoj mednarodne zakonodaje o otrokovih pravicah in socialnih politik na nacionalni ravni v številnih državah. Pravice otrok do skrbi in varstva pred zakonom in dolžnost države, da s socialnim načrtovanjem deluje kot varuh in končni porok blaginje otrok, so se na globalni ravni oblikovale postopno. Trpljenje otrok v prvi svetovni vojni je bilo osnova za Deklaracijo o otrokovih pravicah, ki pa je vsebovala nabor predvsem moralnih zavez, otroška blaginja pa se je enačila z blaginjo družine. Poznejša Konvencija o otrokovih pravicah je pravno zavezujoč dokument, ščiti ranljive skupine in prepoznava aktivnejšo vlogo otrok tako, da ne deluje samo zaščitniško, temveč zagotavlja tudi njihove pravice (Boyden, 1997, str. 195). Pod vplivom Združenih narodov in skrbi za zdravstvo in izobraževanje na globalnem jugu so bili tja preneseni zahodni pogledi na otroštvo. Z uveljavljanjem otrokovih pravic in mednarodne zakonodaje pa so se univerzalizirali, problematizirali pa odkloni od normativnih idealov otroštva, kot so se uveljavili na Zahodu (de Castro, 2020, str. 50), ki se nato poskušajo tudi regulirati skladno s temi pogledi ne glede na lokalne stvarnosti otrok.

Raznolikost otroštev

V zadnjih letih sta pogostejša tematizacija otroštev t. i. globalnega juga ter prevpraševanje razmerij med globalnim severom in globalnim jugom ter tudi med lokalnim in globalnim v povezavi z otroštvom. Raziskave otroštev globalnega juga opozorijo na raznolikost teh ter na etnocentrične in evropocentrične reprezentacije otroštva (Aitken, 2001; Holt in Holloway, 2006; Kesby in drugi, 2006; Markowska-Manista, 2018; Robson, 2004), prevprašujejo zahodne predstave o otroštvu kot obdobju nedolžnosti in odvisnosti in opozarjajo na potrebno po kompleksnejši obravnavi otroštev.

Stuart C. Aitken (2001) opozori na »neotroško vedenje« določenih otrok, ki so redno vpeti v delo ali na otroško nasilje, ki kaže na to, da ne moremo govoriti o globalnem otroštvu oziroma da o otroštvu ne moremo povsod govoriti na enak način. Elsbeth Robson (2004) na primeru mladih, ki skrbijo za odvisne odrasle člane družine pokaže na povezavo med globalnimi procesi, kot sta pandemija virusa HIV/AIDS in ekonomska liberalizacija, in lokalnimi izkušnjami otrok in problematizira običajno konceptualizacijo otroštva. Potrebno je torej izzvati »univerzalne« mite o otroštvu kot brezskrbnem obdobju in obdobju brez delovnih obveznosti, ki so produkt globalnega severa. Zagovarja »nesentimentalne pristope k otrokom in njihovem delu/.../, ki ne podcenjujejo otroškega dela in ne ohranjajo romantiziranih zahodnih predstav o otroštvu kot idiličnem, brezdelnem in brezskrbnem« (Robson, 2004, str. 241). Tako Aitken (2001) kot Robson (2004) se strinjata, da je težava tovrstnih univerzalnih predstav, da zabrišejo dejanske izkušnje otrok, zato je treba raziskovati druga otroštva v vseh njihovih odtenkih. Robson (2004) se v povezavi s proučevanjem otroškega skrbstvenega dela dotakne tudi mednarodnih organizacij, kot je na primer ILO, ki si na osnovi »univerzalnih« diskurzov o otroštvu in otrokovih pravicah globalnega severa prizadevajo za izkoreninjenje otroškega dela. Kar pa ocenjuje kot nemogoče in tudi ne popolnoma sprejemljivo, saj je njihovo delo pogosto ključno za preživetje družine. Z idejami novih družbenih študij otroštva se je več raziskav usmerilo v prepoznavanje drugačnih pogledov na otroke. Takih, ki otrok ne vidijo zgolj kot pasivnih, brez zmožnosti delovanja, temveč poudarjajo njihovo avtonomijo v okviru strukturnih omejitev v katere so vpeti.

Punch (2000) na primeru otrok v ruralnih okoljih Bolivije proučuje načine, na katere si izpogajajo (vsaj delni) nadzor in avtonomijo nad svojimi socialnimi svetovi prek uporabe prostora in časa, ki jih sicer usmerjajo odrasli. Kljub nesorazmerju moči med njimi in starši in zahtevam v povezavi z delom, ki jih imajo, si s prilagajanjem ali kršenjem pravil odraslih ustvarijo čas in prostor za igro, tako da na primer podaljšujejo pot iz šole ali združujejo igro in delo. Punch poudari tudi, da je njihovo otroštvo, v katerem se prepletajo delo, izobraževanje in igra, izkušnja večine otrok na svetu. Obenem pa se, kot smo predstavili, kot univerzalno predstavlja otroštvo manjšine, torej otrok zahodnega sveta.

Tudi Kesby in sodelavci (2006) opozorijo na pomen teoretiziranja drugega otroštva, torej otroštva, ki ne temelji na zahodnih normah in ostaja pogosto prikrito. Pri tem so kritični do modelov otroštev mednarodnih organizacij, ki prenašajo zahodne poglede na otroštvo.

Čeprav so poskusi zaščite otrokovih pravic po vsem svetu osnovani z najboljšimi nameni, pa »univerzalni« modeli otroštev, ki jih uporabljajo mednarodne organizacije dejansko temeljijo na idealiziranih zahodnih normah in otroštva v državah v razvoju pogosto zakrivajo namesto razkrivajo (Kesby in drugi, 2006, str. 186).

Raznolikost in kompleksnost otroštev sta tako največkrat zakriti znotraj univerzalnega modela.

Druga otroštva so pogosto teoretizirana v primerjavi z univerzalnim modelom. Navedeno je, kako se od njega razlikujejo, česa v teh otroštvih ni oz. česa jim v primerjavi z globalnim modelom primanjkuje: na primer proste igre, izobraževanja brez bremena dela in drugih »odraslih« odgovornosti, zato poudarjajo pomen proučevanja *drugih otroštev* takih, kot so (Kesby in drugi, 2006.) Raziskujejo primer otroštva v Zimbabveju, pri čemer jih zanima, kako lokalna konstrukcija otroštva oblikuje krizo HIV/AIDS in kako ta vpliva na otroštvo. Zanima jih raznolikost otroštev in to, kar imenujejo *druge* (poudarek v izvirniku) dimenzije otroštva, kot npr. neotroško vedenje (Aitken, 2001), ki je pogosto prezrto. Z razpravo o neotroškem vedenju na primeru Zimbabveja želijo prikazati, da je treba teoretizirati in dekonstruirati lokalna, kulturno specifična razumevanja otroštev. Torej druga otroštva znotraj globalnega juga. Kot primer poudarjajo tudi raziskavo, ki se ukvarja z gospodinjsvi, ki jih v Zimbabveju

vodijo otroci sami, torej brez vodenja in nadzora staršev. Raziskava izzove tudi lokalna razumevanja otroštev, saj so njeni prikazi v nasprotju tako z lokalnimi kot mednarodnimi predstavami o otroštvu.

Dodati velja, da je pomembno raziskovati tudi *druga* otroštva znotraj globalnega severa, s čimer imamo običajno v mislih vsa otroštva, ki odstojajo od normativnega srečnega, brezskrbnega otroštva. Vendar je ob tem pomembno tudi poudariti, da tovrstne binarne delitve na sever in jug hkrati spodbujajo razmišljanje v okviru »mi« in »oni«, kar si sodobni avtorji prizadevajo preseči, zato poudarjajo kompleksnost ter hkratne globalne in lokalne vplive, ki oblikujejo in zaznamujejo otroke in otroštvo v nekem kontekstu (Twum-Danso Imoh in drugi, 2019). Lucia Rabello de Castro (2020) ob razmišljanju, ali je sploh smiselno govoriti o globalnih otroštvih, poleg opozarjanja na pasti »drugačjenja otroštva« pri pretiranem poudarjanju dihotomije sever- jug, opozori, da lahko pri zabrisovanju meja in iskanju skupnih značilnosti med otroštvu severa in juga neustrezno ovrednotimo zelo različne vplive globalizacije v različnih okoljih. S tem opozori na problem homogenizacije otroštva ter spregleda specifičnih kulturnih in zgodovinskih kontekstov, v katerih živijo otroci.

Dekolonialna perspektiva – onkraj severa in juga

Olga Nieuwenhuys (2010), si v uvodniku s pomenljivim naslovom *Keep asking: Why childhood? Why children? Why global?* [Kar naprej se sprašujte: Zakaj otroštvo? Zakaj otroci? Zakaj globalno?] zastavi vprašanja, o katerih se običajno ne sprašujemo, torej zakaj bi bilo smiselno po vsem svetu govoriti o globalnem otroštvu in ali se da morebitne razlike konceptualizirati drugače kot v okvirih drugosti in nemodernosti (de Castro, 2020, str. 52). Dekolonialna perspektiva je v povezavi z globalnim otroštvom oziroma otroštvom na sploh v zadnjih letih vse bolj prisotna in prevprašuje dominantne strukture moči, perspektive in raziskovalne metode. Problematizira koncept globalnega otroštva (de Castro, 2020) in izhaja iz splošnih kritik globalizacije kot oblike imperializma oziroma »globalne kolonialnosti«, kot to imenuje Escobar (2004). Po njegovem mnenju je globalna kolonialnost rezultat imperialne globalnosti, torej ekonomsko-vojaškega ideološkega reda, ki si podreja ljudstva, regije in gospodarstva po vsem svetu (Escobar, 2004, str. 207). Na tej osnovi

de Castro ugotavlja, da različno tematiziranje globalnih procesov v severnih in južnih državah vpliva na to, katere teme v povezavi z otroki postanejo relevantne v družbi in raziskovanju (de Castro, 2020, str. 49). Tako tudi v raziskovanju prevladujejo pogledi in teorije raziskovalcev s severa, ki reproducirajo diskurz razvoja in ideje o poenotenju značilnosti otroštev skozi čas (prav tam, str. 52). Prav tako so raziskovalci in raziskovalke otroštva z globalnega juga veliko manj brani, vidni in prepoznani (de Castro, 2020). Aitken v pogovoru o globalnem/lokalnem raziskovanju otrok in otroštev (samo)kritično ugotavlja: »Večino raziskav o otrocih na globalnem jugu opravijo raziskovalci kot sem sam, ki so udobno zasidrani v relativno varnih službah na globalnem severu.« Nadaljuje, da lahko celo Konvencijo o otrokovih pravicah opredelimo kot tako, ki je bila zasnovana bolj v korist kapitalističnega sistema kot otrok (Hanson in drugi, 2018, str. 284). Ta vidik je pomemben že zato, ker kot raziskovalci nehote reproduciramo zahodnocentrične poglede in diskurze, ker so kljub diskurzu o globalnem otroštvu otroštva med družbami in znotraj njih zelo raznolika in se na primer pravice, ki jih predvideva Konvencija o otrokovih pravicah ne uveljavljajo za vse enako. Dekolonialna paradigma predvideva razmišljanja zunaj hierarhij in binarnih opozicij v smeri prepoznavanja kompleksnih zgodb v okviru različnih časovnih in intersekcionalnih opredelitev (Hernández-Hernández, 2023).

OTROKOSREDIŠČNA PERSPEKTIVA ONKRAJ DUALIZMOV

Razmišljanje o otrocih, otroštvu in otrokosrediščnosti smo uokvirili v tri dualna razmerja, ki pomembno opredeljujejo otroke in otroštvo v sociološki misli, in sicer razmerje med zmožnostjo delovanja in strukturo, med »biti« in »postati« ter med lokalnim/diverzificiranim in globalnim/univerzalnim. Izbrana dualna razmerja niso edina, ki opredeljujejo otroke in otroštvo, so pa po našem mnenju osrednja za razmislek o otrokosrediščni perspektivi. V tem podpoglavju oblikujemo okvir, ki poskuša preseči predstavljene dualistične poglede na otroke, vzpostavljene v modernosti, in prepoznati njihovo kompleksnost, pri čemer izhajamo iz idej, ki ubirajo drugačne pristope, ki otroštvo vidijo kot kompleksno in

ne z vidika enega ali drugega pola (Prout, 2005). Značilnosti otrokosrediščnega pristopa kot analitične kategorije želimo postaviti v ta okvir.

Kot doslej prikazano, je na zmožnost delovanja (otrok) z besedami Abebeja treba gledati kot na »dinamično«, »situirano« in »kontekstualno« (2019, str. 11), torej tudi kot umeščeno v odnosna in strukturna razmerja. Prav tako na otroke ne moremo gledati zgolj v tem trenutku ali kot na bodoče odrasle, ampak moramo izhajati iz prepletenosti pogledov otrok »biti« in »postati, otroštvo pa je smiselno misliti tudi onkraj dihotomije lokalno-globalno. V zadnjih letih se tako raziskovalci pri raziskovanju otrok usmerjajo v preseganje zgoraj navedenih dualizmov (Castillo Goncalves, 2020; de Castro, 2020; Hengst, 2005; Hernández-Hernández, 2023; Prout, 2005, 2011).

V zvezi s tem Prout (2005, str. 67) poudari težavo »nove sociologije otroštva«, ki uporablja dihotomne analitične kategorije z logiko medsebojnega izključevanja, v času, ko je otroštvo nasprotno vse bolj nejasno¹⁴ in raznoliko. Opozori na heterogene prakse, ki oblikujejo različna »otročstva« in »odraslosti«, pri čemer ne zanika npr. distinkcij med odraslimi in otroki, ampak opozori na pomen »vključene sredine« (Prout, 2005), torej pomen vključevanja tudi doslej manjkajoče sredine obstoječih dihotomij in delitve na različna pola. Pri tem meni, da je treba uporabljati jezik »interdisciplinarnosti, simetrije, omrežja, mobilnosti in odnosnosti (Prout, 2011, str. 12). Poglejmo na kratko, kaj je mišljeno s tem. Čeprav so študije otroštva že v osnovi precej interdisciplinarne, Prout meni, da bi se morali družboslovci zaradi kompleksnosti fenomena otroštva povezovati tudi z biološkimi in medicinskimi znanostmi ter z umetnostjo in humanističnimi znanostmi. S simetrijo ima v mislih pristop, ki ne ločuje med otroki in odraslimi kot med različnima vrstama človeških bitij, temveč proučuje kompleksno medsebojno delovanje, mreženje in povezovanje različnih naravnih, diskurzivnih, kolektivnih in hibridnih snovi in različice otrok ali odraslih, ki izidejo iz tega kompleksnega delovanja. Omrežje je prispodoba za percepcijo otroštva kot različnih, včasih tudi nasprotujočih si načinov oblikovanja reda, ki pa je lahko različnih velikosti, se krči ali širi. Pri mobilnosti ima v mislih, da je treba upoštevati tudi čezmejne in druge tokove, npr. tokove informacij, vrednot in podob v katere so vpeti otroci.

¹⁴ Izraz »nejasno« uporabljamo kot prevod za angleško besedo *ambiguous* v smislu odprtosti za več interpretacij in neopredeljenosti.

Eden od tovrstnih kompleksnejših pristopov je teorija akter-omrežje (ANT), ki so jo Bruno Latour, Michel Callon in John Law razvijali v poznih 80. in 90. letih prejšnjega stoletja (Prout, 2005). Na primeru otroštva je omrežje kot osrednji koncept metafora, ki otroštvo opredeljuje kot zbir različnih, včasih tudi nasprotujočih si ureditev, vendar ne samo v okviru dualnih opredelitev. Posebnost teorije je, da kot akterji niso opredeljeni le otroci in odrasli, temveč tudi »neljudje«, torej tudi na primer tehnologija, predmeti, organizmi (Prout, 2005, str. 71). Če si poskušamo nekoliko bolje predstavljati, pomeni, da sta poleg staršev akterja v življenjih otrok tako domači ljubljencek kot pametni telefon. Vse bolj pa tudi umetna inteligenca.

Mrežni pogled na zmožnost delovanja otrok uporabi Lee (2001), ki meni, da otroci ne morejo imeti enake stopnje zmožnosti delovanja kot odrasli, saj je potrebno upoštevati njihove biološke, fiziološke in psihološke značilnosti, zato se bolj nagiba k razumevanju otrok kot družbenih akterjev, ki pa vendarle ne morejo delovati enako neodvisno kot odrasli. Izhajajoč iz teorije akter-omrežje si tako prizadeva za rekonceptualizacijo otrok kot družbenih akterjev. Ne smemo jih avtomatično pozicionirati kot družbene akterje, ampak moramo raziskati, *kako jim je omogočeno, da so družbeni akterji*. Zato jih moramo videti kot umeščene v mreže soodvisnosti v kontekstu konkretnih okoliščin. Te namreč vplivajo na to, ali in kako lahko delujejo v svetu. In čeprav se zdi, da se s tem sproži drugačen ontološki status otrok, ki poudarja njihovo nezrelost, to ne drži. Dediščina simbolnega interakcionizma, na kateri temelji razumevanje otrok kot družbenih akterjev, poudarja človeško zmožnost samorefleksije, interpretacije in samostojnega mišljenja, ki pa ni izvzeto iz družbenega. Celotno družbeno delovanje je pravzaprav splet vzajemne soodvisnosti in povezovanja z drugimi.

Pri otrocih je razlika v stopnji, do katere jim je omogočeno delovati neodvisno s strani tistih, ki jih obkrožajo, predvsem odraslih. To lahko omeji njihovo izkušnjo neodvisnih akterjev in vpliva na to, za kaj se odločijo, da bodo počeli, vendar imajo kljub temu možnost, da so reflektivni družbeni akterji.

Na v predhodnih poglavjih in zgoraj predstavljenih izhodiščih bomo v nadaljevanju opredelili ključne značilnosti otrokosrediščnega pristopa kot analitične kategorije. O čem torej govorimo, ko govorimo o

otrokosrediščnem pristopu? Kot osnova za razmislek bo uporabljena že obstoječa opredelitev na konkretnem primeru raziskovanja socializacije s te perspektive.

James (2013) uporabi otrokosrediščno perspektivo za razumevanje kompleksnega procesa socializacije. Pri Carol Smart si sposodi koncept osebnega življenja (angl. personal life) (Smart, 2007), ki je hkrati individualno in družbeno konstruirano, kar omogoča zmožnost delovanja in razumevanje osebnih pomenov ob hkratni vpetosti v družbo. Kako razume otrokosrediščno perspektivo v navezavi na socializacijo (James, 2013, str. 174)?

Na kratko, pomeni, da poskušamo z vidika otrok – z njihovega statusnega položaja v družbi – razumeti, kaj pomeni izkušnja odrasčanja. Pomeni, da jih vprašamo o stvareh, ki se jim zdijo pomembne v življenju, in zakaj se jim zdi tako. Pomeni, da pokažemo, kako se otroci v svojem vsakdanjem življenju srečujejo z ljudmi, idejami, dogodki in političnimi intervencijami, ki tako ali drugače vplivajo nanje ali ne, odvisno od primera, in da se vprašamo, zakaj da oziroma ne. Pomeni domnevo, da otroci odrasčajo v družbi, ne zunaj nje v nekem obrobem in ločenem otroškem območju. Vključuje tudi spoznanje, da so otroci del družbenega sveta in da lahko to, kar počnejo ali rečejo, vpliva na druge ljudi, ideje, dogodke in tudi na načine, kako se politični posegi v njihova življenja uveljavijo ali ne. To pomeni tudi priznati, da otroci najpogosteje skozi vsakdanjik in poti v vsakdanjem življenju, ne pa skozi dramatične biografske dogodke, spoznajo, kako delujejo družbeni svet in vloge, ki jih lahko igrajo v njem. Zavzemanje otrokosrediščne perspektive k socializaciji, kot je razvidno iz vsega zgoraj navedenega, torej pomeni tudi sprejemanje negotovosti in dvoumnosti procesa odrasčanja ter na koncu morda da je treba počakati in videti, kaj na koncu postane iz njih (Davies, 2011) Pri tem ni nobenih gotovosti, na katere bi se lahko zanesli.

Če iz njene opredelitve skušamo izluščiti ključne značilnosti otrokosrediščne perspektive, lahko ugotovimo, da številne značilnosti izhajajo iz »nove paradigme otroštva«, ki sta jo zasnovala z Alanom Proutom in so bile že predstavljene, a s prepoznavanjem fluidnosti samega procesa socializacije. Avtorja 20. stoletje opredelita kot »stoletje otroka«, otrokosrediščno družbo pa vidita kot tako, ki »daje »otroku« in »interesom otroka« vidno mesto v politikah in praksah pravnih, socialnih in izobraževalnih ustanov« (Prout in James, 1990/1997, str. 1). Enako velja za raziskovanje (konkretno, socializacije), na katero se usmerja zgoraj definirana.

Oprelitev Alison James tako prepoznava »neposredne glasove otrok« in »sodelovanje pri ustvarjanju socioloških podatkov« (Prout in James, 1990/1997, str. 8), saj poudarja pomen in perspektive otrok ter vprašanj, ki se navezujejo na njihove izkušnje in percepcije. Implicitno so otroci prepoznani kot »družbeni akterji«, vključno s svojo »zmožnostjo delovanja«, ker so s tem, ko se njihova mnenja opredelijo kot relevantna, in z zavedanjem, da vplivajo na druge ljudi, ideje, dogodke in (ne)uvejavljanje političnih posegov, tudi prepoznani kot »*aktivni pri gradnji in določanju lastnih družbenih življenj, življenj ljudi okoli njih in družb, v katerih živijo*« (Prout in James, 1990/1997, str. 4), če ponovno uporabimo znano izjavo. Hkrati je poudarjena tudi njihova umeščenost v družbo, torej »družbena konstruiranost« (Prout in James, 1990/1997, str. 8). Gre za razmislek, da je konkretno otroštvo umeščeno v specifičen družbeni kontekst, čeprav je otroštvo hkrati tudi strukturna in kulturna kategorija. Dodatno so poudarjeni vsakdanje življenje, prakse in interakcije otrok, kar lahko razumemo tudi z vidika omrež(e)nosti (v Leejevem smislu) in v interpretativnem smislu družbene realnosti, ki ni fiksna ali konstantna, temveč se neprestano soustvarja preko dejanj družbenih akterjev.

Poleg zgoraj predstavljenih značilnosti otrokosrediščnega pristopa moramo imeti v mislih še to, kar poudarja de Castro - pomen umeščanja otroških izkušenj v kontekst sedanjih in preteklih strukturnih razmerij moči (de Castro, 2020) ter pozicioniranost na intersekciji zgodovinskih, družbenih, institucionalnih in materialnih kontekstov. Strinjamo se tudi, da ti pogledi z vidika dualnih opozicij analitično niso v pomoč in da lahko življenja otrok bolje razložimo z »in/in/« kot z »ali/ali« (Abebe, 2019, str. 12). Vendar se pri tem postavi vprašanje, ali in kakšna je analitična vrednost otrokosrediščne perspektive? Ali in kako lahko tako kompleksno opredeljeno otrokosrediščno perspektivo uporabimo pri proučevanju priseljenih otrok? V sociološkem raziskovanju je otrokosrediščni pristop pogosto omejen na vključevanje otrok v raziskovanje in prepoznavanje/upoštevanje pogledov otrok, manj pa so poudarjeni drugi vidiki. Pri obravnavi priseljenih otrok se ob tem srečamo še z dodatnimi specifikami in izzivi.

PRISELJENI OTROCI V OTROKOSREDIŠČNI PERSPEKTIVI

Otrok, otroštvo in priseljeni status

Opredelitev priseljenega otroka ni enostavna naloga. Kdo je priseljen otrok? Je to samo tisti z neposredno selitveno izkušnjo? Ali lahko govorimo o drugi, tretji generaciji priseljencev? V najširšem smislu lahko migracije opredelimo kot premike ljudi z ene lokacije na drugo. Giddens in Sutton (2017, str. 71) jih na primer opredelita kot »premike ljudi iz ene geografske regije v drugo, zlasti med nacionalnimi družbami«. V monografiji se osredotočamo na otroke, ki se selijo med državami in ne znotraj držav. Lahko se premikajo z družino, v družbi odraslih ali sami, varno ali nevarno in zaradi različnih razlogov, od družinskih selitev do prisilnih razselitev¹⁵ (Bhabha in Abel, 2019). Kot ugotavljata Janta in Harte (2016, str. 5), na ravni Evropske unije ni enotne pravne definicije priseljenega otroka, prav tako se pri zbiranju podatkov uporabljajo zelo različne opredelitve, kar otežuje primerjavo med državami. V skladu s Konvencijo o otrokovih pravicah so otroci vsi, mlajši od 18 let, razen če zakon, ki se uporablja za otroka, določa, da se polnoletnost doseže že prej (Konvencija o otrokovih pravicah, 1989). Anderson in Blinder na primeru Velike Britanije ugotavljata, da je veliko možnosti za interpretacijo pojma priseljenec in da opredelitev tega (oziroma priseljenega otroka) običajno temelji na: 1. državi rojstva enega ali obeh staršev ali/in otroka, 2. državljanstvu/narodnosti enega ali obeh staršev ali/in otroka ali 3. dolžini bivanja v državi gostiteljici (Anderson in Blinder, 2019, str. 3). V Sloveniji se v statistične namene zbirajo informacije o priseljenih prebivalcih, torej tistih, ki so takoj po rojstvu prebivali v tujini in so se pozneje priselili v Slovenijo. V registerskem popisu prebivalstva, gospodinjstev in stanovanj iz leta 2022 je priseljenec prebivalec Slovenije, čigar prvo prebivališče je bilo v tujini ne glede na državljanstvo (Žnidaršič in Miklič, 2022, str. 6). V skladu s to

15 Glede na razlog priseljevanja se pogosto uporablja razlikovanje med ekonomskimi priseljenci in begunci, tudi na ravni politik, kar pa je lahko z več vidikov vprašljivo. Ne le zato, ker se kompleksnost razlogov za priseljevanje zvede na dve kategoriji, temveč tudi, ker so begunci pogosto razumljeni kot bolj legitimni priseljenci in upravičeni do pomoči. Take kategorizacije so problematične, saj ne odražajo heterogenosti in razlogov za priseljevanje, vplivajo na pravico do zaščite in imajo konkretne politične in praktične posledice. S tega vidika bi bilo potrebno premisliti uporabo tovrstnih kategorij (Hamlin, 2021).

opredelitvijo je priseljen otrok tisti, ki ima izkušnjo priseljevanja, in, ki se je po rojstvu v tujini priselil v Slovenijo. Podobno je v predlogu programa dela za vključevanje priseljenih otrok v slovenski vzgojno-izobraževalni sistem uporabljen izraz »otrok priseljenec«, kar označuje otroke, »ki niso rojeni v Sloveniji in so se k nam priselili zaradi ekonomskih in drugih razlogov ali pa so to otroci/mladoletniki prosilci za mednarodno zaščito oziroma otroci/mladoletniki z mednarodno zaščito« (Rutar in drugi, 2018, str. 5). Taka opredelitev je uporabljena tudi v Strategiji vključevanja tujcev (2023); Smernice za vključevanje otrok, učencev in dijakov iz drugih jezikovnih in kulturnih okolij v slovenski vzgojnoizobraževalni sistem pa k opredelitvi dodajajo še otroke z začasno zaščito. V popisu pa je v povezavi s priseljevanjem opredeljena še ena enota, in sicer »neposredni potomec priseljencev«, ki je opredeljen kot prebivalec Slovenije s prvim prebivališčem v Sloveniji (ne glede na državljanstvo), katerega vsaj eden od staršev je imel prvo prebivališče v tujini. Pri tem ni pomembno, ali sta starša oz. eden od njiju v trenutku opazovanja prebivalca Slovenije. Obe kategoriji, priseljenci in neposredni potomci priseljencev pa sodita v kategorijo prebivalci s priseljskim ozadjem (Žnidaršič in Miklič, 2022, str. 6). Statistični podatki vključujejo torej tudi zbiranje informacij o tako imenovani drugi generaciji priseljenih otrok. Gre za kategorijo, pri kateri je problematično in (potencialno) stigmatizirajoče že samo poimenovanje, saj naslavlja otroke, ki so rojeni v državi, v kateri živijo, in se vanjo niso priselili, kot nakazuje beseda priseljenec. Tako poimenovanje ima torej lahko več kot le deskriptivno konotacijo, saj lahko nakazuje tudi na nepripadnost oziroma izključevanje. Po drugi strani pa se lahko s pomočjo prav te kategorije opozarja na negativne vidike in diskriminacijo s katerimi se nekateri otroci priseljencev soočajo, četudi so bili v državi rojeni in so v njej odrasli (Chimienti in drugi, 2019). V monografiji bo uporabljena opredelitev priseljenega otroka kot otroka z izkušnjo selitve, torej tistega, ki se je kadarkoli po rojstvu izven Slovenije preselil v Slovenijo.

Kot prikazano, ni nepomembno, kako so opredeljeni pojmi, kdo jih opredeljuje in s katerega položaja, pa naj gre za splošni okvir razumevanja ali pravne definicije. Definicija, ki je izrečena s položaja moči, »deluje podobno kot performativ, proizvaja to, kar izjavlja.«/.../»Gre za dejanje instituiranja, ko z dejanjem, torej jezikovnim posegom v realnost, to realnost že hkrati ustvarjamo in s tem – nujno – pripovedujemo, kaj je v določeni družbi zaželeno, moralno in normalno in kaj ni« (Reiner, 2018, str. 201).

To, kako so opredeljeni (priseljeni) otroci in kdo jih opredeljuje, hkrati odseva in določa družbeno realnost. V nadaljevanju se bomo posvetili pogledom na priseljene otroke v preteklosti in danes, upoštevajoč tudi ta vidik, torej kako se dominantni okviri razumevanja otrok in otroštva spreminjajo skozi čas in kako opredeljujejo razumevanje otrok.

Raziskovanje priseljenih otrok

Priseljeni otroci, kot tudi otroci sicer, so bili v raziskovanju dolgo prezrti, vse do 90. let prejšnjega stoletja, ko postanejo osrednji fokus raziskovanja (Abdul-Rida in Nauck, 2014, str. 3101). Allen White in sodelavci (2011, str. 1159) pomanjkanje podatkov in raziskav o procesih, ki vplivajo na priseljevanje, in izkušnjah otrok v procesih priseljevanja pripišejo hegemonskim zahodnim pogledom na migracije, otroštvo in družine. V teh pogledih so otroci predvsem pasivni, taki, ki nimajo veliko povedati, odrasli pa so tisti, ki sprejemajo odločitve in oblikujejo proces priseljevanja. Tudi migracijske politike in raziskave so odraslosrediščne in pogosto spregledajo vlogo otrok v procesu priseljevanja, ki pa vendarle ni zanemarljiva (White in drugi, 2011, str. 1160). Ker otroci niso prepoznani v družbi, so spregledani tudi pri raziskovanju priseljevanja. Za njihovo »nevidnost« avtorji navedejo več vzrokov: ker se največkrat poudarjajo potrebe priseljenih otrok, manj pa njihova avtonomija, subjektivnost ali zmožnost delovanja. To se kaže v povečanju števila raziskav, ki se ukvarjajo z begunci, prisilci za azil, otroki, ki so žrtve trgovine z ljudmi, oziroma ločenimi otroki. Manj je zanimanja za otroke, ki se priseljujejo z družinami in ki se ne skladajo z idejo ranljivosti. Tudi poudarek na raziskovanju integracije/vključevanja v družbo prihoda kaže podobno. Manj se na primer ukvarjamo s trenutnimi izkušnjami otrok, s prvo generacijo priseljenih otrok kot z drugo ali tretjo. Vloga priseljenih otrok tukaj in zdaj pogosto ni prepoznana, bolj se osredinjamo na njih kot »postati«, torej na njihovo vlogo kot odraslih, čeprav so pogosto ključni pri povezovanju z okolji, v katera se priselijo. V primerjavi z odraslimi so vanj pogosto bolj vpeti zaradi vključenosti v šole, prostočasnih dejavnosti in druženja z vrstniki (Knörr, 2005).

Po mnenju Madeleine E. Dobson (2009) otroci niso bili predmet raziskovanja oziroma pojmovani kot relevantni v migracijskih študijah zaradi osredinjenosti na ekonomske vidike priseljevanja iz katerih so otroci

pogosto izvzeti. Hkrati študije kažejo, da imajo otroci pri preseljevanju večji pomen, kot se zdi na prvi pogled, in so včasih celo ključni za ekonomski uspeh selitve. Kljub temu pa je raziskav, ki bi se osredinjale na otroke v procesih priseljevanja, relativno malo. Naomi Bushin (2009) se je pri proučevanju procesov odločanja za selitve zavzela za raziskovalni pristop »otrok v družinah«, ki vključuje tudi vlogo, percepcije in izkušnje otrok v teh procesih. Ko so raziskovalci spoznali pomen odnosov pri migracijah, so se najprej začeli ukvarjati s proučevanjem širše družine, predvsem vloge partnerjev, žensk, šele pozneje pa tudi z otroki. Roy Huijsmans (2011) pripiše pojav raziskovalnega področja, ki se ukvarja s priseljenimi otroki, splošnemu povečanju interesa za raziskovanje priseljevanja v povezavi z različnimi temami, kot so identiteta, ekonomski razvoj, zaposlovanje, varnost, pravice priseljencev itd., in seveda hkratnemu prepoznavanju otrok kot aktivnih družbenih akterjev v okviru novih družbenih študij otroštva. Bhabha (2014) povečan interes za priseljene otroke v družbi pripiše povečani prisotnosti priseljenih otrok brez spremstva v državah prihoda, ki zahtevajo protektivno¹⁶ pozornost, saj so brez odraslega spremstva, ter punitivno pozornost, saj postane njihova prisotnost moteča in izzove obstoječe državne strukture, in povečani prisotnosti otrok v mednarodnem pravu zaradi Konvencije o otrokovih pravicah (1989).

Orellana nazorno prikaže položaj, ki so ga imeli otroci v migracijskih študijah, ko navede, da so bili enačeni s prtljago (Orellana in drugi, 2001, str. 578). Prispodoba, ki izpostavlja da gre za predmet, ki ima lahko tudi precejšnjo težo, ki ga je treba prenašati, omejuje gibanje obenem pa je kot predmet brez lastnih čustev in zmožnosti delovanja. Razumevanje otrok kot neaktivnih in odvisnih je zaznamovalo zgodnje raziskovanje otrok v priseljevanju v različnih družbenih vedah. Če na otroke v migracijah gledamo predvsem kot na prtljago, kot na predmet, jih vidimo tudi kot odvisne od staršev in drugih odraslih oziroma kot njihov podaljsek (Dobson, 2009). Epistemološki premik k prepoznavanju aktivne vloge otrok v družbi se kaže tudi na področju priseljevanja. Gre torej za premik

16 Pri protektivni pozornosti gre za navidezno »zaščitniško« pozornost države in družbe do priseljenih otrok, zlasti tistih brez spremstva. Država jih varuje in skrbi za njihovo blaginjo, a obenem ohranja nadzor nad njimi. Punitivna pozornost pa se odraža v discipliniranju, sankcijah in omejitvah, do katerih pride, ko postane prisotnost otrok za družbo ali državo problematična.

od razumevanja otrok kot »prtljage« (Orellana in drugi, 2001, str. 578), ki jo odrasli potniki prenašajo ter jih teži in obremenjuje, k pojmovanju otrok kot akterjev, ki sooblikujejo lasten proces migracije in proces migracije celotne družine. White in drugi poudarjajo problematičnost odraslocentričnih pogledov, ki spregledajo aktivno vlogo ter izkušnje priseljenih otrok in mladostnikov, kar posledično pomeni, da imamo le delni vpogled v procese priseljevanja, izkušnje priseljevanja in procese sprejemanja odločitev (2011). Opozorijo na odsotnost otrokosrediščnosti ter samo parcialno raziskovanje priseljevanja in spremljajočih diskurzov in vpliv tega na oblikovanje politik. Navedeno odražajo tudi obstoječe predpostavke o mladosti, otroštvu, družini in priseljevanju (White in drugi, 2011, str. 1160). Tovrstne predpostavke o tem, kaj je otroštvo, vplivajo tudi na to, kako so priseljeni otroci družbeno konstruirani v trenutnem raziskovanju. Čeprav se je v zadnjih letih število raziskav, ki se usmerjajo na izkušnje in poglede priseljenih otrok, povečalo (Baraldi, 2023; Bushin, 2009; Due in drugi, 2014; Ensor in Goździak, 2010; Gornik in drugi, 2025; Martin in drugi, 2023b; Moskal, 2015; Ní Laoire in drugi, 2009; Orellana in drugi, 2001; Rohde-Abuba, 2020; Sedmak in drugi, 2021; Strzemecka, 2015; Thompson in drugi, 2019; White in drugi, 2011; White in Bushin, 2011), še zmeraj velja, da so neposredne izkušnje priseljenih otrok pre malo raziskane.

Raznolikost pogledov na priseljene otroke

Na to, kako pojmujeemo priseljene otroke, torej vplivajo obstoječe konceptualizacije otroštva. Konstrukcija otroštva v tem kontekstu vključuje različne deskriptivne in normativne značilnosti – torej značilnosti, ki jih otrokom pripisujemo glede na spol in starost, kako jih obravnavamo kot družba, kakšna so pričakovana vedenja, vloge, odgovornosti, ki jim jih pripisujemo. Vse to lahko razumemo v okviru širših socio-kulturnih okoliščin, lokalnih in globalnih ekonomskih in političnih silnic, ki opredeljujejo življenja otrok (Ensor, 2010, str. 17). Marisa O. Ensor poudarja pomen uporabe konceptualnih okvirov in pristopov, ki nam pomagajo razumeti raznolike izkušnje priseljenih otrok. Različni okviri so v družbi prisotni hkrati (Ensor, 2010, str. 29) ter se odražajo v nasprotujočih si humanitarnih in varnostnih diskurzih v povezavi z migracijami, pa tudi

v percepcijah otrok kot žrtev na eni strani in zmogljivosti delovanja na drugi. Ker priseljeni otroci niso homogena skupina, je treba upoštevati njihove raznolike okoliščine, ranljivosti ter tudi možnosti aktivnega delovanja in izbire. Družbeni pogledi na otroke in otroštvo namreč opredeljujejo z njimi povezane politike in prakse in tudi raziskovanje otrok (Ensor, 2010), obenem pa politike, prakse in raziskovanje opredeljujejo, kako razumemo otroke in otroštvo.

Način, kako razmišljamo o otrocih in kako dojemamo otroštvo, ima torej za otroke zelo konkretne posledice (Jenks, 1996, str. 123). Pri tem lahko otroštvo postavimo v množino in govorimo o otroštvih, pomembno je namreč, kako dojemamo *različna otroštva in otroke*, saj niso vsi enako dojeti. Jacqueline Bhabha proučevanje otroških migracij uokvirja v koncept ambivalentnosti, pri čemer meni, da priseljene otroke v sodobnih družbah doživljamo predvsem v okviru »drugosti«. »Pristop k »drugosti« je po njenem mnenju v naših družbah ambivalenten – ujet med pogledom na druge »ljudi kot jaz« in sovražnostjo ali ravnodušnostjo do drugih, ki jih vidimo kot ločene, pogrešljive ali kot grozljivo. Priseljene otroke tako po eni strani vidimo kot ranljive, po drugi pa kot tiste »druge«, ne zares naše« (2014, str. 13). Tak diskurz je še posebej pogost v povezavi s priseljenimi otroki brez spremstva (Cook, 2015). Kot na primer ugotavlja Mateja Sedmak, niso vsi otroci deležni enake otrokocentrične skrbi, značilne za sodobne družbe. Mladoletni migranti brez spremstva pri otrokocentrični obravnavi nimajo enakega statusa kot »naši otroci«. Celo več, ker imajo simbolni status »neotroka«, jim ne pripadajo otrokove pravice v celoti in enako kot drugim otrokom (Sedmak, 2017).

V kontekstu migracij prevladujoč zahodni pogled nanje kot ekonomsko odvisne vpliva tudi na pogled na priseljevanje otrok, ki ga povezuje z zlorabami in izkoriščanjem. V sodobnih pogledih na priseljevanje otrok (migracije otrok) se na priseljene otroke pogosto gleda kot na žrtve, zato prevladuje diskurz o otrocih, ki preživljajo travme, nimajo zmogljivosti delovanja, ki nimajo aktivne ali odločevalske vloge v migracijskem procesu. Pojavlja pa se tudi poudarjanje bolj niansiranega pogleda na oboje – hkratno ranljivost in zmogljivost delovanja otrok. Glede na okoliščine, se lahko oboje pojavlja v različnih stopnjah (Castillo Goncalves, 2020; Ensor in Goździak, 2010; Thompson in drugi, 2019).

Izhajajoč iz razumevanja otroštva kot družbeno konstruiranega je Majorie Faulstich Orellana s sodelavkami nasloвила temo, kako prepričanja o otrocih in otroštvu vstopajo v procese migracij in vplivajo nanje (Orellana in drugi, 2001). Na kompleksno dinamiko družinskih migracij namreč vplivajo številni vidiki, od zakonodajnih, kulturnega uokvirjanja, ekonomske in emocionalne odvisnosti, pozicioniranje otrok kot tistih, ki jih je treba vzgajati in se morajo razvijati v določeni smeri ob hkratni spreminjajoči se zmožnosti delovanja v razmerju med staršem in otrokom skozi odraščanje (Orellana in drugi, 2001, str. 578). Otroke, ki v selitvenih procesih »ostajajo zadaj« in se torej ne selijo skupaj s starši, se pogosto pojmuje kot odvisne – zanje mora nekdo poskrbeti, jih hraniti, izobraževati za kar morajo poskrbeti priseljeni starši s finančno pomočjo. Drugačni pa so pogledi na otroke, ki potujejo sami, saj se jim običajno pripiše več zmožnosti delovanja. Taki otroci so pogosto vodilni člani v priseljevanju družine, saj se najprej sami ob finančni podpori priselijo v novo državo, se tam ustalijo, pozneje pa se jim pridružijo še drugi člani družine (Orellana in drugi, 2001, str. 580–581). Drugačne družinske strategije priseljevanja so bile med drugim osnova za premislek o tem, kaj je za otroke določene starosti običajno početje in kaj ne ter kakšna je vloga otrok v priseljevanju. Gre za eno izmed prvih študij, ki poudarjajo pomen proučevanja in prepoznanja pomena in vloge otrok tudi v procesih priseljevanja. Pred tem so bili otroci pogosto prezrti, čeprav so nenazadnje, kot poudarijo avtorice, pogosto pomemben vzrok za selitev družine v drugo državo (Orellana in drugi, 2001, str. 588).

Že čez slabih deset let se kažejo pomembne spremembe v proučevanju priseljenih otrok. Madeleine E. Dobson (2009) predstavi pregled dotedanjega raziskovanja na področju priseljevanja otrok s poudarkom na njihovih izkušnjah in ugotavlja, da lahko v raziskovanju priseljenih otrok zaznamo premik od nevidnosti k vidnemu, od »tihe lastnine«, prek »vira tesnobe« za druge k »aktivnim agentom«, ki zahtevajo lastno pozornost (Dobson, 2009, str. 358). Raziskave o otrocih v priseljevanju razdeli na tri skupine: 1. raziskave, ki otroke pozicionirajo kot »prtljago«, torej kot popolnoma pasivne; 2. take, ki jih zaznavajo predvsem kot vir tesnobe za starše, pri čemer je njihova vloga ponovno predvsem pasivna, in 3. raziskave, ki jih pozicionirajo kot aktivne agente v migracijah. Prvi sklop raziskav otroke enači s stvarmi, zanje sami niso pomembni, so samo podaljšek odraslih; v drugi sklop spadajo raziskave, v okviru katerih se

starši npr. selijo, da bi otrokom omogočili boljše ekonomske možnosti, zaradi česar ne preživljajo dovolj časa z njimi in imajo zaradi tega tesnobne občutke ali pa so priseljeni otroci zaznani kot vir tesnobe zaradi potencialnih zlorab spolne industrije in trgovanja z ljudmi; v tretjem sklopu so raziskave, ki se osredotočajo zlasti na starejše otroke in mladostnike in otroke prepoznajo kot akterje v migracijah. Kljub temu pa opozori, da bi bilo treba v ospredje bolj postaviti poglede samih otrok in poudari pomen mikrovidikov, tudi zaradi razumevanja, kaj je v njihovem najboljšem interesu.

Za razumevanje priseljevanja otrok je torej treba pozornost usmeriti na konceptualizacijo otrok. Celostni pristopi, ki priseljenega otroka obravnavajo v kontekstu širših okoliščin in družbenih odnosov, vključno z družino, skupinami vrstnikov in širšo skupnostjo, ponujajo boljši vpogled v življenja priseljenih otrok (Ensor, 2010). Izkušnje priseljenih otrok oblikujejo lokalni in globalni konteksti, v katerih živijo, prek družbenih, kulturnih, ekonomskih in političnih dejavnikov. Če želimo razumeti priseljenega otroka, je treba upoštevati vse navedene vidike, kar je v skladu tudi s predhodno predstavljeno kompleksno opredelitvijo otrokosrediščnega pristopa, ki prepoznava, da je kontekst pomemben za razumevanje življenj priseljenih otrok in njihovega delovanja, obenem pa vpliva na analitični fokus raziskovalcev (Huijsmans, 2011).

Aktualnejše smernice v raziskovanju priseljenih otrok poudarjajo pomen presejanja zahodnocentričnih perspektiv pri raziskovanju priseljenih otrok in usmeritev v dekolonialne pristope (Hernández-Hernández, 2023; Markowska-Manista in Liebel, 2023). Dekolonialna paradigma predvideva razmišljanje onkraj hierarhij in binarnih opozicij v smeri prepoznavanja kompleksnih pripovedi v okviru različnih časovnih in intersekcijskih definicij (Hernández-Hernández, 2023). To pomeni, da so izkušnje priseljenih otrok umeščene v širše strukture kolonializma, rasizma in neenakosti ter da so upoštevane tudi zgodovinske in sodobne neenakosti, ki opredeljujejo življenja otrok. Poudarjajo pomen umeščanja otrokovih izkušenj v sedanja in pretekla strukturna razmerja moči ter jih postavljajo na presečišče zgodovinskih, družbenih, institucionalnih in materialnih kontekstov (de Castro, 2020). Dekolonialni pristopi dodatno poudarjajo pomen prevpraševanja prevladujočih diskurzov in struktur moči, ki vplivajo na življenja priseljenih otrok.

Kot ugotavlja Sime (2017, str. 139), je v različnih disciplinah in na različnih raziskovalnih področjih prišlo do premika v raziskovanju priseljevanja in otrok k poudarjanju zmožnosti delovanja priseljenih otrok ter bolj poglobljenemu raziskovanju njihovih pogledov in izkušenj s priseljevanjem. Monografija *Childhood and Migration: From Experience to Agency* [Otroštvo in priseljevanje: od izkušenj do zmožnosti delovanja] urednice Jacqueline Knörr (2005) na primer med prvimi poskuša zapolniti vrzel, ki je dotlej vladala na področju priseljevanja, v primerjavi z drugimi področji, na katerih je bilo že prepoznano, da je treba raziskovati poglede otrok, in prispevati k razumevanju priseljevanja z vidika otrok. Poudarek je na izkušnjah otrok pri priseljevanju in gradnji identitete ter zmožnosti delovanja v navezavi na družbe, od koder so se priselili in v katere se priseljujejo. Temu so sledile številne druge monografije in posebne številke revij, ki se ukvarjajo s priseljevanjem, ter posamezni znanstveni članki, ki so obravnavali različne teme v povezavi s pogledi otrok v priseljevanju. Marisa O. Ensor in Elżbieta M. Goździak na primer v monografiji *Children and Migration at the Crossroads of Resiliency and Vulnerability* (2010) [Otroci in priseljevanje na razpotju med rezilientnostjo in ranljivostjo] predstavitelja teoretične, metodološke in etične vidike raziskav s priseljenimi otroki, pri čemer je v prispevkih zelo poudarjena zmožnost delovanja otrok, obenem pa tudi večplastnost izkušenj priseljevanja ter prepleta ranljivosti in zmožnosti delovanja v življenjih priseljenih otrok. Med pomembnejšimi tematskimi številkami je številka *Journal of Ethnic and Migration Studies* (37, 8, 2011) *Transnational Migration and Childhood* z uvodnikom o vlogi otrok *Children's Roles in Transnational Migration* (White in drugi, 2011, str. 1161), v katerem je poudarjeno, da so v prispevkih obravnavane predvsem neposredne izkušnje prve generacije priseljenih otrok in mladih v različnih migracijskih kontekstih, da se izzovejo obstoječe odraslosrediščne razprave na področju priseljevanja. Te namreč spregledajo izkušnje otrok ter tako ponujajo le delno sliko procesov in izkušenj priseljevanja ali pa so raziskani le drobci življenj otrok. Poudarijo torej potrebo po otrokosrediščnih raziskavah na področju priseljevanja, kar je bilo dotlej redko obravnavano. Podobno naslednja tematska številka iste revije (38, 2012), številka 6 *Transnational Migration and the Study of Children* predstavi nekaj ključnih področij, na katerih otrokosrediščno raziskovanje prispeva k novim ali bolj poglobljenim razumevanjem procesov priseljevanja, s poudarkom na transnacionalnih

procesih, v katere so vpeti priseljeni otroci. Poleg tega so v nekaterih prispevkih predstavljeni tudi metodološki izzivi pri tovrstnem raziskovanju (Gardner, 2012).

Med novjšimi otrokosrediščnimi raziskavami o priseljenih otrocih v evropskem kontekstu pa je treba poudariti tri raziskave, ki so izšle iz programa Obzorje Evropa – okvirni program za raziskave in inovacije 2019–2022: CHILD-UP, IMMERSE in MiCreate¹⁷. Ukvarjale so se z zmožnostjo delovanja priseljenih otrok v šolskem okolju (CHILD-UP) (Baraldi, 2023), z blaginjo in kazalniki vključevanja priseljenih otrok (IMMERSE) (Bajo Marcos in drugi, 2023) ter vključevanjem priseljenih otrok v šolsko okolje z otrokosrediščne perspektive (MiCreate) (Gornik in drugi, 2025; Sedmak in drugi., 2021).

Kompleksnost obravnave življenj priseljenih otrok

Kot predstavljeno, obravnava življenj priseljenih otrok zadeva zelo različna vprašanja. V nadaljevanju bomo o predstavljenih dualizmih (torej kako so življenja otrok pojmovana v razmislekih na osi med strukturo in zmožnostjo delovanja, med »biti« in »postati« ter med lokalnimi in globalnim) razmišljali tudi v povezavi s priseljenimi otroki.

Na raznolikost življenj priseljenih otrok vpliva tudi zmožnost delovanja otrok, ki je odvisna od družbenih omejitev in intersekcije številnih dejavnikov, kot so starost, etničnost, migracijsko ozadje in tudi zmožnosti otroka. Uokvirjanje priseljenih otrok kot samo ranljivih ali nekompetentnih pogosto zakriva njihovo dejansko zmožnost delovanja (Baraldi, 2021). Pogosto so priseljeni otroci, zlasti otroci brez spremstva, pojmovani ali kot žrtve ali prestopniki in v teh pogledih je razumljena tudi njihova zmožnost delovanja. Po eni strani se jih torej dojema kot žrtve, ki so v priseljevanje prisiljeni s strani družinskih članov, preprodajalcev z ljudmi ali okoliščin, tako da njihova zmožnost delovanja ni prepoznana, opredeljujejo jih predvsem okoliščine, v katerih so se znašli. Otrokom, ki sami prečkajo meje, pa je po drugi strani priznana zmožnost delovanja, vendar

¹⁷ Navedeni projekti so bili izbrani na razpisu Obzorje Evropa – okvirni program za raziskave in inovacije 2019–2022 z naslovom Spremljanje in premagovanje integracijskih izzivov priseljenih otrok ter so potekali med letoma 2019 in 2022.

so pojmovani kot nezakoniti priseljenci, torej nekdo, ki deluje izven zakona, in je davčno breme (Thompson in drugi, 2019, str. 237). Percepcija priseljenih otrok je torej pogosto zaznamovana z razpetostjo med potrebo po zaščiti in grožnjo. Vendarle bi bilo smiselno prepoznati oboje, tako ranljivosti in pravice priseljenih otrok ob hkratni zmožnosti delovanja, rezilientnosti, kompetencah. Ranljivost in zmožnost delovanja se namreč pri priseljenih otrocih pogosto prepletata (Castillo Goncalves, 2020; Ensor in Goździak, 2010; Thompson in drugi, 2019). Njihova zmožnost delovanja se ne oblikuje v nasprotju z njihovimi neposrednimi in širšimi strukturnimi konteksti, v katere so vpeti, niti neodvisno od njih, enako velja za sociodemografske dejavnike, ki jih opredeljujejo (Huijsmans, 2011). Kompleksnost življenj priseljenih otrok, ranljivost in njihovo zmožnost delovanja je zato potrebno raziskovati in jih ne predvidevati vnaprej (Ensor in Goździak, 2010).

S priseljenimi otroki (kot tudi z otroki sicer) je pogosto povezan pogled usmerjen v prihodnost. Daniel Thomas Cook v uvodniku v reviji *Childhood* ugotavlja, da prihodnost nekaterih skupin otrok, torej »postati«, popolnoma prevlada nad kakršnimkoli »biti« (Cook, 2015). Tako pravi: »Vsi otroci niso ‚naša‘ prihodnost, ker niso vsi otroci ‚naši‘ in ker vsi otroci ne obljublajo ali obetajo zelene prihodnosti« (Cook, 2015, str. 3). Primer, ki ga opisuje, se nanaša na nenadno številčno preseljevanje mladoletnih migrantov brez spremstva iz Južne Amerike prek Mehike v Združene države Amerike poleti 2014 ter spremljajoče negativne odzive in diskurze. Ker so bili otroci pojmovani predvsem kot *drugi*, tudi njihova prihodnost ni bila dopustna. Dojemani so bili samo v pogledu (grozeče) prihodnosti. Čeprav bi želeli, na otroke ne moremo gledati kot samo na to, kar so tukaj in zdaj, saj utelešajo svoje etničnosti, zmožnost in nezmožnosti, barve, velikosti in družbene svetove. Vsi ti dejavniki jih pozicionirajo kot določeno skupino otrok in obenem kot nosilce teh svetov, naj to želijo ali ne, v pozitivnem in negativnem smislu (Cook, 2015, str. 4). V priseljenem otroku se zrcali tudi naše videnje njegove prihodnosti. Kot ugotavlja Devine (2009), so priseljeni otroci v neoliberalnem diskurzu vrednoteni predvsem kot bodoči odrasli, ki so potencialno produktivni zaposleni, vendar le če se prilagodijo obstoječim družbenim normam, kar pomeni, da so torej tudi v tem trenutku vrednoteni predvsem z vidika te bodoče perspektive. Treba pa bi bilo upoštevati oba vidika hkrati (Uprichard, 2008), priseljene otroke, »ki bodo«, in priseljene otroke, ki »so«.

Kot je bilo predhodno predstavljeno, je življenje priseljenih otrok smiselno raziskovati na presečišču med lokalnim, nacionalnim in globalnim. Claudio Baraldi in Lucia Rabello de Castro (2020a) povlečeta vzporednico med otroki, ki živijo na globalnem jugu ter priseljenimi otroki in begunci na globalnem severu v smislu ekonomskih in političnih vplivov, ki opredeljujejo njihov položaj. Pristop, ki ga izbereta Baraldi in De Castro (2020a), torej raziskovanje vzajemnosti odnosa med univerzalnostjo na eni strani in specifikami otroštev na drugi, zmožnostjo delovanja otrok in strukturnimi omejitvami v različnih družbenih kontekstih, naj bi omogočil kompleksnejšo obravnavo priseljenih otrok. Podobno naj bi razmišljanje o priseljenih otrocih v okvirih kritične rasne teorije in intersekcionalnosti¹⁸ (Crenshaw, 1991) ter predvsem dekolonialne teorije (Mignolo, 2009) omogočilo vpogled v njihove kompleksne zgodbe.

¹⁸ Koncept intersekcionalnosti izhaja iz črnkega feminizma in kritične rasne teorije v ZDA (Crenshaw, 1991) in predvideva, da posameznike opredeljujejo različne kategorije, kot npr. spol, etnična pripadnost/rasa, spolna usmerjenost in prepleteni vplivajo na življenje posameznikov oziroma skupin.

ZNAČILNOSTI OTROKOSREDIŠČNE PERSPEKTIVE

Osrednja značilnost otrokosrediščne perspektive je, da v središče postavi glasove otrok in njihove poglede. Izhaja iz načel nove sociologije otroštva in presega tradicionalne razvojne paradigme, ki gledajo na razvoj otroka kot na sosledje določenih razvojnih obdobj in stopenj. Otroci so v tej perspektivi prepoznani kot družbeni akterji z zmožnostjo delovanja, umeščeni v družbo in v specifičen družbeni kontekst, ki jih prav tako opredeljuje. Otrokosrediščni pristop v raziskovanju otrok presega običajna razmišljanja o otrocih in otroštvu, uokvirjena v dualna razmerja, med delovanjem in strukturo, med »biti« in »postati«, med lokalnim/diverzificiranim in globalnim/univerzalnim. Kot je bilo prikazano, je treba prepoznati kompleksnost njihovih življenj v konkretnem družbenem kontekstu, upoštevajoč družbeni okvir in intersekcijske značilnosti otrok, vključno s starostjo, priseljeniškim ozadjem, etnično pripadnostjo, veroizpovedjo, socio-ekonomskim ozadjem.

Zmožnost delovanja otrok (agency) je smiselno raziskovati v širšem kontekstu in jo razlagati z in/in ne z ali/ali (Abebe, 2019), torej ne, kot da so samo ranljivi ali zmožni delovanja. Podobno so otroci pogosto razumljeni skozi dihotomijo »biti« in »postati«, vendar sta lahko diskurza komplementarna, otroci pa hkrati pozicionirani kot »biti« in »postati« (Cook, 2015; Uprichard, 2008). Hkrati življenja priseljenih otrok niso vpeta le v lokalne kontekste, temveč tudi transnacionalne in globalne (Ní Laoire in drugi, 2011), zato Baraldi in De Castro (2020a) poudarjata pomen raziskovanja medsebojnega delovanja med univerzalnostjo ter posebnostmi otroštev, obenem z upoštevanjem strukturnih omejitev in zmožnosti delovanja v različnih kontekstih. Otrokosrediščno raziskovanje tako omogoča celovitejše razumevanje otrok, saj upošteva njihovo umeščenost in življenjske izkušnje v družini, šoli ter širši skupnosti. Družbeni pogledi ter institucionalni in kulturni okvirji namreč vplivajo na to, kako raziskovalci razumejo njihove izkušnje (Ensor, 2010).



II. DEL

EPISTEMOLOŠKI, METODOLOŠKI IN ETIČNI VIDIKI RAZISKOVANJA Z OTROKOSREDIŠČNE PERSPEKTIVE

Poudarjanje otrokovih pravic ter otrok kot aktivnih akterjev je prispevalo tudi k večjemu prepoznavanju njihovega pomena v raziskovanju. Pravzaprav je otrokosrediščni pristop v sociološkem razmišljanju pogosto zveden na otrokosrediščno empirično raziskovanje, ki pa je, podobno kot otrokosrediščnost v analitičnem smislu, razmeroma nedorečen pojem. Včasih so raziskave razumljene kot otrokosrediščne že samo zato, ker so predstavljeni pogledi in mnenja otrok, nekateri pa poudarjajo specifične metodologije in pristope, ki naj bi opredeljevale otrokosrediščni pristop v raziskovanju. V nadaljevanju nas zanima otrokosrediščna perspektiva v epistemološko-metodološkem pogledu. Torej načini pridobivanja vednosti o otrocih, metodološki pristopi, značilni za raziskovanje otrok z otrokosrediščne perspektive in njihova aplikacija pri raziskovanju vključevanja priseljenih otrok. Kateri so epistemološki, metodološki in etični izzivi pri interpretaciji in uporabi otrokosrediščne perspektive za raziskovanje življenj in glasov otrok, je vprašanje, na katero poskušam odgovoriti v tem poglavju. Čeprav so to teme, ki se pojavljajo pri raziskovanju otrok na splošno, bodo naslovljeni tudi izzivi, specifični za priseljene otroke.

OTROKOSREDIŠČNA EPISTEMOLOGIJA

Kot za številna druga področja je tudi tukaj pomemben okvir za raziskovanje otrok Konvencija o otrokovih pravicah (1989), saj med drugim poudarja pravico otrok do sodelovanja, izražanja in upoštevanja njihovega mnenja. Hkrati s prepoznavanjem večje vloge otrok v družbi nasploh, se

je povečalo zanimanje za njihova mnenja, poglede in izkušnje. Otroke se je začelo obravnavati neposredno in ne kot prej prek odraslih skrbnikov oziroma v okviru raziskav o družinah (Christensen in James, 2000a). Postavljeni so bili v središče raziskovalnega zanimanja.

Omenjeno je bilo, da je v zadnjih desetletjih vse bolj prepoznano, da nam lahko otroci veliko povedo o lastnih življenjih in da otrokosrediščni raziskovalni pristopi razkrivajo poglede, ki ostajajo skriti v tradicionalnih odraslosrediščnih pristopih. Raziskovalci, ki se ukvarjajo z blaginjo otrok, na primer ugotavljajo, da je prišlo v zadnjih desetletjih do pomembnih sprememb, predvsem v smislu spremenjene vloge otrok pri merjenju in spremljanju njihovega počutja, saj ti postanejo aktivni udeleženci in ne le subjekti raziskovanja (Ben-Arieh, 2005; Fattore in drugi, 2012). Ní Laoire in sodelavci (2011, str. 155) pravijo, da otroci niso le

pasivni prejemniki zunanjih vplivov na njihova življenja, ampak subjektivno razlagajo in doživljajo lastno priseljevanje ter svetove, v katerih živijo. Prav tako aktivno ustvarjajo svoje lastne svetove, razvijajo strategije pripadnosti ter konstruirajo svoje identitete skozi in okoli svojih srečanj s strukturnimi režimi in kompleksnimi sociokulturnimi vplivi.

Razprav o raziskovalnih pristopih, ki vključujejo poglede otrok, in takih, ki postavljajo v ospredje metodološke in etične vidike raziskovanja otrok, je več od 90. let prejšnjega stoletja naprej (Atkinson, 2019; Canosa in drugi, 2018; Christensen in James, 2000a; Crivello in drugi, 2009; R. Evans in Holt, 2017; Fitzgerald, 2021; Gallacher in Gallagher, 2008; Graham in drugi, 2013; Mahon in drugi, 1996; Montreuil in drugi, 2021; Savahl in Adams, 2022; Spyrou, 2011). Daniela Sime pravi, da opredeljujeta vključevanje otrok v raziskovalne procese dve širši temi: 1. obravnava otrok kot kompetentnih akterjev, ki imajo pravico sodelovati na vseh stopnjah raziskave; 2. zagotavljanje, da je sodelovanje otrok pravično, vključujoče in etično, in uporaba ustreznih pristopov, ki otrokom omogočajo aktivno sodelovanje (Sime, 2017). Otrokosrediščni pristop v raziskovanju opredeljujejo predvsem participacija otrok, njihova zmožnost delovanja, odločanja in soustvarjanja znanja (Stuardo Concha in drugi, 2021).

Poudarek na »glasovih otrok« kot osrednji značilnosti nove sociologije otroštva ni preprost in neproblematičen (Facca in drugi, 2020; Gallacher in Gallagher, 2008; James, 2007; Komulainen, 2007; Spyrou, 2011), saj jih

je težko opredeliti in ustrezno prepoznati. Kritično se lahko ustavimo že ob frazi »dati otroku glas«, ki se pogosto uporablja v povezavi z otrokovo zmožnostjo delovanja ter artikuliranjem njihovih pogledov. Pred razpravami s sodelavci v okviru projekta nisem razmišljala o tem, da je v kontekstu otrokosrediščnosti problematično razmišljati o tem, da otroku »damo glas«. Fraza to give voice, dati otroku glas, se namreč pogosto uporablja v povezavi z otrokosredišnim pristopom. Vendar kako otrokosredišni smo, če že v izhodišču pristopamo s položaja moči in nekomu nekaj podarjamo? Veliko primerneje je govoriti o tem, da otrokov glas slišimo, saj glas pravzaprav že ima, le prepoznati in slišati ga moramo.

Pri raziskovanju otrok se pogosto zastavlja vprašanje, ali in v kolikšni meri se to raziskovanje razlikuje od raziskovanja odraslih. Na eni strani so raziskovalci, ki raziskovanja otrok ne vidijo kot zelo različnega od raziskovanja odraslih, na drugi pa tisti, ki mislijo, da je popolnoma drugačno, in glede na to izbirajo tudi metode (Punch, 2002). Med raziskovanjem odraslih in otrok lahko najdemo veliko skupnih točk. Pri obeh skupinah moramo biti pozorni na upoštevanje njunih specifičnosti, hkrati pa prepoznavati ključne razlike, kot so na primer demografski dejavniki: starost, spol, etničnost. Treba je upoštevati raziskovalni kontekst in uporabiti ustrezne raziskovalne metode. Raziskovalci ne smejo vsiljevati lastnih mnenj in interpretacij, temveč morajo zavzeti stališče raziskovalne strogosti ter vzpostaviti ustrezen odnos z raziskovanci. Pri raziskovanju obeh skupin morajo biti jasna raziskovalna orodja in vprašanja. Prav tako je treba pridobiti informirano soglasje in udeleženi v raziskavi zagotoviti anonimnost, vzpostaviti zaupnost ter preprečiti kakršno koli izkoriščanje in škodo (Kirk, 2007, str. 1258). Kljub temu pa lahko pri raziskovanju otrok opazimo tudi posebnosti, ki so povezane s težavnejšim dostopom do otrok ter vzpostavljanjem odnosa z njimi, poudarjeno neenakim razmerjem moči med otroki in raziskovalci, sporazumevalnimi kompetencami otrok in podobno.

Za raziskovanje otrok je pogosto uporabljen epistemološki okvir, ki prepozna, da se znanje ustvarja v odnosu med raziskovalcem in raziskovancem. Družboslovni raziskovalci pogosteje zavzemajo konstrukcionistični pristop kot nasprotje objektivistično pozitivističnemu okviru, ki je bil dolgo prevladujoč (Fattore in drugi, 2007, 2012). Deloma tudi pod vplivom nove sociologije oziroma novih družbenih študij otroštva, ki

spodbujajo take pristope. Kako torej obravnavati glasove priseljenih otrok? Susan Kirk meni, da je mogoče različne kulture otrok v primerjavi z odraslimi obravnavati na različne načine: prek različnih vlog raziskovalca (na primer neavtoritarna vloga, vloga »najmanj odraslega), z reflektivnostjo in vključevanjem otrok v vse faze raziskovalnega procesa (Kirk, 2007), kar lahko prenesemo tudi na raziskovanje priseljenih otrok.

Začnimo z reflektivnostjo, ki je prepoznana kot pomemben način obravnavanja otroških glasov in dejavnik, ki zagotavlja etičnost v raziskovanju (Christensen in Prout, 2002; Ethical Research Involving Children, 2023; Powell in drugi, 2016; Warin, 2011). Reflektivnost pomeni razmislek o lastnih prepričanjih in pričakovanjih, o tem, kako kot odrasli poročamo o glasovih otrok ter kako so glasovi konstruirani na lokalni in širši diskurzivni ravni (Komulainen, 2007, 2020). Poleg tega Spyrou Spyrou podarja, da »refleksivno raziskovanje sprejema neurejenost, dvoumnost, večglasnost, nedejanskost in večplastnost pomena v 'zgodbah', ki jih ustvarjajo raziskave« (Spyrou, 2011, str. 162). Prepoznati glasove, pomeni slišati glasove otrok v njihovi »kompleksnosti in polnosti« (Spyrou, 2016, str. 18), kar med drugim pomeni znati prisluhniti tišini in nebesednemu v sporazumevanju, ki sta lahko zelo povedna (Lewis, 2010; Spyrou, 2016; White in Tyrrell, 2017). Reflektivnost pomeni tudi, da se kot raziskovalci ne smemo zadovoljiti s površnim poslušanjem otrok in kot glas prepoznati le to, kar nam povedo in kar je neposredno očitno, ampak moramo prisluhniti onkraj tega, prepoznati različne odtenke ter kot glas interpretirati tudi premore in tišino. Reflektivnost je torej eden od načinov, kako bolje obravnavati otroške svetove v vsej njihovi kompleksnosti. Z reflektivnostjo prevprašujemo raziskovalni proces, lastno razumevanje in predpostavke o priseljenih otrocih ter kontekst, v katerem poteka raziskava. S temeljitim premislekom se poskušamo izogniti esencionaliziranju in stereotipiziranju izkušenj priseljenih otrok ter posledično reprodukciji obstoječih kategorizacij in družbenih delitev (Chase in drugi, 2020). Reflektivnost omogoča tudi premislek o obstoječih razmerjih moči ter pozicionalnosti v raziskovalnem razmerju med raziskovalci in priseljenimi otroki.

Drugi način, kako »uloviti« glasove, se nanaša na vzpostavljanje odnosa raziskovalcev z otroki, ki vključuje predvsem razmerja moči med raziskovalci in otroki. Gre za različne vloge, ki jih lahko raziskovalci zavzamejo

pri raziskovanju z otroki. Segajo od »najmanj odrasle vloge« (Kirk, 2007; Mayeza, 2017), ki jo nekateri vidijo kot najprimernejšo za raziskovanje zlasti mlajših otrok, saj so pri njej razlike med odraslimi in otroki tako majhne, da naj ne bi imele pomembne vloge pri interakciji (Mandell, 1991), do vlog, pri katerih raziskovalci zavzamejo samo vlogo opazovalca, kot »muha na steni«, popolnoma brez interakcije z otroki. Nekateri menijo, da raziskovalci ne morejo ustrezno prevzemati vloge otroka, saj tako prilagajanje deluje neiskreno in pokroviteljsko, gre bolj za lovljenje ravnovesja med tem, da so sicer prepoznani kot odrasli, niso pa povezani s tipičnimi odraslimi vlogami v življenju otrok, kot so starši ali učitelji in šolsko osebje v primeru raziskovanja v šolah (Christensen, 2004, str. 174). V tem pogledu odrasli ne morejo biti polno vključeni v svetove otrok in jih ne morejo popolnoma razumeti. Vendar gre za pristop, s katerim se poskuša zmanjšati nesorazmerje moči med raziskovalci in (priseljenimi) otroki in ki naj bi pripomogel tudi k boljšemu razumevanju kompleksnih življenj priseljenih otrok.

Tretji način za obvladovanje kulturne vrzeli med otroki in odraslimi je vključevanje otrok¹⁹ v raziskovalni proces, ki lahko sega vse od opredelitve raziskovalnih vprašanj prek zbiranja in analize podatkov do diseminacije (Alderson, 2001; Kirk, 2007; Montreuil in drugi, 2021). Na tem mestu je treba v zvezi s participacijo omeniti Hartovo lestvico sodelovanja otrok, ki ponazarja stopnjo vključenosti otrok v raziskovalni proces. Osem letvic na lestvi ponazarja stopnje participacije, ki segajo od zelo odraslosrediščnih pristopov – prvih treh stopenj nesodelovanja, ki vključujejo manipulacijo, dekoracijo in tokenizem, samo navidezno zmožnost izražanja – do različnih stopenj dejanskega sodelovanja, od katerih je najvišje tista, pri kateri dajo pobudo za neko dejavnost otroci in jo nato delijo z odraslimi (Hart, 1992). Čeprav je bila deležna kritik, je bila z omejeno lestvico vzpostavljena osnova za raziskovanje, ki otroke vključuje

19 Pregled študij, ki se osredinjajo na mnenja otrok o njihovi vključenosti in sodelovanju v raziskavah, je pokazal, da: 1. imajo otroci kaj povedati in želijo biti slišani, vendar pod njihovimi pogoji in o temah, ki jih zanimajo; 2. želijo biti povprašani na zanimiv način – kar je zanimivo ali relevantno za odrasle, ni nujno pomembno tudi zanje; 3. želijo biti vključeni v raziskave, za katere menijo, da so pomembne – študije z vplivom ali take, ki se ukvarjajo z merjenjem po njihovem mnenju pomembnih vprašanj; 4. menijo, da lahko pomembno prispevajo k raziskavi – otroci so izrazili pripravljenost in željo sodelovati tudi pri oblikovanju ciljev, načrta, metodologije raziskave ter tudi pri zbiranju podatkov in njihovi interpretaciji (Ben-Arieh, 2005).

kot soustvarjalce raziskovalnega procesa. Kot ugotavljata Gallacher in Gallagher (2008, str. 500), ni več dovolj, da se otroke prepozna kot subjekte v raziskovanju, temveč morajo sodelovati v raziskovalnem procesu, včasih tudi kot raziskovalci. Menita, da ne zadošča več, da se izvajajo raziskave »o otroštvu«, temveč morajo raziskovalci otroštva raziskovati »za otroke in z njimi«. Kot otrokosrediščni so prepoznani predvsem pristopi, ki zahtevajo sodelovanje otrok. Otroški raziskovalni svetovalni odbori, v okviru katerih so otroci aktivno vključeni v oblikovanje, izvedbo, analizo in razširjanje raziskav, so eden od primerov take celovite vključenosti otrok v raziskovanje (Horgan in Martin, 2021). Vključevanje otrok v načrtovanje in izvedbo raziskovalnih projektov naj bi pripomoglo k zmanjševanju nesorazmerij moči med raziskovalci in priseljenimi otroki v raziskovalnem procesu (Ensor, 2010).

Med raziskovalci prevladuje mnenje, da so potrebni posebni pristopi, ki omogočajo poslušanje in prepoznavanje otroških glasov prek različnih aktivnosti. Gre za pristope, pri katerih otroci aktivno sodelujejo in ustvarjajo, na primer s pomočjo različnih vizualnih ali umetniških metod ali drugih praktičnih aktivnosti, ki segajo od igranja iger do risanja, fotografiranja, snemanja videoposnetkov, ustvarjanja zemljevidov, pripovedovanja zgodb, gledaliških aktivnostih in pri katerih otroci v raziskovanju niso le tisti, ki odgovarjajo na vprašanja raziskovalcev, temveč aktivno sodelujejo v raziskovalnem procesu. Tak je na primer pristop mozaika (A. Clark in Moss, 2011), ki se osredinja na soustvarjanje pomenov med odraslimi in otroki in pri katerem raziskovalec z različnimi pristopi zbere raznovrstne podatke o otrocih, pri čemer vsak podatek ponazarja delček, ki ga nato sestavijo v mozaik in tako oblikujejo celovitejšo ter poglobljeno sliko življenj (priseljenih) otrok. Ideja o kompletu metodoloških orodij (Crivello in drugi, 2009; Due in drugi, 2014) podobno predlaga kombinacijo metod, ki so usmerjene v dejavnosti, kot so risanje, pisanje, govorjenje in tudi fotoelicitacije (spodbujanje, priklic informacij s pomočjo fotografij), vodene ture in podobno, med katerimi lahko otroci običajno izbirajo tiste, ki so jim bolj všeč oziroma jim omogočajo lažje izražanje, kar omogoča prepoznavanje različnih glasov otrok. »Globljo« participacijo naj bi bilo mogoče doseči tudi s pomočjo uporabe otroških in mladinskih svetovalskih skupin ter kombinacije vizualnih in diskurzivnih skupinskih metod, pri čemer lahko pokroviteljski okviri, zastavljeni s strani etičnih odborov, pogosto omejujejo tovrstno participatorno raziskovanje (Horgan, 2017).

V zvezi s priseljenimi otroki je poudarek na participatornih pristopih, ki naj bi pomagali pri premostitvi jezikovnih ovir ter prispevali k celovitejši in kompleksnejši sliki o življenju priseljenih otrok (Sime, 2017).

Gallacher in Gallagher pa svarita pred »tiranijo« (2008, str. 501) oziroma nekritično, naivno rabo participatornih pristopov v raziskovanju, ki vključujejo otroke, in pravita, da niso nič manj problematični od drugih raziskovalnih pristopov. Participatorni pristopi torej niso samodejno ustreznejši za raziskovanje z otroki ali bolj otrokosrediščni. Taki postanejo šele v praksi, z refleksivnostjo in prevpraševanjem razmerij moči. Podobno Sime (2017, str. 147) navaja, da Lather (2007) opozarja na možnost pretiranega romantiziranja vključevanja otrok kot raziskovalcev in se sprašuje, koliko lahko otroci dejansko prispevajo k raziskovalnemu procesu. Poudarja kompleksnost in raznolikost subjektivnosti glasov otrok in odraslih, ki jih je treba upoštevati pri interpretaciji. Nasploh je udejanjanje otrokosrediščnega raziskovanja v praksi lahko težavno, za nekatere celo bolj ideal kot resničnost (Barker in Weller, 2003, str. 51).

Otrokosrediščna epistemologija in priseljeni otroci

Z epistemološkim premikom, ki daje prednost pogledom, izkušnjam in razumevanjem otrok, postanejo vse pomembnejši tudi njihovi subjektivni pogledi v zvezi s priseljevanjem, saj so otroci postavljeni v središče raziskovanja (Baraldi, 2023; Bushin, 2009; Due in drugi, 2014; Ensor in Gozdziak, 2010; Gornik in drugi, 2025; Martin in drugi, 2023b; Moskal, 2015; Ní Laoire in drugi, 2009; Orellana in drugi, 2001; Rohde-Abuba, 2020; Sedmak in drugi, 2021; Strzemecka, 2015; Thompson in drugi, 2019; White in drugi, 2011; White in Bushin, 2011). Tudi pri raziskovanju otrok/otročstva v migracijah se je tehtnica prevesila na stran prepoznavanja otrok kot aktivnih akterjev v globalnih migracijah, izkušnje in pogledi katerih so vredni raziskovalne pozornosti.

Pogledi otrok so pomembni, ker lahko razkrijejo drugačne, včasih tudi nepričakovane vidike na priseljevanje in vključevanje (Ní Laoire in drugi, 2009). V tem okviru postanejo relevantni pogledi otrok na njihovo izkušnjo priseljevanja in vključevanja njihova zmožnost delovanja, znanje in mnenja ter ne samo ranljivost in odvisnost, kar je pogosto pri

odraslosrediščnih pristopih v raziskovanju priseljenih otrok (Sime, 2017). Kljub temu pa prevladujoči epistemološki pogledi v raziskovanju priseljavanja izhajajo iz osredinjanja na nacionalno državo ali etničnost (Arun in drugi 2023), spregledajo pa poglede otrok.

Toda kako prepoznati, slišati, razumeti in interpretirati glasove priseljenih otrok? Kulturne razlike lahko na različne načine vplivajo na raziskovalnih proces, od jezikovnih izzivov pri sporazumevanju do različnih razumevanj konceptov, nalog, metodologij ali interpretacij, različnih pričakovanj v zvezi z raziskovanjem (Due in drugi, 2014). Prvi izziv pri raziskovanju priseljenih otrok je torej kako slišati, razumeti in interpretirati njihove glasove, upoštevajoč jezikovne in kulturne značilnosti, ki lahko pomembno vplivajo na predstavitev njihovih glasov v raziskovanju. S tem je povezano tudi vprašanje, kako predstaviti njihove izkušnje, ne da bi esencializirali in stereotipizirali njihova življenja, zlasti izkušnje priseljavanja, ter morda spregledali druge vidike in kompleksnost njihovih življenj (Chase in drugi, 2020). Na interpretacijo njihovih izkušenj namreč vplivajo obstoječe predpostavke, stereotipi in kategorizacije o priseljenih otrocih in njihovem položaju v družbi, ki jih je treba nenehno prevpraševati.

Pri raziskovanju priseljenih otrok se lahko soočamo z različnimi izzivi, ki jih je treba upoštevati ob izbiri metod oziroma načrtovanju in izvajanju raziskav z njimi. Že kulturno ozadje otrok lahko pomembno vpliva na njihov pogled na raziskovanje, metode ali etična vprašanja (Due in drugi, 2014). Priseljeni otroci so raznolika skupina z zelo različnimi izkušnjami priseljavanja (Ní Laoire in drugi, 2009), zato pri razumevanju njihovega vsakdanjega življenja in izkušenj ne moremo upoštevati le starosti in priseljenkega statusa kot prevladujočih označevalcev. Življenje otrok je treba razumeti v kontekstu (Christensen in James, 2000a). Kadar raziskujemo priseljene otroke, se je tako treba zavedati njihovega položaja v družinah, lokalnih skupnostih in družbi nasploh (Sime, 2017) ter upoštevati širše družbene diskurze o otroštvu in priseljavanju (Ensor, 2010).

OTROKOSREDIŠČNA METODOLOGIJA

Kako najbolje raziskovati kompleksna življenja (priseljnih) otrok? Za otrokosrediščne veljajo predvsem kvalitativne metode (C. D. Clark, 2011), čeprav se vse bolj uveljavlja tudi otrokosrediščnost v kvantitativnem raziskovanju (npr. Goswami in Pollock, 2025), kjer otroke vključujejo v razvoj kazalnikov, vprašalnikov oziroma celotnih raziskav. Kvalitativne metode, zlasti tiste, ki otrokom omogočajo različne oblike izražanja in sporazumevanja, naj bi bolje razkrivale različne poglede in izkušnje otrok, saj izhajajo iz njihovih pogledov in interpretacij, ne pa iz vnaprej določenih s strani raziskovalcev.

Za izražanje glasov (priseljnih) otrok tako raziskovalci uporabljajo različne metode in tehnike, od pristopov opazovanja, do skupinskih in individualnih intervjujev – v živo (Baraldi, 2023; Bushin, 2009; Devine, 2009; Haikkola, 2011; Strzemecka, 2015) ali prek spleta – zlasti v zadnjih nekaj letih in še posebej v kontekstu pandemije covid-19 (Popyk in Pustułka, 2023), fokusih skupin (Martin in drugi, 2023b) ter participatornih metod, ki naj bi omogočile celovitejše vpoglede in razumevanje življenj priseljnih otrok. Sem spadajo na primer uporaba fotografije in fotonovele (Kirova in Emme, 2008), ustvarjanje videoposnetkov (Michalovich in drugi, 2022), uporaba iger (Neag, 2019) ali risanja za intervjuvanje otrok (Guruge in drugi, 2015), uporaba digitalnih metod (Leurs, 2025), predvsem pa kombinacije metod (Due in drugi, 2014; Gornik in Sedmak, 2021; Moskal, 2015; Ní Laoire in drugi, 2009; Thompson in drugi, 2019; White in Bushin, 2011), za katero menim, da uspešneje izrazijo kompleksnost življenj in glasov priseljnih otrok kot uporaba le ene. V nadaljevanju bodo predstavljene metode s poudarkom na otrokosrediščnosti pri raziskovanju priseljnih otrok, pozneje pa še metodološki in etični izzivi, ki se pojavljajo pri raziskovanju s priseljenimi otroki.

Etnografske metode

Z etnografskimi metodami opredeljujemo daljše obdobje preživljanja časa z neko skupino ljudi in opazovanja njihovega vedenja, ki ga poskušamo razumeti z dolgotrajnim »potapljanjem« v njihov svet. Etnografsko

raziskovanja otroštva je torej »deskriptivna pripoved, ki temelji na terenskih opazovanjih in intervjujih o življenjih, dejavnostih in izkušnjah otrok v določenem kraju in času ter o kontekstih – družbenem, kulturnem, institucionalnem, ekonomskem – ki dajejo smisel njegovemu vedenju tam in takrat« (Levine, 2007, str. 247). V primeru otrok to na primer lahko pomeni opazovanje vsakodnevnega življenja v šolskem ali družinskem okolju. Opazovanje in podobni pristopi so lahko uporabljeni kot osrednja metoda raziskovanja ali v kombinaciji z drugimi metodami. V tem primeru so lahko »uvod« v neko drugo metodo, na primer raziskovanje z intervjuvanjem, lahko le dopolnjujejo druge metode, ki so osrednje, ali so enakovredna metoda drugim. Opazovanje lahko poteka z udeležbo ali brez nje. V raziskovanje so lahko vključene tudi nove tehnologije, na primer pri snemanju dogajanja in interakcij itd. (Sime, 2017). Nova sociologija otroštva je ob svojem nastanku poudarila etnografske pristope kot tiste, ki so zelo otrokosrediščni, saj omogočajo najneposrednejši glas otrok prek opazovanja v njihovih socialnih kontekstih (Prout in James, 1990/1997), kar je bilo v raziskovanju otrok široko sprejeto. Taki pristopi so bili pojmovani kot bolj otrokosrediščni od na primer anketnega raziskovanja ali eksperimentov predvsem zato, ker so z opazovanjem vedenja otrok in ustvarjanjem podatkov, ki so neposredno povezani z njim, otroke in njihove izkušnje postavili v središče raziskovanja. Preživljanje časa z otroki, ki sodelujejo v raziskavi, omogoča vzpostavljanje odnosa ter zaupanja med raziskovalci in otroki. Raziskovalni proces namreč zahteva določen čas, pri čemer je vzpostavljanje odnosa in zaupanja ključnega pomena, kar je še posebej pomembno pri raziskovanju priseljenih otrok in beguncev zaradi izkušnje preseljevanja, ki je lahko težavna (Due in drugi, 2014).

Intervjuji

Intervju kot interakcija med raziskovalcem in vsaj enim intervjuvancem, v našem primeru otrokom, omogoča raziskovanje kompleksnih tem ter pridobivanje vsebinsko bogatih in poglobljenih podatkov. Z vidika otrokosrediščnosti intervju omogoča zelo neposredno izražanje otroških glasov in mnenj, vendar je pri tem največkrat prisotno izrazito neravnovesje moči med običajno odraslim raziskovalcem in otrokom (Harden in

drugi, 2000), zato se pogosto uporabljajo tehnike, ki naj bi zmanjšale to nesorazmerje in olajšale sporazumevanje, kot so na primer elicitacija s pomočjo fotografij, risanje, hoja, pisanje, igranje iger in drugo (Barker in Weller, 2003; Due in drugi, 2014; J. E. Gibson, 2012), zlasti pri mlajših otrocih. Pri tem je treba upoštevati smernice za intervjuvanje otrok (F. Gibson in drugi, 2018; J. E. Gibson, 2012), spoštovati individualnosti posameznega otroka in upoštevati dejavnike, ki ga opredeljujejo – npr. starost, spol, etnična pripadnost itd. (Punch, 2002, str. 338). Poleg tega morajo biti raziskovalci pri svojem delu reflektivni in predvsem fleksibilni (Eder in Fingerson, 2002) v smislu prilagajanja vprašanj, prostora, postopka in drugih vidikov intervjuvanja otrokom. Pri intervjuvanju priseljenih otrok so lahko prisotni jezikovni izzivi, še zlasti pri novo priseljenih otrocih (Harden in drugi, 2000; Sime, 2017), kar lahko zgoraj omenjene strategije olajšajo. Včasih pa je v razmerje med otrokom in raziskovalcem treba vključiti tudi prevajalca, kar prinaša še dodatne izzive in nova razmerja moči, ki jih je treba obravnavati v raziskovanju (Edwards, 2013).

Participatorne metode

Kadar govorimo o participatornih pristopih v raziskovanju, pogosto ni jasne ločnice med participatornim raziskovanjem, torej pristopom, ki v različne faze raziskovanja vključuje otroke, in metodami, ki na različne načine predvidevajo aktivno sodelovanje otrok pri zbiranju podatkov (Montreuil in drugi, 2021). Pristopa sta podobna, razlika je v tem, da so pri prvem otroci aktivno vključeni v raziskovalni proces in torej tudi v odločitve, povezane z njim, medtem ko so participatorne metode tiste, v okviru katerih so podatki zbrani s pomočjo otrok in njihovega aktivnega sodelovanja. Osrednja značilnost participatornih pristopov je, da se z vključevanjem otrok v opredeljevanje raziskovalnih vprašanj, zbiranje in analizo podatkov ustvarja znanje z njihovega vidika in ne z vidika raziskovalcev (Ensor, 2010). V tem delu se bom osredinila na najpogosteje uporabljene participatorne metode, na umetnosti temelječe raziskovalne metode, v katerih so otroci vključeni v zbiranje podatkov na ustvarjalen način.

Na umetnosti temelječe metode z otroki so tiste, pri katerih otroci v procesu raziskovanja ustvarjajo s pomočjo risanja, slikanja, fotografiranja,

ustvarjanja videoposnetkov, iger vlog, igranja in podobno. Aktivno vključevanje otrok v različne dejavnosti naj bi jim omogočilo, da bolj izrazijo lastna mnenja, interese in sposobnosti, zlasti v primerjavi z metodami, ki so usmerjene samo v govor, kot je intervju (James in drugi, 1998, str. 190). Te metode so običajno pojmovane kot zelo otrokosrediščne, ker se »otroci sami odločajo, kako predstaviti svoje svetove drugim« (White in drugi, 2010, str. 144), kar pomeni tudi, da se razmerje moči med njimi in raziskovalci prenese nekoliko v njihovo korist. Poleg tega naj bi bile otrokom bolj domače in prijetne, saj temeljijo na dejavnostih, ki jih običajno radi počnejo (npr. risanje, mapiranje, fotografiranje, snemanje, uporaba telefonov, tablic), ker pri uporabi teh metod odrasli niso v prednosti pri komunikaciji in nenazadnje, ker naj bi pripomogle k opolnomočenju otrok oziroma k spremembam v njihovo korist (Mitchell, 2006, str. 61–62). Take metode omogočajo otrokom veliko zmožnosti delovanja in neodvisnosti, jih je pa zato nekoliko težje interpretirati. Za vizualne metode zbiranja podatkov Marta Moskal na primer pravi, da lahko postanejo »tako otrokosrediščne, da ima raziskovalec težave z interpretacijo« (Moskal, 2017, str. 1731). Pri tovrstnih metodah namreč ne gre nujno za neposreden prikaz resničnih dogodkov, lahko gre za razvijanje domišljajske zgodbe, kar pa je lahko za raziskovalce izziv pri interpretaciji. Ti tudi pogosto nimajo potrebnega znanja za razlago na umetnosti temelječih pristopov, na primer risb, ki so jih ustvarili otroci, zato nekateri menijo, da jih je bolje uporabljati predvsem za prebijanje ledu ali kot podporo raziskovanju (Harden in drugi, 2000). Z vidika vključevanja priseljenih otrok v raziskovanje so na umetnosti temelječe metode pomembne, ker se ne osredinjajo nujno le na jezikovno izražanje, ki je lahko izziv za priseljene otroke, ter jim tako omogočajo sodelovanje in soustvarjanje (Due in drugi, 2014; Sime, 2017, str. 148–149). Zlasti vizualne metode so primerne za premagovanje jezikovnih ovir, saj lahko otroci neko svojo izkušnjo ponazorijo s pomočjo risb, zemljevidov, fotografij, videoposnetkov itd. (Sime, 2017, str. 148). Metode, pri katerih je pismenost pomembnejša, kot je pisanje spisov, so lahko zaradi jezikovnih izzivov manj primerne za tiste priseljene otroke, ki še niso vešči jezika okolja, čeprav so z vidika otrokosrediščnosti lahko prav tako relevantne, saj enako omogočajo izražanje lastnih občutij, doživljanj in mnenj. Nekaterim otrokom so lahko manj prijetne tudi zato, ker jih spominjajo na šolske dejavnosti, lahko pa so bolj všeč otrokom, ki se raje izražajo pisno (Due in drugi, 2014, str. 214).

Kombinacije metod

Kombinacija metod naj bi omogočala bolj poglobljeno analizo in bila eden od načinov pridobivanja informacijsko bogatejših, veljavnejših podatkov (Eder in Fingerson, 2002; Moskal, 2017), ter naj bi podobno kot na umetnosti temelječe in participatorne metode zmanjševala nesorazmerja moči med raziskovalci in otroki, vključenimi v raziskavo (Punch, 2002). S podobnimi argumenti drugi avtorji zagovarjajo uporabo »kompleta« metodoloških orodij, ki so mešanica različnih metodoloških pristopov in tehnik, zlasti takih, ki temeljijo na dejavnosti otrok, pri katerih lahko ti za izražanje izberejo metode, ki so jim ljubše oziroma jim najboljše omogočijo, da se izrazijo (Crivello in drugi, 2009; Due in drugi, 2014). Kombinacije metod tudi priseljenim otrokom omogočajo odločanje za tisto, s pomočjo katere se najlažje izrazijo.

Kako otrokosrediščne so v resnici raziskovalne metode

Kot otrokosrediščno se je v zadnjih letih večinoma uveljavilo raziskovanje, ki predvideva participatorne metodološke pristope in posebne pristope, namenjene otrokom. Raziskovalci poudarjajo pomen dejavnosti, ki so otrokom prijetne, so raznolike ter jim omogočajo, da se izražajo na različne načine in so vanje aktivno vključeni (A. Clark in Moss, 2011). Poudarjeni so tudi pristopi, ki omogočajo večjo stopnjo sodelovanja otrok v raziskovanju. Participatorno raziskovanje z otroki naj bi bilo posebej pomembno za posameznike ali skupine, ki so deprivilegirani, imajo v družbi manj moči, so manj vidni (Markowska-Manista, 2018). Mednje lahko umestimo tudi priseljene otroke, saj jim omogoča izraziti mnenja in prispeva k njihovem prepoznavanju, zaradi česar sta poudarjeni tudi njihova zmožnost delovanja in opolnomočenost.

Posebni pristopi naj bi bili potrebni, ker se je z otroki težje sporazumevati kot z odraslimi (Harden in drugi, 2000), kar taki pristopi olajšajo. Raba posebnih tehnik pri raziskovanju z otroki temelji na prepričanjih, da je z njihovo pomočjo mogoče vzdrževati interes in preprečevati dolgčas, spodbujati izražanje otrok ter poskušati zmanjševati neenakost v razmerju med odraslimi raziskovalci in sodelujočimi otroki. Predvideva se

namreč, da otroci niso sposobni dolgo vzdrževati pozornosti, da imajo raje »zabavne« metode in so pri njih tudi bolj kompetentni ter da so jim bližje vizualne kot pisne tehnike. Prav tako naj bi take tehnike otrokom omogočale, da svobodneje in bolje izrazijo svoje poglede v interakciji z odraslim raziskovalcem, spodbujale vzpostavljanje odnosa ter omogočale večjo sproščenost in izražanje čustev ali potreb, ki jih morda besedno težje izrazijo, nenazadnje pa zaradi uporabe posrednih sredstev tudi zmanjšale neravnovesje v moči med odraslim in otrokom. Toda s tem, ko se ustvarjajo posebne raziskovalne tehnike za otroke, se jih v metodološkem smislu drugači (Kirk, 2007, str. 1257). Samantha Punch (2002) meni, da so bile številne raziskovalne tehnike pogosto nekritično sprejete kot otrokosrediščne, ne da bi se raziskale njihove pozitivne in negativne plati pri proučevanju otrok. Nekoliko paradoksalno se ji zdi, da se v okviru nove sociologije otroštva otroke prepozna kot kompetentne družbene akterje, obenem pa se zanje predvideva uporaba posebnih metod in se jih torej obravnava pokroviteljsko. Pri raziskovanju z otroki zato predlaga kombinacijo tradicionalnih metod, ki se uporabljajo pri raziskovanju z odraslimi, kot so opazovanje z udeležbo, intervjuji itd., in tehnik, ki so bolj usmerjene v otroke. Tako jih ne obravnavamo pokroviteljsko, obenem pa jim s posebnimi metodami, npr. takimi, ki temeljijo na nalogah, olajšamo sporazumevanje z odraslimi (Punch, 2002). Gallacher in Gallacher (2008) podobno gledata na nekritično uporabo participatornih metod kot otrokosrediščnih ter enačenje njihove uporabe s spodbujanjem zmožnosti delovanja otrok in opolnomočenja, saj »že pojem ‚opolnomočenje‘ pomeni, da brez pomoči in spodbude ‚participatornih metod‘, ki so jih oblikovali odrasli, otroci ne morejo v celoti izvajati ‚zmožnosti delovanja‘ v raziskovalnih srečanjih. Tako zagovorniki participatornih metod tvegajo ohranjanje prav tistega modela, ki mu nasprotujejo« (Gallacher in Gallagher, 2008, str. 503).

Predstavila sem poglede na različne metode in pristope s poudarkom na otrokosrediščnosti in v navezavi na priseljene otroke, vendar se strinjam z raziskovalci, ki pravijo, da metode same po sebi niso (nujno) otrokosrediščne (Mitchell, 2006; Punch, 2002; White in Bushin, 2011) in da jih otrokosrediščne naredi šele njihova uporaba, saj je vsaka od metod lahko uporabljena na način, ki je bolj ali manj otrokosrediščen. Mitchell za primer uporabe risanja pri raziskovanju otrok pravi, da »risanje ni samo po sebi otrokosrediščna dejavnost, temveč je v njej treba

prepoznati razmerja moči, avtoritete in drugačnosti in jih vključiti v analizo« (Mitchell, 2006, str. 70). Zato je treba kritično reflektirati izbor in uporabo tako imenovanih otrokosrediščnih metod ter proučiti prednosti in slabosti njihove uporabe v praksi ter pomen, ki ga imajo za analizo različnih vrst podatkov, ki se ustvarijo v okviru takega raziskovanja (Punch, 2002). Pri kritičnem in reflektivnem pristopu k raziskovanju glasov otrok je treba upoštevati raziskovalni kontekst, v katerem nastajajo glasovi otrok, in razmerja moči, ki jih oblikujejo (Spyrou, 2011, str. 152). Otrokosrediščne metode naj bi bile prav tiste, ki se ne osredinjajo samo na to, kaj je pomembno za sodelujočega otroka, temveč tudi na širši kontekst, v katerega je vpet (Moskal, 2017). Zanimati nas mora torej, kako kontekst oblikuje in pogojuje otroške glasove, kako je razumljeno otroštvo in kako jih oblikujejo izbrane raziskovalne metode. Po mnenju Canose in sodelavk (2018), ki upoštevajo različne zgoraj predstavljene dejavnike, otrokosrediščni metodološki pristopi kombinirajo različne metode, ki prepoznavajo različne jezike in glasove otrok, se osredinjajo na njihove izkušnje, je pri njih proces raziskovanja participatoren in otroci prepoznani kot strokovnjaki za svoja lastna življenja ter prepoznavajo reflektivno, odnosno in dialoško naravo raziskovanja. Dodatno je z vidika otrokosrediščnosti metod v povezavi s priseljenimi otroki potrebno upoštevati še kulturno komponento in prevpraševati tudi »asimetričnost metodoloških pristopov« (Markowska-Manista in Liebel, 2023), ki običajno prepoznavajo zgolj zahodnocentrične metodološke in sploh raziskovalne pristope ter poglede na otroštvo, pravice otrok in podobno. Izbrani pristopi in metode niso nujno prilagojeni otrokom, ki prihajajo iz drugih kulturnih okolij. Tu nam je lahko v pomoč ideja »metodološke nezrelosti«, ki sta jo razvila Gallacher in Gallagher (2008). Pri njej ne gre toliko za vprašanje metod in tehnik, ampak za odnos do raziskovanja.

S poudarjanjem (so)odvisnosti, nekompetentnosti, nepopolnosti in ranljivosti koncept nezrelosti začne (re)pozicionirati družbeno raziskovanje – in življenje nasploh – kot nujno kompleksen, nepopoln in neurejen proces. Zahteva malo ponižnosti: »vsi« smo zmotljivi; nepopolni in naivni, učimo se in spreminjamo; [smo] »nezrele« in ne popolnoma oblikovane, racionalne, kompetentne in avtonomne osebe (Gallacher in Gallagher, 2008, str. 511).

METODOLOŠKO-ETIČNI IZZIVI PRI RAZISKOVANJU (PRISELJENIH) OTROK

Raziskovanje, ki vključuje otroke, odpira številna etična vprašanja, ki se večinoma nanašajo na odnos med odraslimi in otroki v raziskovanju, na razmerja moči, potencialno ranljivost in podobna vprašanja. Mednarodno spletno stičišče ERIC (Ethical reseach involving children/ etično raziskovanje, ki vključuje otroke) (Ethical Research Involving Children, 2023) predstavlja znanstveno podprte etične smernice za raziskovanje, ki vključuje otroke in mlade. V njegovem okviru so zasnovali Mednarodno listino za etično raziskovanje, ki vključuje otroke (Ethical Research Involving Children, 2023; Graham in drugi, 2013), in opredelili osrednja načela za etično raziskovanje otrok. Sedem osrednjih načel, ki jih je treba upoštevati pri etičnem raziskovanju, je: etika v raziskovanju je odgovornost vseh, spoštovati je treba dostojanstvo otrok; raziskave morajo biti upravičene in pravične; treba je zagotavljati koristi raziskav za otroke; sodelovanje v raziskavah otrokom ne sme škodovati, treba je pridobiti informirano in kontinuirano soglasje otrok za sodelovanje v raziskavah in etično raziskovanje zahteva neprestano refleksijo.

Pri etičnem raziskovanju (otrok) lahko razlikujemo med dvema dimenzijama etike: med »proceduralno etiko«, ki se nanaša na predviden potek raziskave in odobritev s strani etične komisije, ter »etiko v praksi«, ki se nanaša na potek raziskovanja in vključuje včasih tudi nepričakovana etična vprašanja in izzive, ki se pojavijo med raziskovanjem (Guillemin in Gillam, 2004, str. 263). Nekateri etični vidiki raziskovanja otrok so se pojavili šele s tem, ko se jih je začelo pojmovati kot družbene akterje. Sem lahko na primer umestimo vsa vprašanja, ki se povezujejo z etičnim soglasjem, ki so bila pred tem povezana le z odraslimi. Christensen in Prout kot odgovor na izzive etike v praksi vpeljeta pojem etične simetrije, ki jo razumeta tako, da raziskovalci za raziskovanje vzamejo izhodišče, da se etični odnos med njimi in informatorji ne razlikuje, ne glede na to, ali izvajajo raziskavo z odraslimi ali otroki (Christensen in Prout, 2002, str. 482). Čeprav raziskovanje otrok odpira številna etična vprašanja, pa ne smemo pozabiti niti tesno povezanih metodoloških vprašanj, ki se lahko delno razlikujejo, kadar gre za raziskave z otroki, v primerjavi s tistimi

z odraslimi (Punch, 2002) ter segajo od izbire ustreznih metodologij in vzorčenja do vprašanj povezanih s pristopom k analizi podatkov.

V jedru vseh etičnih vprašanj, ki se nanašajo na priseljene otroke, je zagotovilo, da bo raziskovanje za otroke koristno oziroma da vsaj ne bo negativno vplivalo nanje. Vsako raziskovanje, ki vključuje otroke, odpira številna etična vprašanja, pri proučevanju priseljenih otrok pa so še posebej relevantna vprašanja moči in kulturnih razlik (Ensor, 2010, str. 28). Gre na primer za vprašanja, kako preprečevati zlorabe ter zmanjševati razlike v moči med raziskovalci in otroki oziroma kako prepoznavati in upoštevati medkulturne razlike med raziskovalci in priseljenimi otroki, ki lahko pomembno vplivajo na raziskavo. Dodaten vidik, ki ga navajata Markowska-Manista in Liebel, se povezuje z etičnimi dilemami v zvezi s priseljenimi otroki z globalnega juga, ki zahtevajo tudi razmislek o neenakih razmerjih moči na globalni ravni ter poudarjajo potrebo po političnih intervencijah, ki bi pripomogle k zmanjševanju neenakosti in večji socialni pravičnosti (Markowska-Manista in Liebel, 2023). Raziskave in uporabljene metode so običajno zelo zahodnocentrične, kar je treba z vidika dekolonialne perspektive ustrezno prevpraševati.

V nadaljevanju predstavljamo nekatere metodološko-etične izzive pri raziskovanju priseljenih otrok, pri čemer je poudarek na »etiki v praksi«, ki bodo za analitični prikaz predstavljeni ločeno, čeprav je v praksi ločnico težko vzpostaviti, saj se med seboj prepletajo. Izzivi niso značilni samo za priseljene otroke, se pa pri njih odpirajo vprašanja, ki so specifična zanje.

Dostop do priseljenih otrok

Eden prvih izzivov, s katerimi se raziskovalci soočajo, je *dostop do priseljenih otrok* (Sime, 2017), s katerimi želimo izvesti raziskovanje. Najprej se postavi vprašanje, kako pridobiti podatke o njih. Najpopolnejši so običajno registrski podatki in podatki popisov prebivalstva, ki pa niso vselej preprosto dostopni. Prek statističnih podatkov je mogoče opredeliti regije, v katerih je več priseljevanja, in pri statističnem uradu naročiti raznolike vzorce priseljenih otrok. Naslednja možnost dostopa je prek šol, saj je večina otrok vključena v izobraževalni sistem, vendar je na primer

v Sloveniji izobraževanje obvezno le na primarni ravni, zaradi česar se lahko dostop do dela priseljenih otrok izgubi. Prav tako vanj niso vključeni vsi otroci s statusom prosilca za azil, do katerih se pogosto dostopa prek azilnih domov oziroma nastanitvenih centrov. Raziskovanje z otroki, tudi priseljenimi, se najpogosteje izvaja prav v šolah zaradi preprostega dostopa in možnosti vključevanja otrok različnih starosti, veroizpovedi, etničnih pripadnosti, socialnih ozadij itd. (Sime, 2017). Več raziskav med priseljenimi otroki, ki so bile opravljene v Evropi, je bilo izvedenih v šolskem okolju ali so udeležence pridobili s pomočjo šol (Haikkola, 2011; Martin in drugi, 2023a; Sedmak in drugi, 2021; Sime in Fox, 2015), pri nekaterih so dostopali do njih s pomočjo nevladnih organizacij (Lundberg in Dahlquist, 2012) ali ponudnikov različnih storitev za otroke (Sime, 2014) ali pa so ubrali bolj neformalne načine, npr. metodo snežne kepe in poznanstev (Popyk, 2021) oziroma kombinacijo neformalnih poznanstev s prej omenjenimi pristopi (Haikkola, 2011).

Z dostopom je povezana tudi *vloga vratarjev*, kot so starši ali skrbniki, učitelji, etične komisije in drugi, ki uravnavajo dostop do otrok in s katerimi je povezanih več etičnih vprašanj (Heath in drugi, 2007; McAreavey in Das, 2013), npr. kakšna je vloga vratarjev pri odločanju otrok za sodelovanje, kako vplivajo na otrokovo sodelovanje, ga spodbujajo ali sodelovanje morda preprečujejo, kakšna je njihova vloga pri zaščiti otrok in podobno. Kdo so ključni vratarji pri raziskovanju, je odvisno od tega, kako dostopamo do otrok. Če do njih dostopamo neposredno prek družin, so to (predvsem) starši oziroma skrbniki, če dostop poteka prek šol, so poleg njih vratarji še ravnatelji, učitelji, svetovalni delavci in podobno. Preden pridejo v stik z otroki, se morajo raziskovalci o dostopu do možnosti raziskovanja pogosto pogajati z več odraslimi vratarji (Sime, 2017). V institucijah, kot so šole ali nastanitveni centri, je odločitev o sodelovanju otrok pogosto v rokah odraslih institucionalnih vratarjev, otroci pa pri tem nimajo (prve) besede, kar v praksi najpogosteje pomeni, da ne morejo sodelovati, če se vratarji ne odločijo za to, hkrati pa imajo tudi zelo malo možnosti, da bi sodelovanje zavrnil, če se vratarji odločijo zanj (Heath in drugi, 2007). Dinamika moči med raziskovalci in odraslimi vratarji je pomemben dejavnik, še posebej pri dolgotrajnem kvalitativnem raziskovanju v okviru institucij, kot je šola, zato je smiselno nekoliko več časa nameniti jasnemu sporazumevanju in vzpostavljanju odnosa pred raziskovanjem, saj to olajša poznejšo izvedbo tega (Fitzgerald, 2021). Vrtarjem, zlasti staršem,

je treba dati čas in možnost, da izrazijo pomisleke o poteku raziskave in se šele nato odločijo za to. Izkušnje kažejo, da je tudi, ko šole dajo soglasje za raziskovanje, včasih k sodelovanju povabljena le manjša skupina otrok. Šolsko osebje k sodelovanju povabi otroke, za katere presodi, da so najprimernejši za raziskovanje – so na primer zgovornejši, se znajo jasno izražati, nimajo težav z uporabo jezika in podobno. Preprostejši dostop do nekaterih otrok pa lahko pomeni, da so glasovi določenih otrok podcenjeni ali spregledani (Hill, 2005, str. 67), na kar raziskovalci ne smejo pozabiti. Vratarji so lahko v poznejši fazi tudi otroci, ki olajšajo dostop do (določene skupine) otrok. Če na primer vzpostavimo stik z otrokom, ki pripada neki etnični skupini ali govori določen jezik, nam lahko omogoči dostop do drugih otrok, na primer skupine svojih prijateljev.

Izzivi, povezani z dostopom, so pri priseljenih otrocih podobni kot pri raziskovanju otrok nasploh, torej kako jih pritegniti k sodelovanju, kako podati preproste in jasne informacije in pridobiti informirano soglasje za sodelovanje. Pri priseljenih otrocih je dodatno pomembno razmišljati tudi o jeziku in kulturnih razlikah (Sime, 2017), torej kako premostiti morebitne jezikovne ovire in upoštevati morebitne kulturne razlike v raziskovanju. Eden od vidikov je, da je treba informacije o raziskavi podati v otrokom razumljivem jeziku. Vlogo vratarjev v komunikaciji s priseljenimi otroki imajo včasih tudi tolmači kot vratarji otrok, npr. določene etnične skupine. Pri tem se vzpostavljajo kompleksna razmerja moči in zaupanja v odnosih med raziskovalcem, skupnostjo in tolmači (Edwards, 2013). Dostop do priseljenih otrok lahko otežujejo tudi diskurzi o otrocih in priseljevanju in pogledi nanje. Pogled na priseljene otroke kot ranljive, ki potrebujejo zaščito, lahko vpliva na vratarje, ki preprečijo sodelovanje v raziskavi, ker na primer presodijo, da priseljeni otroci nimajo ustreznih jezikovnih veščin, ali mislijo, da je sodelovanje preveč stresno zanje (Sime, 2017).

Informirano soglasje

Pomemben element je tudi informirano soglasje, ki predvideva, da otroci sodelujejo v raziskavi ob popolnem razumevanju namenov in ciljev raziskave, predvidenega poteka te, pričakovanj v povezavi z njihovo udeležbo in morebitnih tveganj. Prav tako morajo vedeti, kaj se bo zgodilo s

podatki in kako bodo uporabljeni (Sime, 2017). Otrokom morajo biti informacije podane jasno, v njim razumljivem jeziku, da se lahko informirano odločijo glede sodelovanja (Einarsdóttir, 2007). Informirano soglasje namreč pomeni tudi možnost »informirane zavrnitve«, torej dejanske možnosti zavrnitve sodelovanja v raziskavi (Fine in Sandstrom, 1988). Soglasje mora biti kontinuirano, kar pomeni, da je treba med raziskavo večkrat preveriti otrokovo pripravljenost za nadaljnje sodelovanje. Taka »privolitve v procesu« se nanaša na idejo privolitve kot kontinuiranega procesa v raziskovanju (Heath in drugi, 2007, str. 409), na prostovoljnost sodelovanja in možnost otroka, da kadarkoli začasno ali trajno izstopi iz raziskovanja oziroma si premisli glede raziskave. Ben-Arieh pravi, da je tako »aktivno soglasje« pri otrocih nujno, medtem ko se pri vpletenih odraslih lahko zadovoljimo s pasivnim soglasjem (Ben-Arieh, 2005, str. 588). Študije, ki vključujejo otroke, so dodatno posebne, ker zahtevajo soglasje tretje osebe, kar je običajno odrasli, »ki odloči, ali je otrokom sploh dana možnost, da se odločijo, ali želijo sodelovati ali ne« (Einarsdóttir, 2007, str. 205). Ob otrocih tako običajno podajo informirano soglasje tudi njihovi starši oziroma skrbniki, v šolskem okolju pa pred tem še druge osebe: ravnatelj, učitelji, svetovalni delavci. Šolski konteksti, v katerih pogosto potekajo raziskave z otroki (tudi priseljenimi), so okolja, v katerih razmerja moči med odraslimi in otroki niso enaka in je upoštevanje pravil odraslih s strani otrok pričakovano (Kirby, 2020). V praksi imajo otroci zaradi nesorazmerja moči včasih omejene možnosti zavrnitve soglasja, če se odrasli vratarji (šolsko osebje, starši) odločijo za sodelovanje v raziskavi. Raziskovalci morajo biti pozorni, ali gre za dejansko informirano soglasje, saj otroci lahko privolijo v raziskavo, hkrati pa nebesedno izražajo, da jim ni do sodelovanja (Einarsdóttir, 2007). Pri tem lahko pride do napetosti med izpostavljanjem in zagotavljanjem svobodne izbire otrok glede sodelovanja v raziskavi in željo raziskovalca, da bi zagotovil njihovo sodelovanje. Prikriti del ali celoten namen raziskave je običajno razumljen kot neetičen in v nasprotju z informiranim soglasjem (Hill, 2005, str. 69), čeprav se v praksi dogaja. Nekateri menijo, da se s tem v nekaterih primerih izognemo družbeno zaželenim odgovorom (Fine in Sandstrom, 1988), s čimer upravičujejo tako prikrivanje, vendar taka praksa običajno ni sprejemljiva.

Pri priseljenih otrocih in starših so pri pridobivanju soglasja lahko izziv kulturne in jezikovne ovire, zato je informirano soglasje smiselno

oziroma nujno prevesti v jezike otrok, pomembno vlogo pa lahko imajo tudi prevajalci oziroma kulturni mediatorji, ki lahko prevzamejo vlogo vratarjev (Edwards, 2013). Če na primer otroci izhajajo iz kontekstov, v katerih raziskovanje ni običajno ali pa zanj ni treba pridobiti soglasja, mora prevajalec posebno pozornost nameniti uspešnemu razumevanju informirane privolitve (Sime, 2017). Sime na primeru vzhodnoevropskih priseljencev v Zahodni Evropi poudari tudi kulturne razlike, ki lahko vplivajo na pridobivanje soglasja ter se kažejo v odnosu do šolskega okolja in osebja, npr. v spoštovanju avtoritete učiteljev v šolah in občutenju dolžnosti pri zahtevah, ki prihajajo iz šole, kar lahko vpliva tudi na soglasje. Avtorica navaja tudi primer iz svoje raziskave, ki se je nanašala na priseljene otroke, v kateri so bili starši priseljenih otrok zaskrbljeni, da ne bi bili otroci zaradi sodelovanja v raziskavi izključeni oziroma da bi jim ta lahko škodila (2017). Ensor (2010, str. 25) dodatno opozori še na družbeno sprejemljivost sodelovanja pri raziskavi, ki se lahko izrazi v razmerju med prvo/drugo generacijo priseljencev. Zaradi tega morajo raziskovalci upoštevati vidik morebitnega nezadovoljstva staršev, ki lahko občutijo ponižanost ali so jezni, če otroci delijo informacije, ki jih imajo oni za zasebne, ali pa se jim spraševanje otrok o njihovih percepcijah ne zdi pomembno.

Zaupnost in anonimnost

Splošno sprejeto je, da morata biti udeleženi v raziskavi zagotovljeni zaupnost in anonimnost v smislu zaščite osebne identitete in preprečevanja škode, kar velja tudi za raziskovanje otrok. Otroci morajo raziskovalcem zaupati in imeti možnost povedati kar želijo, pri čemer jim je treba zagotoviti, da informacije ne bodo deljene z drugimi osebami (Ben-Arieh, 2005, str. 588). Kot je bilo že omenjeno, je za priseljene otroke zelo pomembno tudi jasno sporazumevanje v njim razumljivem jeziku in zagotavljanje, da ustrezno razumejo informirano soglasje, tudi v zvezi z vidikom zaupnosti. V raziskovanju je včasih težko zagotoviti, da otroci niso prepoznani, zlasti na primer pri umetniškem ustvarjanju ali podobnih ustvarjalnih dejavnostih, pri katerih sami želijo biti izpostavljeni s svojimi izdelki, zato se pojavi vprašanje, koliko je nujno zakriti njihovo identiteto. Anonimizacija izdelkov je lahko namreč v nasprotju s tem,

da poskušajo biti (priseljeni) otroci ustvarjalni in aktivni v procesu raziskovanja (Moskal, 2017). Hill to poimenuje »javna zaupnost« in jo loči od »mrežne zaupnosti«, ki se nanaša na člane gospodinjstev, starše ali druge sorodnike ter tudi na učitelje in šolsko osebje (Hill, 2005, str. 75). Tudi znotraj družine je včasih težko zagotoviti zaupnost, ko nekateri družinski člani, na primer starši, v odnosu do otrok ne upoštevajo meja zaupnosti ali pa teh ne omogočajo življenjske okolščine– npr. majhno stanovanje. V zvezi z zaupnostjo v odnosu do raziskovalca se pojavi tudi vprašanje, kaj storiti, če se pri raziskovanju izkaže, da so otroci izpostavljeni tveganju, kot so različne oblike zlorabe ali druga tveganja. Med raziskovalci prevladuje mnenje, da popolne zaupnosti in anonimnosti ni mogoče zagotoviti (Hill, 2005) in da je treba v takih primerih informacije predati ustreznim institucijam, kar pa je treba jasno navesti tudi v informiranem soglasju (Kirk, 2007).

Pozicionalnost in razmerja moči v raziskovanju

V raziskovanju se neenaka razmerja moči nanašajo na medosebne odnose, kontekst in proces raziskovanja (Horgan, 2017). Raziskovanje z otroki je prežeto z neenakimi in fluidnimi razmerji moči med običajno odraslimi raziskovalci, vratarji in otroki (Christensen, 2004; Edwards, 2013; Holland in drugi, 2010; Punch, 2002), kar je bilo prepoznano tudi pri raziskovanju priseljenih otrok (Castillo Goncalves, 2020; Ensor, 2010; Sime, 2017; Sindberg Jensen in Hobel, 2020). Na raziskovanje vplivajo tudi odrasli in obstoječi odnosi moči v prostorih, kjer otroci preživljajo svoj čas, zato je smiselno poleg prej omenjenih obravnavati tudi prostorske vidike raziskovanja otrok (Barker in Weller, 2003, str. 51). Če raziskovanje poteka v šolskem okolju, so prostori, v katerih poteka, pogosto vnaprej dodeljeni, kar je lahko omejujoče. Tudi zato, ker v šoli veljajo določena pravila ter že vzpostavljena razmerja moči med odraslimi in otroki. Prehod v druga okolja zunaj šole, npr. kavarna, mladinski klubi ali drugi javni prostori, lahko pripomorejo k vzpostavljanju enakopravnjšega razmerja moči med udeleženci (Sime, 2017, str. 145). Sime v povezavi s priseljenimi otroki poudari še predhodne izkušnje, ki jih imajo s šolskim okoljem, kar lahko vpliva na njihove interakcije, da so se pripravljene manj ali bolj vključevati. Manj so pripravljene na sodelovanje, če npr. iz drugih

kontekstov poznajo šolsko okolje kot bolj restriktivno, zaradi česar imajo morda zadržke do odprte izmenjave mnenj v njem. Če raziskava poteka v otrokovem domačem okolju, npr. na njegovem domu, se lahko razmerja moči med otrokom in raziskovalcem spremenijo nekoliko v korist prvega, pojavijo pa se druge, predhodno že omenjene etične dileme v zvezi z zaupnostjo (Sime, 2017, str. 146). Izziv je torej, kako odpraviti neenaka razmerja moči v raziskovanju priseljenih otrok? To naj bi omogočile otrokosrediščne metode, zlasti tiste, ki otrokom omogočajo participacijo in izbor načina sporazumevanja (Barker in Weller, 2003; Punch, 2002) ter vzpostavljanje tesnega in zaupnega odnosa (Spyrou, 2011). Na razmerje moči vplivata raziskovalčeva pozicionalnost v smislu opredeljenosti v okvirih etnične in rasne pripadnosti, starosti, spola, jezika, raziskovalnih zmognosti itd. Prav tako vpliva, ali raziskovalec pripada isti etnični skupini kot otrok oziroma mu je blizu po katerih drugih značilnostih. V primeru priseljenih otrok tudi ni nepomembno, če se lahko z raziskovalcem sporazumevata v istem jeziku, morda maternem jeziku otroka, ali če se v to razmerje vmeša še prevajalec, ki s svojo pozicioniranostjo in zmognostmi povezovanja z otroki ključno vpliva nanj (Edwards, 2013). Če želimo te dejavnike vključiti v raziskovanje, sta nujni transparentnost in refleksivnost (Spyrou, 2011).

Refleksivnost in etična skrbnost kot odgovor na etične izzive pri raziskovanju (priseljenih) otrok

Refleksivnost je bila predhodno opredeljena kot kontinuiran premislek raziskovalcev o tem, kako sami vplivajo na raziskovanje in njegove rezultate, ter o lokalnem in širšem družbenem okolju, v katero je vpeta raziskava. Omenili smo tudi razlikovanje med proceduralno etiko in »etiko v praksi« (Guillemin in Gillam, 2004). Zadnja je v raziskovanju, kot navaja Warin (2011), neločljivo povezana z refleksivnostjo in je pot do »etične skrbnosti«, ki jo opredeli kot neprestano občutljivost za etične dileme med raziskovalnim razmerjem in zavedanje teh. Oboje je nujno za ohranjanje odnosov zaupnosti med raziskovalci in sodelujočimi v raziskavi (2011, str. 809). Tukaj je poudarek na odnosu in vzajemnem vplivu med raziskovalcem in sodelujočim v raziskavi in zavedanju tega ves čas raziskovanja. Razmislek o etiki se torej ne konča z odobritvijo raziskave pri

etični komisiji, temveč gre za kontinuiran proces, ki pomembno opredeljuje odnos med sodelujočimi v raziskavi. Refleksivnost je pri tem nujen element (Guillemin in Gillam, 2004; Warin, 2011) in se ne nanaša le na produkcijo znanja, temveč tudi na proces raziskovanja, od metodoloških vidikov do vseh akterjev in konteksta raziskovanja, nenazadnje tudi na analizo podatkov (Guillemin in Gillam, 2004, str. 275).

Refleksivnost in etična skrbnost sta pomembni tudi pri raziskovanju (priseljenih) otrok. Pri tem je etika v praksi obravnavana v okviru »treh R-jev«, ki so ga uvedli Graham, Powell in Taylor (2015) – refleksivnost, pravice in odnosi (reflexivity, rights in relationship) – in je bil vpeljan kot del projekta ERIC. Skozi ta okvir se lahko raziskovalci kritično ukvarjajo z etičnimi vprašanji v praksi tako, da so refleksivni skozi celotno raziskavo, priznavajo pomen in vlogo odnosov v njej in se zavezujejo k spoštovanju otrokovih pravic.

Spyrou pravi, da se morajo raziskovalci izogniti samoumevnim predstavam o védenju, ki se nanaša na otroke in otroštvo tako, da se ob vsakem raziskovalnem delu vprašajo »kaj raziskujejo, kdaj, kako in zakaj« (Spyrou, 2011, str. 162), in so torej refleksivni glede celotnega procesa raziskovanja otrok. Vse bolj je prepoznano, da se »glasovi otrok« oblikujejo v razmerju in da nanje vplivajo različni dejavniki, ki segajo od pogledov raziskovalcev na otroke do širših ideoloških in diskurzivnih kontekstov (Komulainen, 2020), zato je treba reflektirati ne le neenaka razmerja moči v raziskovalnem odnosu, temveč tudi same raziskovalne kontekste (Spyrou, 2011). Poleg tega, da morajo raziskovalci prevpraševati lastne poglede in predpostavke in se spraševati ne le, kaj slišijo, temveč tudi kaj pričakujejo, da bodo slišali (Komulainen, 2007, str. 26), je dobro, da se zavedajo širših kontekstov, ki prav tako vplivajo na dinamiko raziskovalnega odnosa. Refleksivnost pa lahko pomeni tudi prepoznavanje prej omenjene tišine ali nebesednega v sporazumevanju (Komulainen, 2020; Lewis, 2010; Spyrou, 2016). Kot pravi Spyrou, nobena od metod ne more zagotoviti ustreznega zastopanja otrok, zato je refleksivno raziskovanje tisto, ki sprejema neurejenost, dvoumnost, večglasnost, nedejanskost in večplastnost pomena v »zgodbah«, ki jih ustvarjajo raziskave (Spyrou, 2011, str. 162).

OTROKOSREDIŠČNA PERSPEKTIVA V RAZISKOVANJU

Pri raziskovanju z otrokosrediščne perspektive se srečujemo s številnimi epistemološkimi, metodološkimi in etičnimi izzivi, začenši z vprašanjem, kako »ujeti« glasove otrok, saj na njihovo reprezentacijo vplivajo interseksionalne značilnosti, družbeni kontekst ter različne predpostavke, ki jih imajo raziskovalci o otrocih.

Poleg tega raziskovanje najpogosteje poteka v razmerju med odraslimi in otroki, kar pomeni, da ga zaznamujejo specifična razmerja moči, ki jih je treba nasloviti. Obravnava teh izzivov ni preprosta ter zahteva celovit in kompleksen pristop k raziskovanju. Pri tem je velik poudarek na participatornih pristopih, reflektivnosti in kontekstualnosti v raziskovanju, ki naj bi pripomogli k obravnavi teh izzivov.

Če poskušam na koncu povzeti značilnosti otrokosrediščnega pristopa k empiričnemu raziskovanju otrok, je poudarek na naslednjih vidikih: kot otrokosrediščne so prepoznane predvsem kvalitativne metode, zlasti kombinacije različnih metod, in take, ki vključujejo tudi participatorne metode, torej take, v katere so otroci aktivno vključeni. Pri zagotavljanju otrokosrediščnosti imajo ključno vlogo raziskovalci. Zelo pomemben element je reflektivnost v vseh raziskovalnih fazah – od načrtovanja do procesa raziskovanja in metod ter nato analize podatkov. V tem okviru je treba posebno pozornost nameniti razmerju moči med udeleženi v raziskavi, predvsem pa med raziskovalci in otroki. Nazadnje pa je pomemben tudi kontekst, v katerem poteka raziskava, saj pomembno vpliva nanjo.



III. DEL

OTROKOSREDIŠČNO RAZISKOVANJE VKLJUČEVANJA PRISELJENIH OTROK

Pričujoče poglavje predstavlja izkušnjo otrokosrediščnega raziskovanja vključevanja priseljenih otrok v šolsko okolje v okviru mednarodnega projekta MiCreate – Priseljeni otroci in priseljske skupnosti v spremi-njajoči se Evropi. Poglavje je razdeljeno na tri dele. Prvi del predstavi te-oretično ozadje vključevanja priseljenih otrok. Drugi del prinaša lasten reflektivni pogled na raziskovanje, pri čemer so poudarjeni metodološko-etični vidiki, razmerja moči med mano kot raziskovalko, otroki in drugi-mi udeleženi ter otrokosrediščnost uporabljenih metod. Poseben pre-mislek je namenjen etiki v praksi. Tretji, empirični del, proučuje otroške poglede na vključevanje priseljenih otrok v šolskem kontekstu. Pri tem se osredinjam na teme, povezane z jezikom in vključevanjem priseljenih otrok. Jezik je namreč prepoznani kot osrednje sredstvo vključevanja in spodbujanja občutka pripadnosti v novem okolju, hkrati pa pogledi ot-rok nanj v povezavi z vključevanjem doslej še niso bili pogosto raziskani.

VKLJUČEVANJE PRISELJENIH OTROK IN OTROKOSREDIŠČNA PERSPEKTIVA

Otrokosrediščna perspektiva k vključevanju priseljenih otrok, ki teme-lji na razumevanju vključevanja kot dvosmernega procesa, v katerem se spreminjajo in prilagajajo priseljenci in tudi družbe, v katere vsto-pajo, omogoča vpogled v njihove kompleksne izkušnje v tem procesu. Obenem poudarja pomanjkljivosti trenutnih politik vključevanja, ki so najpogosteje zasnovane odraslosrediščno in popolnoma spregledajo po-glede otrok.

Otroci in priseljevanje

Priseljevanje otrok ni nov pojav, saj so se otroci selili skozi vso zgodovino v iskanju boljših in varnejših življenjskih okoliščin, z družino ali sami. Predvidoma bo v prihodnosti še izrazitejše zaradi različnih dejavnikov kot so podnebne spremembe, večja globalna povezanost in povečevanje globalnih neenakosti. Za otroke lahko selitev pomeni dolgoročno izboljšanje kakovosti njihovega življenja zaradi varnejšega življenja in boljših izobraževalnih možnosti ali pa izpostavljanje izkoriščanju, tveganjem in dolgoročni travmi (Bhabha in Abel, 2019). Bhabha in Abel (prav tam, str. 233-234) delita priseljevanje otrok na notranje in mednarodno. Opredelita različne dejavnike, ki vplivajo na specifične potrebe otrok, predvsem v povezavi z varnostjo: 1. s kom otrok potuje; 2. ali je priseljevanje avtorizirano; 3. ali se otrok seli, da bi ušel preganjanju, ki je usmerjeno posebej na otroke (npr. otroci vojaki, prisilne poroke itd.); 4. ali se otrok seli zaradi odločitve družine ali brez njene vednosti in podpore. V monografiji se osredotočamo predvsem na vključevanje otrok v šolskem okolju, priseljevanje katerih lahko opredelimo kot varno, saj je praviloma zakonito, poteka ob podpori in vednosti družine in najpogosteje z njo.

Poročilo o priseljevanju v svetu (2024) navaja, da je bilo leta 2020 na svetu 28 milijonov mednarodno priseljenih otrok, kar predstavlja 1,4 % vseh otrok na svetu. Med vsemi mednarodno priseljenimi je otrok 10,1 %. V skladu s podatki Eurostata je bilo v letu 2023 v Sloveniji 14,6 % prebivalcev, ki so bili rojeni v tujini. Med otroki, mlajšimi od 15 let, je bil ta delež 5,7 %, v starosti med 15 in 19 let pa 9,3 %. V Evropski uniji je bilo januarja 2023 7,4 milijona otrok (torej mlajših od 18 let), ki niso imeli državljanstva države, v kateri so prebivali, kar je 9,2 % vseh otrok, ki živijo v EU, in 17,9 % vseh brez državljanstva države, v kateri prebivajo. V Sloveniji je ta delež 8,3 %, odstoten, kar predstavlja 16,5 % vseh oseb brez slovenskega državljanstva. Med temi jih je največji delež starih do 5 let (29,5 %) oziroma med 5 in 9 let (29,3 %). Sledijo otroci v stari od 10 do 14 let (26,8 %) in tisti, stari od 15 do 17 let (14,4 %) (Eurostat, 2023). V šolskem letu 2023/2024 je bil v osnovni šoli delež tujih učencev 8,9 odstoten (SURS, 2024b), v vrtcih pa 9 odstoten (SURS, 2024a)²⁰.

²⁰ Za srednje šole podatki niso dostopni.

Otroci se v Slovenijo priseljujejo predvsem z družinami, ki prihajajo v iskanju zaposlitve in boljših življenjskih okoliščin, v zadnjih letih pa tudi kot begunci zaradi vojne v Ukrajini. V letu 2023 je bilo med vsem priseljenimi otroki v starosti do 19 let 39 % takih, ki so bili rojeni v Bosni in Hercegovini, 15 % na Kosovem, 9,9 % v Ukrajini, 7,2 % v Severni Makedoniji, 6,5 % v Srbiji, 3,5 % v Rusiji in 2,3 % na Hrvaškem. Večinoma prevladuje priseljevanje iz republik nekdanje Jugoslavije (Eurostat, 2024).

Do osamosvojitve, leta 1991, je bilo priseljevanje iz republik tedanje Jugoslavije (npr. Hrvaške, Bosne in Hercegovine, Srbije, Makedonije) del notranjih migracij, zato vprašanja vključevanja priseljenih otrok tedaj še niso bila obravnavana (Milharčič-Hladnik in Kožar Rosulnik, 2021). Zaradi vojn v nekdanji Jugoslaviji se je v 90. letih prejšnjega stoletja povečalo priseljevanje, predvsem beguncev iz Bosne in Hercegovine. Takrat so se začele prve razprave o vključevanju, ki pa so postale intenzivnejše šele v zadnjih 15 letih. Na oblikovanje politik vključevanja otrok v Sloveniji, tudi tistih usmerjenih na otroke, so pomembno vplivale tudi evropske politike, ki obravnavajo vprašanja priseljevanja. Povečano zanimanje za vključevanje priseljenih odraslih in otrok lahko pripišemo tudi povečani politični in medijski pozornosti zaradi intenzivnejših tokov priseljevanja v Evropi (Sedmak in drugi, 2020).

Kontekst priseljevanja v Sloveniji je obravnavan še v nadaljevanju, ko so predstavljeni institucionalni, lokalni in nacionalni kontekst empirične raziskave.

Vključevanje otrok v šolskem kontekstu

S pomočjo otrokosrediščne perspektive bomo proučili vključevanje priseljenih otrok v šolskem kontekstu, zato bomo najprej opredelili pojem vključevanja oziroma integracije. Perspektiva otrok pri raziskovanju vključevanja je pomembna zlasti kot protiutež redukcionističnim pogledom na migracije in integracijo, ki izhajajo iz prevladujočih epistemologij, ki postavljajo v središče državo ali etničnost (Arun in drugi, 2023). V osrednjih dokumentih o vključevanju priseljenih otrok v Sloveniji, pojem vključevanje prevladuje pred integracijo (Novak in drugi, 2012; Pevc Semec in drugi, 2024; Strategija vključevanja otrok, 2007; Strategija

vklučevanja tujcev, 2023), zato ga uporabljam tudi sama. Obenem izraz morda ni najustreznejši, saj se zdi, da je v njem precej poudarjena enostranskost procesa. Običajno namreč govorimo o »vklučevanju v« nekaj (obstoječega), kar se zdi, da implicitno predvideva le enostransko prilaganje. Sodobna razumevanja vklučevanja pa, nasprotno, poudarjajo dvostranskost tega procesa, ki zajema tako priseljence kot sprejemne družbe (Klarenbeek, 2021). Pri konceptu je pomemben poudarek prav na njegovi procesni naravi in ne na rezultatu. Penninx in Garcés-Mascareñas (Penninx in Garcés-Mascareñas, 2016, str. 14) na primer vklučevanje opredelita kot »proces postajanja sprejeti del družbe«. Kljub temu Lea M. Klarenbeek (2021) pravi, da v tej in številnih drugih definicijah, ki naj bi opredeljevale vklučevanje kot dvosmerni proces, še zmeraj prevladuje razumevanje vklučevanja kot enostranskega prilaganja. Kot pravi Allen (2006, str. 251) so spremembe, ki jih zahtevamo od novo priseljenih, veliko večje od tistih, ki jih pričakujemo od družbe gostiteljice. Prav zato se Klarenbeek zavzema za razumevanje vklučevanja kot procesa, ki poteka med tistimi, ki so znotraj, in tistimi, ki so zunaj, pri čemer med njimi poteka medsebojno vklučevanje. Tako razumevanje je prevzeto tudi v monografiji, čeprav se obenem zavedam, da je že koncept »vklučevanja« pogosto problematiziran zaradi svoje normativnosti, drugačenja in potenciala za metodološki nacionalizem pri njegovi uporabi. Pritrjujemo tudi pogledom, da kot analitično orodje še zmeraj omogoča analizo različnih vprašanj, ki se povezujejo s priseljivanjem (Kutor in drugi, 2023).

V evropskih strateških dokumentih je navedeno, da vklučevanje ni le stvar priseljencev, temveč v veliki meri tudi okolja, v katero se priseljujejo (Evropska komisija, 2020; Janta in Harte, 2016). Vključevanje naj torej ne bi bilo enostransko prilaganje ali celo stapljanje z večinsko kulturo, temveč je na ravni politik prepoznano kot vsaj dvostranski oziroma kompleksen in večplasten proces. Čeprav je proces, ki zadeva celotno družbo, bomo pri proučevanju otrokosrediščnega vidika omejeni le na šolsko okolje. Šole so namreč v raziskovanju in na ravni evropskih in slovenskih integracijskih politik prepoznane kot osrednji dejavnik vključevanja priseljenih otrok (Ahad in Benton, 2018; Arun in drugi, 2023; Horgan in drugi 2022; Janta in Harte, 2016, 2016; Pevec Semec in drugi, 2024; Vključevanje otrok priseljencev, 2017). So prostor in osrednji kontekst vključevanja, prostor medvrstniškega druženja, spoznavanja z jezikom in kulturo (Bhabha in Abel, 2019, str. 242). Kot ugotavljata Ahad in

Benton (2018) imajo šole več kot le nevtralno vlogo sprejemanja in vključevanja priseljenih otrok, saj so lahko gonilna sila vključevanja. Pri tem sta pomembna tudi vloga šole pri povezovanju z družinami in izobraževanje, ki je usmerjeno k razvoju veščin za sobivanje v raznolikih družbah. Izobraževanje tako z vidika vključevanja ni pomembno le za priseljene otroke, temveč je ključno za siceršnje spodbujanje vključevanja v družbah (Medvešek in drugi, 2022). Izobraževanje in usposabljanje sta opredeljena kot »temelj za uspešno udeležbo v družbi in eno najmočnejših orodij za izgradnjo bolj vključujoče družbe«, šole pa kot »središče vključevanja otrok in družin« (Evropska komisija, 2020, str. 8).

Jezik je kot osrednje orodje vključevanja prepoznano na ravni politik vključevanja. V šolskem okolju je podpora učenju jezika, tako jezika države, v katero so se priselili otroci, kot maternega jezika, ključna za lajšanje vključevanja priseljenih otrok (Janta in Harte, 2016, str. 28). Jezik ni pomemben le kot sredstvo za sporazumevanje, je tudi del identitete in osrednje orodje, ki priseljenim otrokom omogoča občutja pripadnosti novi šoli, skupnosti in državi, v katero so se priselili (Horgan in drugi, 2022). Je tudi pomembno sidrišče (Grzymala-Kazłowska, 2017) priseljenih otrok v novem okolju. Koncept sidrišča vključuje kompleksne procese povezovanja in prilagajanja v novi družbi: »procese vzpostavljanja opor, ki priseljencem omogočajo relativno socialno-psihološko stabilnost in učinkovito delovanje v novih življenjskih okoljih« (prav tam str. 4). In kot na primeru poljskih priseljencev v Veliki Britaniji ugotavlja avtorica, je poleg šole eno od pomembnih sidrišč jezik okolja, ki ga opredeli kot sredstvo za preoblikovanje identitete in oporo, ki priseljencem omogoča umeščanje v britansko kulturo (prav tam). Pomembno vlogo povezovanja in sidranja ima v šolskem okolju tudi uporaba maternega jezika, saj omogoča prve stike z vrstniki istega jezikovnega ozadja ob prihodu v novo državo in prav tako občutja pripadnosti (M. Evans in Liu, 2018; Sedmak in drugi, 2023). Spodbujanje učenja in ohranjanje maternega jezika sta pomembna tudi zato, ker otrokom pomagata premostiti vrzel med domačim in šolskim okoljem (Nusche, 2009).

Vključevanje priseljenih otrok v družbo je bilo doslej redko obravnavano z vidika otrok. Izkušnje priseljenih otrok na Irskem so z otrokosrediščne perspektive preučevali Caitríona Ní Laoire in sodelavci (2009, 2011). To je bila tudi ena prvih študij, ki je temo vključevanja priseljenih otrok

obravnava z otrokosrediščne perspektive. V rezultatih študije je poudarjena raznolikost izkušenj priseljevanja otrok, ki so odvisne od številnih dejavnikov, ki segajo od individualnih selitvenih izkušenj do demografskih značilnosti, kot so starost in spol, lokalnih okoliščin in pogosto prevlade priseljskega statusa nad statusom otrok. Ugotavljajo še, da otroci v svojih interakcijah pogosto reproducirajo odraslosrediščne diskurze pripadnosti in izključevanja, in da priseljene otroke pestijo podobne težave kot vse otroke, ki pa jih lahko »nesorazmerno prizadenejo«. Na vprašanja priseljenih otrok zato ne smemo gledati (samo) kot na poseben problem, temveč je treba obravnavati pereča vprašanja, ki zadevajo vse otroke. Priseljeniška identiteta je namreč samo en vidik identitet priseljenih otrok, s katero ni nujno, da se identificirajo toliko, kot jim to pripisujejo odrasli. Tudi politike ne smejo temeljiti le na razlikovanju priseljskih otrok. Pomembno je tudi upoštevati, da so kakovost življenja in priložnosti priseljenih otrok večinoma odvisni od njihovih staršev in lastnih materialnih okoliščin, ki jih sooblikujejo politike. Blaginjo otrok je pomembno raziskovati zato, ker je relevantna tudi za proučevanje priseljenih otrok, saj je povezava med blaginjo otrok in njihovim vključevanjem tesna (Bajo Marcos in drugi, 2023).

Caterina Rohde-Abuba uporabi sekundarno analizo intervjujev opravljenih z otroki, za raziskovanje pogledov na novo prisilno priseljenih otrok in lokalnih otrok v Nemčiji. Pri tem ugotavlja pomen medvrstniških razmerij in prijateljstev za vključevanje otrok. Znotraj restriktivnega šolskega okvira, v okviru katerega je poudarek predvsem na znanju nemškega jezika kot osrednjega pokazatelja izobraževalnega potenciala in uspeha, je sklepanje prijateljstev sfera, kjer se kaže zmožnost delovanja otrok. Avtorica poudari pomen raziskovanja intrageneracijskih razmerij, saj lokalni in priseljeni otroci gradijo šolo kot skupen generacijski prostor (Rohde-Abuba, 2020). Stella Strzemecka z otrokosrediščne perspektive proučuje vključevanje otrok, ki so se s Poljske preselili na Norveško, in predstavlja pomen vključevanja pogledov otrok v načrtovanje integracijskih politik. Opozarja predvsem na njihovo mrežno vpetost med družino, šolo, vrstniškimi skupinami in socialnimi okolji (Strzemecka, 2015). Za raziskovanje vključevanja priseljenih otrok na Irskem so Shirley Martin in sodelavci (Martin in drugi, 2023b) uporabili otrokosrediščni participatorni pristop in s pomočjo otroških svetovalnih skupin soustvarili, torej zastavili in izvedli raziskovanje z otroki v šolah. Pri tem so uporabili

različne ustvarjalne pristope, ki so temeljili na umetnosti. Osrednje ugotovitve so, da na pripadnost priseljenih otrok v šolah in s tem na uspešno vključevanje vplivajo spodbujanje medvrstniških prijateljstev, pozitivni odnosi z učitelji, ustvarjanje priložnosti za igro, spodbujanje učenja jezika in učinkovito obravnavanje vprašanj, povezanih z rasizmom in diskriminacijo.

Tudi v Sloveniji se redko srečujemo s perspektivo priseljenih otrok v povezavi z njihovim vključevanjem v družbo. S pogledi druge generacije otrok priseljencev sta se ukvarjala Bojan Dekleva in Špela Razpotnik (2002, 2013). V kvalitativnem delu obširnejše raziskave ju je zanimalo, kako na svoje življenje gledajo 15-letniki druge generacije priseljencev, kako doživljajo svojo identiteto, šolanje, vrstnike, družino, katere cilje imajo v življenju, kako je organiziran njihov prosti čas, koliko se čutijo vključene v družbo, zlasti v šolsko okolje. Sonja Rutar je proučevala stališča priseljenih otrok v povezavi s kakovostjo pedagoškega procesa, za oblikovanje strateških dokumentov na tem področju, upoštevajoč njihovo perspektivo (Rutar, 2018). Najobširnejša je bila gotovo raziskava izvedena med (priseljenimi) otroki v okviru projekta MiCreate, ki je z otrokosrediščnega vidika in v povezavi z vključevanjem v družbo proučevala njihovo blaginjo, počutje, odnose v šolskem okolju in širše, stališča do večkulturnosti itd. (Dežan in Sedmak, 2021; Gornik in drugi, 2025; Sedmak in drugi, 2020, 2021, 2022).

METODOLOŠKI OKVIR

Pri refleksiji raziskovanja bom izhajala iz izkušenj, ki sem jih imela kot raziskovalka vključevanja priseljenih otrok v šolsko okolje. V tem delu zato najprej predstavljam metodologijo empiričnega dela raziskave v okviru projekta, torej primarne raziskave, ki predstavlja osnovo za empirični del in je hkrati tudi predmet refleksivne analize. Empirična raziskava je bila le del širšega mednarodnega projekta, cilj katerega je bil raziskati vključevanje priseljenih otrok s pomočjo otrokosrediščnega pristopa v raziskovanju, izobraževanju in na ravni politik. Pri projektu sem sodelovala kot raziskovalka in bila vključena v vse faze projektne dela, vključno z načrtovanjem empirične raziskave, zbiranjem, analizo in interpretacijo podatkov. V empiričnem delu poglavja izhajam iz

sekundarne analize podatkov, zbranih v okviru te raziskave, zato v nadaljevanju predstavim tudi sekundarno analizo kot metodo.

Cilj raziskave je bil pridobiti vpogled v vključevanje priseljenih otrok v šolsko okolje v Sloveniji prek raziskave med strokovnjaki, učitelji in drugim šolskim osebjem ter otroki. V monografiji je poudarek na raziskavi med otroki. Pri reflektivnem pogledu na raziskovanje vključevanja priseljenih otrok v šolsko okolje izhajam iz refleksije primarne raziskave, predvsem lastnega raziskovalnega dela, v empiričnem delu pa sem izvedla sekundarno analizo kvalitativnih podatkov, torej sem uporabila podatke za raziskovanje novih vprašanj, ki niso bila del primarne analize podatkov (Ruggiano in Perry, 2019). Podatki so bili uporabljeni na način, ki ga Janet Heaton (2004, str. 38) v tipologiji²¹ opredeli kot suplementarno analizo kvalitativnih podatkov, kar pomeni, da gre za razširjeno oziroma bolj poglobljeno raziskavo novonastajajoče teme ali vidika podatkov, ki v primarni študiji ni bila popolnoma obravnavana. Gre torej za razširitev primarne raziskave s poudarjanjem nove teme, perspektive ali vprašanj.

Primarna raziskava

Raziskava med otroki v treh osnovnih šolah in štirih srednjih v Sloveniji, je potekala med oktobrom 2019 in aprilom 2021. V raziskavo sta bili vključeni dve starostni skupini otrok – osnovnošolskih, starih med 10 in 14 let, in srednješolskih, starih med 15 in 18 let²². Čeprav so srednješolci mladostniki, ki jih lahko obravnavamo drugače od mlajših otrok, sledim odločitvi, sprejeti na ravni projekta, da se zaradi analitičnega poudarka na otrokosrediščnosti in v skladu s Konvencijo o otrokovih pravicah (1989) za vse uporablja izraz otrok.

Izbor sedmih šol je sledil predhodnemu raziskovanju v 16 različnih šolah²³, v katerih so bili opravljeni intervjuji z njihovimi predstavniki – ravnatelji,

²¹ Razlikuje med supra analizo, suplementarno analizo, ponovno analizo, ojačano analizo in sortirano analizo

²² Nekaj jih je bilo starih tudi 19 let, vendar so bili vseeno vključeni v raziskavo, ker so bili del razreda, v katerem je bila opravljena raziskava.

²³ Vzorec izbora šol je bil namenski, narejen na osnovi ekspertne presoje, katere so najustreznejše enote za cilje raziskave.

svetovalnimi delavci ali drugimi zaposlenimi, ki se pri svojem delu srečujejo s priseljenimi otroki oziroma so zadolženi za njihovo vključevanje. V naslednjem koraku je bilo izbranih sedem šol – tri osnovne in štiri srednje – iz urbanih okolij z visokim številom priseljenih otrok oziroma otrok z različnimi etničnimi, jezikovnimi, religijskimi ozadji. Med srednjimi šolami so bile tako gimnazije kot strokovne šole. V izbranih šolah je nato najprej potekala poglobljena raziskava med učitelji in drugim osebjem, v okviru katere je bilo izvedenih še 38 polstrukturiranih intervjujev (skupaj 54) in 14 fokusnih skupin (Sedmak in drugi, 2022). Namen raziskave med učitelji in šolskim osebjem je bil pridobiti njihove poglede na vključevanje priseljenih otrok ter obstoječe pristope in ukrepe v šolskem okolju (več Sedmak in drugi, 2020). Temu je sledila raziskava med otroki, ki je bila opravljena v izbranih razredih na izbranih šolah, pri čemer je bilo merilo izbire etnična, religijska in kulturna raznolikost pri sestavi razreda. Izbor razredov je bil opravljen s pomočjo vratarjev, torej učiteljev in šolskega osebja, ki so imeli ključno vlogo pri dostopu do otrok. Pri izbiri razredov je bilo upoštevano, da vključujejo novo priseljene otroke (priseljene v Slovenijo pred manj kot tremi leti), tiste, ki so v Sloveniji dalj časa (priseljene v Slovenijo pred več kot tremi leti) in lokalne otroke (brez izkušnje priseljevanja). Namen je bil pridobiti poglede in stališča otrok v zvezi z njihovim vsakdanjim življenjem, identiteto, pripadnostjo in splošno blaginjo.

Raziskovanje v razredu je sledilo predhodni predstavitvi ciljev, namena in poteka raziskave otrokom ter zbiranju informiranih soglasij s strani staršev in otrok. Poleg anketiranja med otroki je bilo opravljeno tudi obsežnejše kvalitativno raziskovanje, ki bo tudi osnova za empirični del pričujoče naloge (sekundarna analiza), pri katerem so bile uporabljene naslednje metode: opazovanje, nestrukturirani intervjuji in fokusne skupine. Pri izvedbi raziskovanja je sodelovalo šest raziskovalk s preteklimi izkušnjami iz kvalitativnega raziskovanja. V vseh izbranih šolah je najprej potekalo opazovanje. V petih šolah je bilo izvedenih po 15 dni opazovanja, v dveh pa 5 oziroma 10 dni opazovanja. Opazovanje je potekalo predvsem s pasivno udeležbo, deloma pa so bile raziskovalke tudi aktivneje udeležene v dogajanje v razredu in šolskih dejavnostih. Opazovanje je potekalo v razredu ter tudi na hodnikih, v telovadnici in na drugih šolskih krajih.

Fazi opazovanja sta sledila intervjuvanje otrok in izvedba fokusnih skupin. Širši izbor udeležencev je potekal v sodelovanju z učitelji, šolskimi svetovalnimi delavci oziroma drugim šolskim osebjem, udeleženci pa so se nato sami odločili za sodelovanje. Zbranih je bilo 99 intervjujev in organiziranih 11 fokusnih skupin. Večina intervjujev je bila organizirana kot pogovor med raziskovalko in posameznim otrokom, le nekaj jih je vključevalo več udeležencev (npr. dva), če so tako želeli otroci sami. Trajali so med 15 in 65 minut in so bili izvedeni v šolskem okolju ali njegovi bližini. Na dveh šolah so razgovori potekali v spletnem okolju (npr. MS Teams), saj so takrat v Sloveniji veljale omejitve zaradi pandemije covid-19. Izvedenih je bilo tudi 11 fokusnih skupin z od tremi do šestimi udeleženci. Z nekaterimi udeleženci fokusnih skupin so bili predhodno izvedeni intervjuji. Intervjuji in fokusne skupine so bili posneti in pozneje dobesedno prepisani. Ta del terenskega dela je potekal med oktobrom 2020 in aprilom 2021.

Tabela 1: Metodologija: Faza 1 – informativni intervjuji s predstavniki šol (junij 2019 – december 2019)

| | Število šol | Statistična regija | Število intervjujev |
|--------------|-------------|--|---------------------|
| Osnovne šole | 9 | Gorenjska (1), Obalno-Kraška (4), Savinjska (1), Podravska (1), Osrednjeslovenska (1), Jugovzhodna Slovenija (1) | 9 |
| Srednje šole | 7 | Osrednjeslovenska (1), Primorsko-notranjska (1), Zasavska (1), Podravska (2), Obalno-kraška (2) | 7 |
| Skupaj | 16 | | 16 |

Vir: Lastni vir

Tabela 2: Metodologija: Faza 2 - poglobljena raziskava v izbranih sedmih šolah (oktober 2019 – april 2021)

| | | | Opazovanje z udeležbo | Intervjuji in fokusne skupine s šolskim osebjem | | Intervjuji in fokusne skupine z otroki | |
|--------------|-------------|---|-----------------------|---|---------------------|--|---------------------|
| | Število šol | Statistična regija | | Število dni | Število intervjujev | Število fokusnih skupin | Število intervjujev |
| Osnovne šole | 3 | Obalno-Kraška (1), Osrednjeslovenska (1), Podravska (1) | 5-15 | 17 | 6 | 41 | 4 |
| Srednje šole | 4 | Obalno-kraška (2), Osrednjeslovenska (1), Podravska (1) | 10-15 | 21 | 8 | 58 | 7 |
| Skupaj | 7 | | | 38 | 14 | 99 | 11 |

Vir: Lastni vir

Intervjuji (99) so bili opravljeni s 104 otroki, od tega je bilo 65 deklet in 39 fantov. Priseljenih otrok je bilo 55, med njimi 31 novo priseljenih, torej takih, ki so se v Slovenijo preselili pred tremi leti ali manj, 24 pa takih, ki so se preselili pred več kot tremi leti. Preostalih 49 otrok ni imelo izkušnje priseljevanja. Med priseljenimi otroki se jih je 27 priselilo iz Bosne in Hercegovine, osem s Kosova, osem iz Severne Makedonije, pet iz Srbije, štiri iz Albanije, eden iz Hrvaške, eden iz Slovaške in eden iz Kitajske. Med intervjuvanimi otroki je bilo 43 osnovnošolcev, starih od 9 do 14 let, in 61 srednješolcev, starih od 15 do 18 let.

Sekundarna analiza

Za proučevanje vključevanja priseljenih otrok je bila uporabljena sekundarna analiza podatkov. V nadaljevanju so predstavljene njene značilnosti, odnos do primarne študije, etični vidiki in njene omejitve.

Sekundarna analiza kvalitativnih podatkov pomeni uporabo kvalitativnih podatkov, ki jih je zbral nekdo drug, oziroma so bili zbrani z namenom odgovoriti na drugo raziskovalno vprašanje. Prednost te metode je v maksimiranju uporabe obstoječih podatkov (Ruggiano in Perry, 2019; Tate in Happ, 2018). Uporabljena je bila suplementarna analiza kvalitativnih podatkov (Heaton, 2004, str. 38), kar pomeni, da sem bolj poglobljeno proučila vidike, ki v primarni raziskavi niso bili (v celoti) raziskani. Za sekundarno analizo je bil primarno uporabljen del podatkov, in sicer predvsem intervjuji z otroki, ki so bili analizirani s pomočjo induktivne tematske analize (Braun in Clarke, 2022), deloma pa tudi intervjuji z odraslimi. Analitično se navezujem na primarno študijo, pri čemer je poudarek na temah v povezavi z jezikom in vključevanjem, s katerimi je bila primarna študija razširjena oziroma poglobljena.

Analiza sledi smernicam dobre prakse pri uporabi sekundarne analize kvalitativnih podatkov, ki jih na osnovi pregleda obstoječih študij predstavlja Ruggiano in Perry (2019, str. 86–87, 94):

Odnos s primarno študijo

Priporočilo, ki poudarja jasnost in transparentnost pri sekundarni analizi kvalitativnih podatkov, se nanaša predvsem na opis in razlago odnosa raziskovalca s primarno študijo ter na razlikovanje med primarno in sekundarno analizo.

Kot raziskovalka in članica projektne skupine sem bila vključena v vse faze raziskovalnega dela, kar pomeni, da sem sodelovala pri načrtovanju raziskave, pregledu literature, opredelitvi temeljnih konceptov, pripravi raziskovalnih instrumentov, zbiranju podatkov in analizi podatkov. Vpetost v raziskavo mi je omogočila dober vpogled v različne vidike raziskave. Sodelovala sem tudi pri izvedbi empirične študije z otroki ter na izbrani šoli izvajala opazovanje, intervjuje in fokusne skupine. Taka

vklučenost mi je omogočila tudi dobro razumevanje konteksta raziskave (Irwin in Winterton, 2012). Podatki, ki sem jih uporabila, so kombinacija podatkov, ki so jih zbrale članice projektne skupine, in podatkov, ki sem jih zbrala sama.

Z razlikovanjem med primarno in sekundarno analizo torej podrobneje predstavimo seznanjenost s primarno študijo – poznavanje metod, vzorca, podatkov in konteksta. Opredelimo odnos do primarne študije – kako se razlikujeta v ciljnih, analizi in pristopih (Ruggiano in Perry, 2019, str. 94). Najprej bom predstavila kontekst primarne raziskave: primarna raziskava, na katero se nanašam, je bila usmerjena v raziskovanje vključevanja priseljenih otrok. Poudarek je bil na otrokosrediščnosti in perspektivah otrok, zbrani pa so bili tudi pogledi učiteljev in drugega šolskega osebja ter strokovnjakov. Cilji raziskave so bili zastavljeni široko, poudarek je bil na pogledih otrok na lastno blaginjo in vključevanju priseljenih otrok v družbo prihoda. Pri izbiri raziskovalne teme za kvalitativno sekundarno analizo izhajam iz rezultatov primarne raziskave, iz katerih je razvidno, da otroci in učitelji prepoznavajo jezik kot osrednji dejavnik vključevanja (Dežan in Sedmak, 2021; Sedmak in drugi, 2020). Zato sem se natančneje posvetila otrokosrediščnim pogledom na ključne teme, ki se pojavljajo v povezavi z jezikom in vključevanjem v šolskem kontekstu.

Za sekundarno analizo kvalitativnih podatkov so bili uporabljeni podatki, zbrani v okviru primarne raziskave, z metodama nestrukturiranega intervjuvanja in izvedbo fokusnih skupin. V primarni raziskavi je bil uporabljen namenski neverjetnostni vzorec 99 intervjujev z otroki in 54 z učitelji oziroma šolskim osebjem ter 14 fokusnih skupin z učitelji in 11 z otroki. S pomočjo analize intervjujev z otroki (99) sem opredelila poglede otrok na jezik v povezavi z vključevanjem, intervjuji s šolskim osebjem (54) pa so bili osnova za analizo odraslosrediščnih pogledov na vključevanje otrok v šolskem okolju. Za analizo politik sem proučila obstoječe dokumente o vključevanju priseljenih otrok v šolskem kontekstu.

Etični vidiki

Etični vidiki sekundarne kvalitativne analize podatkov so pogosto zastavljeni, zato je eno od priporočil tudi, da jih je potrebno jasno nasloviti. Zlasti informacije o soglasju za raziskavo (Ruggiano in Perry, 2019, str. 94) in drugi vidiki proceduralne etike, vključno z zaupnostjo in anonimnostjo.

Načrt raziskovanja primarne raziskave in etični protokol so potrdili etična komisija Znanstveno-raziskovalnega središča Koper, etični odbor projekta in Evropska komisija. Zbiranje podatkov je predvidevalo podpisano informirano soglasje (v več jezikih), pridobljeno s strani staršev otrok in otrok, udeleženih v raziskavi, s poudarjenim prostovoljnim sodelovanjem in možnostjo prekinitve sodelovanja kadarkoli v procesu, informacijo o anonimnosti in uporabi podatkov. Poudarjeno je bilo, da bodo podatki, zbrani v okviru projekta, anonimizirani in da bodo informacije, ki bodo objavljene ali drugače javno dostopne, predstavljene na način, ki v celoti ščiti anonimnost udeleženih. Za sekundarno kvalitativno analizo podatkov ni bilo pridobljeno dodatno soglasje.

Raziskovalna strogost in omejitve

Naslednje smernice se nanašajo na raziskovalno strogost in prepoznavanje omejitev sekundarne analize kvalitativnih podatkov ter torej na opis strategij za zagotavljanje strogosti in prepoznavanje omejitev (Ruggiano in Perry, 2019, str. 95).

Zaradi vpetosti v primarno raziskavo, sem bila seznanjena z vsemi vidiki raziskovalnega procesa, kar predstavlja prednost in prispeva k raziskovalni strogosti. Ker hkrati nisem želela, da bi vpletenost v primarno študijo negativno vplivala na raziskovalni proces, sem za lastno raziskavo uporabila nekodirane transkripte in jih ponovno kodirala glede na nova raziskovalna vprašanja. Za analizo pogledov otrok sem uporabila induktivno tematsko analizo podatkov (z elementi reflektivne analize) (Braun in Clarke, 2022), v osnovni študiji pa je bila uporabljena deduktivna tematska analiza. Primarno študijo sem razširila tako, da so bili bolj pojasnjeni različni vidiki vključevanja na osnovi ugotovitev, ki so izšle iz primarne raziskave.

Pri procesu analize sem sledila naslednjim korakom (Braun in Clarke, 2022, str. 34–37): 1. Seznanitev s podatki, kar je vključevalo večkratno branje transkriptov ter oblikovanje zapiskov o posamičnem intervjuju in bazi intervjujev kot celoti; 2. kodiranje podatkov, kar je pomenilo sistematičen izbor podatkov, ki so lahko zanimivi ter relevantni za raziskovalno vprašanje in oblikovanje kod, pri čemer sem poskušala zajeti tako semantične kot latentne kode; 3. sledilo je prvotno oblikovanje tem, torej identifikacija pomenov v celotnem nizu podatkov, konstrukcija tem glede na raziskovalna vprašanja; 4. v naslednjem koraku se bile teme dodelane in ponovno pregledane, v nekaterih primerih so bile razdeljene ali združene oziroma sem jih opustila; 5. teme sem nato izpopolnila, opredelila in poimenovala ter za vsako temo pripravila kratek povzetek; 6. pisanje je bilo zadnji korak, v katerem sem oblikovala analitično pripoved in za ponazoritev uporabila dele intervjujev.

(Refleksivna) tematska analiza poudarja situirano in subjektivno vednost (Braun in Clarke, 2022), zaradi česar v nadaljevanju predstavljam še kratko refleksijo svojega odnosa do podatkov, torej leče, skozi katere gledam nanje. Taka refleksivnost je tudi pomemben del otrokosrediščnega pristopa k analizi podatkov. Moj odnos do podatkov v največji meri opredeljuje vpetost v primarno raziskavo. Kot raziskovalka sem bila več kot tri leta vključena v vse faze projekta, sodelovala sem pri zbiranju literature, pa tudi načrtovanju, izvedbi in analizi empirične raziskave. Kljub izboru specifične podteme za analizo in ponovnemu kodiranju podatkov je vpetost vplivala na drugačno dožemanje teme in analize, kot bi, če ne bi bila vključena v raziskavo. Izbrana tema me opredeljuje tudi kot hčer priseljenih staršev, saj sem zaznamovana z večjezičnostjo in vprašanji pripadnosti, tudi z občutljivostjo za medetnične napetosti, zlasti zaradi nacionalizmov, ki so bili v odnosu do priseljencev iz republik nekdanje Jugoslavije v porastu predvsem v 90. letih prejšnjega stoletja in sem jih drugače doživljala kot nekdo, ki ni opredeljen kot pripadnik »druge generacije priseljencev«.

REFLEKSIVNI POGLED NA RAZISKOVANJE VKLJUČEVANJA PRISELJENIH OTROK V ŠOLSKO OKOLJE

V nadaljevanju bom na primeru raziskovanja vključevanja priseljenih otrok v šolskem okolju premislila metodološko-etične vidike otrokosrediščnega raziskovanja. Pri tem bodo na konkretnem primeru raziskave obravnavana tri vprašanja: 1. Kako lahko metode, uporabljene pri raziskovanju, opredelimo z vidika otrokosrediščnosti? Torej na kakšen način smo poskušali zagotavljati otrokosrediščnost metod. 2. Kako uporabljene metode naslavlja kompleksna življenja priseljenih otrok? Torej katere so prednosti in omejitve izbranih metod za pridobivanje otrokosrediščnih podatkov o življenjih priseljenih otrok, kakšne podatke dobimo z njihovo pomočjo in kakšne so posledice uporabljenih metod za analizo podatkov. 3. Kako je pri raziskovanju priseljenih otrok potekala »etika v praksi« (Guillemin in Gillam, 2004), s katerimi etičnimi vprašanji sem se soočala in kako so bila naslovljena? Torej kako sta na raziskovanje vplivala kontekst raziskave in moj položaj raziskovalke ter kako so bila pri raziskovanju obravnavana etična vprašanja, s katerimi sem se soočila. Iz analitičnih vzrokov bodo teme obravnavane ločeno, čeprav se tesno prepletajo in vplivajo druge na drugo. Sama sem terensko delo opravljala v eni od srednjih šol. Pri refleksiji bom izhajala iz zapiskov, ki sem jih naredila med svojim raziskovanjem. Na vprašanja bom odgovorila v več korakih: najprej bom predstavila kontekst, v katerega je vpeto raziskovanje, sledila bo predstavitev metod z refleksijo o njihovi otrokosrediščnosti in pridobljenih podatkih, v zadnjem delu pa bo poudarek na etičnih dilemah v praksi.

Kontekst(i) raziskave

Kontekst je pomemben za razumevanje vsakdanjih življenj priseljenih otrok in njihove zmožnosti delovanja ter tudi zato, ker vpliva na naš analitični fokus (Huijsmans, 2011). Poleg neposrednih institucionalnih kontekstov kot so šole, na priseljene otroke pomembno vplivajo druge formalne strukture, na primer migracijske politike ali državljanski režimi, nenazadnje tudi globalni vplivi (Huijsmans, 2011, str. 1313). Otrokosrediščno raziskovanje zahteva premislek tudi o teh vidikih, saj

je življenje priseljenih otrok na presečišču vseh navedenih. V nadaljevanju so na kratko predstavljeni širši nacionalni, institucionalni, lokalni in projektni kontekst dela raziskave, ki je predmet refleksije, torej študije primera vključevanja priseljenih otrok na izbrani šoli.

Nacionalni kontekst

Med priseljenimi v Slovenijo prevladujejo priseljenci z območja nekdanje Jugoslavije – iz Bosne in Hercegovine, Srbije, s Kosova in Severne Makedonije. Zaradi posledic vojne v zadnjih letih prihaja tudi več beguncev iz Ukrajine (SURS, 2023). Otroci priseljencev imajo v Sloveniji ne glede na državljanski status pravico do vključevanja v osnovno in srednjo šolo pod enakimi pogoji kot otroci slovenskih državljanov. V Sloveniji je bila prva strategija vključevanja priseljenih otrok sprejeta relativno pozno, leta 2007. Med drugim tudi zato, ker je bilo dolgo, vse do osamosvojitve leta 1991, priseljevanje iz drugih jugoslovanskih republik dejansko razumljeno kot interno priseljevanje, zaradi česar ni bilo zaznane potrebe po praksah vključevanja (Milharčič-Hladnik in Kožar Rosulnik, 2021). Strategija vključevanja priseljenih otrok temelji na načelih najboljše koristi, nediskriminacije, pravice do sodelovanja, spoštovanja kulturne identitete, dostopa do informacij, usposabljanja osebja, trajnosti in časovne primernosti (*Strategija vključevanja otrok*, 2007), vendar pa številna določila strategije doslej še niso bila uspešno udejanjena (Dežan in Sedmak, 2020) oziroma so premiki na tem področju zelo počasni. Za Slovenijo je značilna tudi precejšnja nestrpnost do priseljencev, tako ekonomskih priseljencev iz republik nekdanje Jugoslavije (Medvešek, 2007; Zavrtnik, 2013) kot tistih iz afriških in azijskih držav, ki se je okrepila s t. i. »begunsko krizo« leta 2015 (Kogovšek Šalamon in Bajt, 2016; Pucelj in Šabec, 2019). Med priseljenci iz nekdanje Jugoslavije je največje nesprijemanje in nestrpnost mogoče zaznati v odnosu do priseljenih albanske narodnosti, torej tistih, ki prihajajo s Kosova, iz Severne Makedonije ali redkeje iz Albanije (Mandelc in Gajić, 2022; Medvešek, 2007; Sedmak in drugi, 2023).

Lokalni kontekst

Raziskava, ki je osnova za lastno refleksijo v nadaljevanju, je bila opravljena v eni od srednjih šol v Obalno-Kraški regiji²⁴. Gre za območje za katero je od 50. let prejšnjega stoletja značilno priseljevanje iz republik nekdanje Jugoslavije, ki se je v 70. letih s procesi industrializacije in urbanizacije in obeti zaposlovanja še okrepilo. Večji pritok priseljencev je bil značilen tudi po letu 1990 in razpadu Jugoslavije, ko je bilo zaradi vojne več priseljevanja iz Bosne in Hercegovine. V zadnjih 10 letih se na to območje priseljujejo predvsem iz Bosne in Hercegovine, Srbije, Kosova, Severne Makedonije in Hrvaške. Manj je priseljencev iz Bolgarije, Rusije, Ukrajine (od leta 2022 nekoliko več zaradi vojne) in različnih azijskih držav (SURS, 2023). Večinoma gre za ekonomske priseljence. Različne nevladne in javne ustanove, ki v lokalnem okolju ponujajo podporo priseljencem in priseljenim otrokom pri vključevanju, poskušajo to zastaviti celovito, vendar se soočajo s težavami pri projektne financiranju, kar onemogoča redno in kontinuirano delovanje (Buić in Palčić, 2019).

Institucionalni kontekst – šolsko okolje

Šolski kontekst odpira pri raziskovanju otrok etična in metodološka vprašanja, ki se razlikujejo od drugih kontekstov (Sime, 2017), saj ga zaznamujejo specifična neenaka razmerja moči med odraslimi in otroki (Kirby, 2020). Gre za okolja, v katerih otroci preživijo veliko časa, zato jih pomembno opredeljujejo, raziskovalcem pa obenem omogočajo relativno preprost dostop in raznolike dejavnosti z zelo različnimi otroki glede na demografske značilnosti. Hkrati so lahko ta okolja tudi zelo omejujoča – v smislu prostorskih, časovnih omejitev in dostopa do otrok (Sime, 2017). Gre tudi za, kot pravi Kirby (2020, str. 812)

poseben institucionalni kontekst, ki poudarja upoštevanje obstoječega družbenega reda, v katerem se morajo učiti in ravnati v skladu s tem, kar so (odrasli) opredelili, da je družbeno zaželeno vedeti, delati in biti.

²⁴ Pri refleksiji izhajam predvsem iz raziskovanja, ki se nanaša na eno šolo, zato predstavljam lokalni in nato institucionalni kontekst izbrane šole.

Gre torej za okolja, v katerih so otroci v izrazito podrejeni vlogi, kar je popolnoma v nasprotju z otrokosrediščnim delovanjem. V okviru raziskovalnega projekta, del katerega je raziskava, ki smo jo opravljali, je bil poudarek prav na izobraževalnih okoljih.

Na izbrani šoli je bilo v šolskem letu, ko je bila opravljena raziskava, po besedah vodilnih 530 dijakov. Po njihovi oceni vsako leto vpišejo približno 30 novopriseljenih otrok, največ s Kosova, iz Bosne in Hercegovine, Severne Makedonije, Srbije, Hrvaške in tudi iz Rusije. Ocenjujejo, da je delež priseljenih otrok, novopriseljenih in tistih, ki so v Sloveniji že dalj časa, približno 40 %. Ob sprejemu priseljenih otrok nimajo posebnih protokolov, imajo pa vsi novopriseljeni možnost obiskovati dodatnih 170 ur slovenskega jezika. V šoli je poudarek na večkulturnosti in vprašanih priseljevanja, medkulturnega sožitja predvsem ob določenih dnevih, v okviru pouka pa le na pobudo posameznih učiteljev. Te teme so posebej poudarjene ob dnevih, kot so evropski dan jezikov, mednarodni dan strpnosti ali svetovni dan pozdrava in podobno, ko sta bolj izpostavljeni večkulturnost ter večjezičnost šole in okolja. V teh primerih učenci običajno sodelujejo pri različnih dejavnostih, v okviru katerih poudarjajo raznolikost jezikov, strpnost, pomen reševanja sporov s pomočjo ustrezne komunikacije, obravnavajo Deklaracijo človekovih pravic in podobno s čimer spodbujajo medkulturno ozaveščenost, medkulturno komunikacijo in solidarnost. Iz intervjujev in fokusnih skupin s šolskim osebjem pa je razvidno, da so te teme pri pouku obravnavane le občasno, pogosteje so teme večkulturnosti in kulturne raznolikosti vključene pri učenju slovenskega jezika za priseljene otroke, kjer govorijo tudi o stereotipih, primerjajo jezikovne značilnosti in podobno.

Projektni kontekst

Kot je bilo omenjeno, je bila raziskava del mednarodnega raziskovalnega projekta, kar je olajšalo dostop do šol in raziskovancev, vendar smo raziskovalke delovale v okviru časovnih in finančnih omejitev projekta, kar se je izražalo v različnih vidikih raziskovalnega dela. Z vidika proceduralne etike (Guillemín in Gillam, 2004) je bil kot del projekta pripravljen natančen etični protokol.

Kot preostalim sodelujočim šolam je bil najprej vodstvu šole poslan dopis z opisom projekta in prošnjo za sodelovanje pri intervjuju, v katerem bi predstavil izkušnje in prakse vključevanja otrok na njihovi šoli. Uradni dopis, podpisan s strani vodje projekta, je bil osnova za pridobitev dostopa do raziskovanja v šoli, vendar so nato informirano soglasje podpisali še starši oziroma skrbniki in otroci sami. Pred izvedbo intervjujev je bil opravljen tudi pogovor, v katerem so bili predstavljeni raziskava, njen namen in cilji ter kako bodo uporabljena spoznanja iz nje.

Raziskovanje sem začela z idejo otrokosrediščnosti, kot je bila opredeljena v okviru projekta, torej da so otroci najboljši poznavalci lastnih življenj in kot taki najboljši vir informacij, ki znajo te informacije tudi predati. Pri tem bil je poudarek na razlikovanju od prevladujočih odraslosrediščnih pogledov in zmožnosti otrok, da sami predstavijo lastne izkušnje (s priseljevanjem) (Gornik in Sedmak, 2021; Mayeza, 2017).

Otrokosrediščnost metod in zbranih podatkov: v iskanju ravnovesja

V tem sklopu je analizirano, kako je bila s pomočjo uporabljenih metod – torej z opazovanjem, intervjuji in fokusnimi skupinami – upoštevana otrokosrediščnost. Clark meni, da otrokosrediščnost ključno opredeljujejo raziskovalci s svojim pristopom. Ker tovrstno raziskovanje zaznamujejo odnosnost, nestrukturiranost in interaktivnost, so pomembne raziskovalčeva odprtost, natančnost in refleksivnost (2011, str. 46). V nadaljevanju bo analizirano, kako smo poskušali zagotavljati otrokosrediščnost pri uporabi omenjenih metod ter katere so bile prednosti in slabosti izbranih metod za zbiranje otrokosrediščnih podatkov o življenjih priseljenih otrok.

Kot bo prikazano, so v otrokosrediščnem raziskovanju prisotne napetosti med otrokosrediščnim delovanjem in vpetostjo v institucionalne okvire okolja, v katerem poteka raziskava, ter med zagotavljanjem otrokosrediščnosti in pridobivanjem informacij v okvirih časovnih in finančnih omejitev, v katerih delujemo raziskovalci.

Metoda opazovanja

Metoda opazovanja je bila uporabljena kot uvod v raziskovanje kompleksnosti vsakdanjih življenj priseljenih otrok (White in Tyrrell, 2017), čeprav je lahko tudi osrednja metoda. V našem primeru je bil namen preživljanja časa z otroki v razredu pridobiti vpogled v dinamiko razreda na eni strani ter seznanjanje otrok in raziskovalcev na drugi, s tem pa lažje opravljanje intervjujev in fokusnih skupin z otroki. Čas in vzpostavljanje odnosa s priseljenimi otroki namreč omogočata odpiranje prostora za kompleksnejše predstavljanje življenj otrok z njihove perspektive (Chase in drugi, 2020). Metoda opazovanja je dejansko omogočila spoznavanje konteksta raziskovanja, otrok in vzpostavitev določene stopnje zaupanja, kar je pozneje olajšalo izvedbo intervjujev in fokusnih skupin z otroki. Opazovanje je namreč omogočilo tudi vzpostavljanje stika z nekaterimi otroki, ki so bili zaradi tega pozneje bolj pripravljeni sodelovati v raziskavi. S pomočjo opazovanja so bili zbrani tudi določeni podatki o šolskem kontekstu, odnosih med otroki ter šolskim osebjem in otroki. Z opazovanjem sem pridobila tudi delni vpogled v odnose in splošno dinamiko v razredu.

Opazovanje medvrstniške dinamike in sporazumevanja v razredu je običajno potekalo iz klopi, kamor sem sedla med otroke. Bila sem prisotna pri različnih predmetih, nekajkrat sem sledila tudi uram slovenščine za priseljene otroke, v katere so bili vključeni novopriseljeni otroci iz opazovanega razreda.

Kot raziskovalka sem predvsem opazovala in nisem posegala v razredno dinamiko. Otrokom sem kar najbolj prepuščala, da prevzamejo pobudo pri sporazumevanju z menoj, s čimer sem poskušala zagotavljati otrokosrediščnost pri raziskovanju. Pri tem sem ubrala strategijo »najmanj odrasle« (Kirk, 2007; Mayeza, 2017) oziroma »najmanj učiteljske« (Kirby, 2020) vloge, kar je pomenilo delovanje v smeri, da se me prepozna kot nekoga, ki nima enake vloge kot šolsko osebje, oziroma zmanjševanja nene enakih razmerij moči med mano in otroki (Christensen, 2004). Včasih je bilo to težavno, saj so učitelji pristopili k meni in me nagovorili, čeprav sem se poskušala izogibati neposrednim stikom, da ne bi otroci s tem vzpostavili pretesne neposredne povezave med menoj in njimi in me avtomatično postavili v vlogo avtoritete.

Kljub temu je moja prisotnost vsaj v začetku vplivala na dinamiko, kar se je kazalo tako v vedenju učiteljev kot otrok. Učitelji so na primer pri urah bolj poudarjali teme medkulturnosti, priseljevanja itd., ki so bile osrednje pri projektu, pri nekaterih pa sem zaznala nelagodje zaradi moje prisotnosti, saj so se morda počutili nadzorovane, čeprav sem pojasnila namen svojega dela. Zlasti pri začetnih urah opazovanja je moja prisotnost vplivala tudi na otroke, ki so pogledovali proti meni, komentirali, se name obračali z vprašanji. Nebesedno sporazumevanje, nasmehi, pogledi so imeli pomembno vlogo pri vzpostavljanju stika z otroki. Med odmori sem opravljala krajše pogovore s tistimi, ki so sami vzpostavili stik z menoj, vendar sem včasih ob pozitivnem nebesednem sporazumevanju tudi sama začela pogovor in kaj pokomentirala ali zastavila kakšno vprašanje. Iz refleksivnih zapiskov je razvidno, da sta mi dolga tišina in neodzivnost otrok vzbujali nelagodje, zaradi česar sem včasih prva vzpostavila stik, kar pomeni, da sem delovala manj otrokosrediščno. Ko sem bila prisotna pri športni vzgoji, sem se z otroki pogovarjala tudi na poti do telovadnice ali krajev za zunanje dejavnosti. Opazovanje pri slovenščini za priseljene otroke, kjer so skupine manjše, je vodilo k vzpostavitvi tesnejšega stika z nekaterimi novopriseljenimi otroki, saj sem jim včasih pri urah priskočila na pomoč pri nalogah.

Kompleksnost otrokosrediščnega raziskovanja potrjuje dogodek, do katerega je prišlo, ko sem opazovanje izvajala pri dodatnih urah slovenščine. Skupina je bila manjša, sestavljena iz priseljenih otrok iz različnih razredov, med drugim tudi tistih iz razreda, v katerem sem opravljala raziskovanje. Sodelovanje pri teh urah mi je zaradi majhnega števila učencev omogočalo, da sem z otroki lažje vzpostavila stik, kar se je pokazalo tudi pri drugih urah, prek nebesednega in besednega sporazumevanja. Pri eni od ur je učiteljica razred razdelila v več nivojskih skupin, v okviru katerih so opravljali različne naloge. Ker ni mogla biti prisotna pri vseh skupinah hkrati, so se z vprašanji za pomoč obrnili name. Najprej nisem vedela, ali naj se odzovem ali ne, vendar sem se odločila, da jim ponudim pomoč. Iz refleksivnih zapiskov je razvidno, da se mi je pozneje pri opazovanju drugih šolskih ur zdelo, da mi taka pomoč omogoča boljši stik z otroki in neuradne pogovore v razredu ali na poti iz šole ter torej večjo otrokosrediščnost in obenem večjo možnost pridobivanja informacij:

Ko sem stopila v razred, so bile tam zgolj štiri učenke. B., ena od teh, ki je v mojem razredu, se je ves čas prijazno nasmihala. S tem ko sem jim pomagala pri uri, se mi zdi, da sem lažje vzpostavila stik z njimi – do te mere, da sem se potem lahko pogovorila tudi z V., ko je šla iz šole.

Hkrati sem pozneje ugotavljala, da so se name obrnili kot na nekoga, ki ima več znanja, zaradi česar sem torej delovala kot avtoriteta in s položaja moči, kar ni v korist otrokosrediščnosti, čeprav sem se odzvala le, če so me sami prosili za pomoč. Sem delovala otrokosrediščno, ker sem se odzvala na njihovo prošnjo za pomoč, ali sem bila prav zaradi tega manj otrokosrediščna?

Metoda intervjuvanja

Metoda intervjuvanja je bila izbrana, ker smo želeli pridobiti vpogled v mnenja posamičnih otrok. Kombinirali smo jo s fokusnimi skupinami, kjer je narava pridobljenih podatkov drugačna, saj prinašajo vpogled v skupinsko in medvrstniško dinamiko (C. D. Clark, 2011). Intervjuji so bili nestrukturirani, da se otrokom dasta prostor in možnost, da izrazijo svoja mnenja, pri čemer smo raziskovalke sledile temam ki so jih načeli otroci. Pri tem smo med drugim želele slediti konceptu naracije lokacije Fione Anthias (2002, 2008), zaradi česar smo jim v začetku zastavile odprto vprašanje *Kako si postal/-a to, kar si?* Naša vloga raziskovalk je bila mišljena predvsem kot vloga facilitatorok, ki otrokom omogočijo, da izrazijo svoje mnenje kot strokovnjaki za lastna življenja (F. Gibson in drugi, 2018).

Pri starostni skupini otrok, ki sem jo opazovala, torej srednješolcih, starih od 15 do 18 let, so bili intervjuji metoda, ki je omogočila zelo dober vpogled v njihova življenja in blaginjo. Pri tem je faza opazovanja pomembno olajšala izvedbo intervjujev, saj so me otroci že poznali. Po fazi opazovanja sem otroke nagovorila med eno od ur in jih vprašala, ali bi bili pripravljeni sodelovati v intervjuju, pri čemer sem ponovno razložila namene raziskave, učiteljica, ki je prisostvovala predstavitvi, pa je izrazila podporo raziskavi. Ponovno sta bili poudarjeni prostovoljnost raziskovanja in možnost odstopa kadarkoli med trajanjem raziskave. Pred začetkom intervjuvanja sem vnovič preverila, ali želijo sodelovati, in razložila, da lahko kadarkoli prenehajo sodelovanje, nato pa sem jih prosila tudi za soglasje za snemanje pogovora. Pogovori so bili snemani s telefonom, ki je za otroke/mlade nekaj

tako samoumevnega, da ga po moji oceni niso doživljali kot nekaj motečega ali neprijetnega. Vsi so snemanje dovolili in nihče ga ni problematiziral.

Pri izvedbi sem uporabljala strategije, ki so običajne pri izvedbi intervjujev z otroki, na primer vzpostavljanje odnosa (s predhodnim opazovanjem), vzpostavljanje prijetnega vzdušja, časovno in prostorsko prilagajanje pri izvedbi vprašanj, postavljanje (pod)vprašanj, s katerimi dodatno razjasnimo, ali je bilo povedano prav razumljeno itd. (J. E. Gibson, 2012). Tudi s pomočjo teh strategij sem sledila ciljem zagotavljanja otrokosrediščnosti. V okviru raziskovanja sem poskušala biti kar najbolj fleksibilna (Eder in Fingerson, 2002; F. Gibson in drugi, 2018) in se otrokom prilagajati na različne načine, časovno, pa tudi pri izbiri kraja intervjuvanja. Otrokom je bilo dovoljeno izostati od pouka med izvajanjem intervjujev, kar je nekaterim olajšalo odločitev za sodelovanje pri pogovoru. Večina intervjujev je tako potekala med trajanjem pouka, z nekaterimi pa sem jih opravila po pouku. Intervjuji so potekali na različnih krajih – v šolski knjižnici ali šolski jedilnici, kjer je bil med poukom na voljo miren prostor za izvedbo intervjuja, ali v drugem šolskem prostoru po izbiri intervjuvanca. Nekateri intervjuvanci so izbrali tudi prostor zunaj šole, na primer bližnjo kavarno. Šolski prostori so bili praviloma mirnejši, vendar bolj formalni, nasprotno pa je bila kavarna hrupnejša, toda manj formalna. V enem primeru sem opravila intervju z dvema dijakinjama hkrati, na njuno željo.

V praksi ni bilo preprosto izvesti intervjujev tako, kot je bilo zamišljeno v izhodišču – torej tako, da bi otroci predstavili svojo zgodbo, nestrukturirano, s pripovedjo kot odgovorom na odprto vprašanje. Po zastavljenem izhodiščnem vprašanju je običajno sledila krajša pripoved, nato pa smo raziskovalke sledile temam, ki so se odprle med pogovorom. Pri izvedbi intervjujev sem se ponovno srečala z navzkrižjem med zagotavljanjem otrokosrediščnosti in zmožnosti delovanja otrok ter (pragmatičnim) delovanjem za zagotavljanje ciljev raziskave, saj sem imela kot raziskovalka pri projektu nehoti v mislih določene teme, ki se mi jih je zdelo smiselno obravnavati in sem jih ob premorih v pogovoru načela s postavljanjem vprašanj.

Pri zagotavljanju otrokosrediščnosti imajo nestrukturirani intervjuji veliko prednosti. V njih lahko otroci izrazijo lastna mnenja in pri srednješolcih smo s to metodo dobili informacijsko bogate podatke, ki pokrivajo širok nabor tem. Ker so bili intervjuji nestrukturirani, so lahko bili

popolnoma fleksibilni, omogočali so prilagodljivost vprašanj in potekali v obliki sproščenega pogovora. Poleg tega je bilo bolj poudarjeno subjektivno zaznavanje otrok, saj so načeli teme, ki so se jim zdele pomembne. Kot ugotavlja Gibson, so v primerjavi z anketnimi pristopi lahko bolj sproščeni, saj otrokom ne dajejo občutka, da gre za test, ki ga morajo rešiti, kar je morda vtis, ki ga dobijo pri anketah, omogočajo pa tudi uravnavanje neenakega razmerja moči med raziskovalcem in otrokom s pomočjo različnih pristopov, verbalne in neverbalne komunikacije (F. Gibson in drugi, 2018, str. 122).

Vendar si lahko zastavimo tudi več vprašanj, ki se navezujejo na slabosti intervjuvanja – npr. v kolikšni meri so bili upoštevani glasovi otrok, ki so manj verbalni; koliko so bili naslovljeni glasovi novo priseljenih otrok, ki ne govorijo slovenskega jezika ali govorijo jezik, ki ga kot raziskovalka nisem razumela; ali in kako je bilo upoštevano nenormativno in »neudomačeno« v glasovih otrok (Spyrou, 2011, 2016)? Pri intervjuvanju so sodelovali zgolj otroci, ki so sami želeli sodelovati. Ker smo želeli zadostiti kriterijem projekta, v okviru katerega smo skušali zajeti tako na novo priseljene otroke, tiste, ki so v Sloveniji že dlje časa in pa otroke brez izkušnje preseljevanja, je bilo že opazovanje opravljeno v razredih, ki izpolnjujejo te kriterije. Ker so bili otroci v glavnem pripravljene sodelovati v intervjuvanju, se jih je odzvalo dovolj, da je bilo zadoščeno merilom projekta. Določeni glasovi pa v intervjujih vendarle niso bili upoštevani, npr. tistih, ki niso govorili jezika, ki ga razumem (npr. albanski jezik). Čeprav se v praksi nisem soočila s takim primerom in tako vprašanja jezika ni bilo treba obravnavati, morda otroci vseeno niso bili dovolj spodbujeni k temu. Podobno je vprašanje, katere glasove slišimo, kadar za raziskovanje uporabljamo medij intervjuvanja, povezano tudi s komunikativnostjo in odprtostjo otrok. Pogledov otrok, ki so bolj zadržani, ki ne govorijo radi, ki se težje izražajo, morda nismo slišali. Kot raziskovalci tvegamo, da se pri raziskovanju osredinimo na otroke, ki so bolj vokalni, prezremo pa tišino in druge vidike izražanja (Spyrou, 2011, 2016). Tukaj bi bili lahko v pomoč participatorni pristopi, zlasti pri novopriseljenih otrocih z omejenim znanjem slovenskega jezika, ki pa jih pri skupini starejših otrok nismo izvedli, kar je z vidika otrokosrediščnosti velik primanjkljaj.

Tišino, premore, tisto, kar ni bilo izrečeno oziroma intervjuje z otroki, ki so bili manj zgovorni, sem reflektirala šele po raziskovanju, v fazi

interpretacije podatkov, ko sem razmišljala o odzivih, in temah, ki morda niso bile vključene. Pri nekaterih intervjujih je bilo manj poudarka na verbalnih vidikih dialoga. Intervju, ki sem ga na primer opravila z dijakinjo, ki se je priselila s Kosova in nekoliko slabše govori slovenski jezik, je v primerjavi z drugimi krajši in opisno manj bogat, vendar so bili nebesedni poudarki pri sporazumevanju pogosto v pomoč pri poudarjanju določenih tem, za katere sem menila, da so pomembne zanjo. S podvprašanji in nenehnim preverjanjem, ali sem prav razumela poudarke, ter usmerjenostjo sem poskušala skozi dialog kar najbolj zagotoviti, da bo dejansko slišan njen glas. V nadaljevanju je naveden izsek iz intervjuja.

Kaj pa tako, drugo – kaj rada delaš, kaj je tisto, kar te osrečuje? Kaj ti da dober občutek v življenju?

Delo samo.

Zakaj je tako, zakaj se dobro počutiš, ko delaš?

Ne vem ... Čutim tako dobro, ker – sem rekla tudi prej – tudi sem pomagala družini, tudi za mene, ne rečem, da nimam denarja in to ... In rečem očetu »Mi daš 10 evrov?« na primer – imam moje in to je boljše.

Da ti ni treba spraševati za denar, da ti ni treba – da se počutiš, da si ekonomsko bolj neodvisna, pa še lahko njim pomagaš?

Ja, ja. In vsak mesec je treba plačati na primer avtobus – 10 evrov in ni treba zdaj, da rečem »Oče, mi daš 10 evrov, da plačam avtobus?« in to, ampak grem sama, naredim vse in dobro – tem boljše.

Se dobro počutiš zaradi tega?

Ja.

(Dekle, 16 let, priseljeno s Kosova, NP²⁵)

Vendar se pri tem pojavi vprašanje, koliko sem intervjuvanko ob tem usmerjala, ji vsiljevala lastne koncepte in ideje ter s tem pravzaprav delovala manj otrokosrediščno.

25 Z NP, novo priseljeni, označujem otroke, ki so se priselili v Slovenijo pred tremi leti ali manj, z DP, dalj priseljeni, pa tiste, ki so se v Slovenijo priselili pred več kot tremi leti.

Metoda fokusnih skupin

Z vidika pridobivanja podatkov so bile fokusne skupine uporabne, ker zaradi skupinske dinamike, primerjave pogledov, (ne)strinjanja, elicitacije različnih vidikov in okoliščin prinašajo drugačne podatke kot intervjuji oziroma ti nastajajo v interakciji z otroki. Podobno kot intervjuji tudi fokusne skupine niso bile strukturirane, sledila sem toku misli učencev. Ob refleksiji sem opazila, da sem ob premorih v pogovoru z odraslosrediščnega vidika razmišljala o temah, ki bi jih bilo v okviru raziskave smiselno vključiti, in jih ob premorih umestila v pogovor. V nasprotju z raziskovalkami, ki so fokusne skupine opravljale z mlajšimi otroki, nisem imela težav, povezanih z nemirnostjo ali nezbranostjo otrok. Kot pri intervjujih je izvedba fokusnih skupin sledila predhodnemu opazovanju otrok, kar je olajšalo poznejšo izvedbo. Fokusni skupini sem izvedla zunaj šole, eno na travniku, drugo v parku, na željo udeležencev fokusnih skupin, ki so izbrali neformalni prostor, s čimer sem se prilagodila njim (Eder in Fingerson, 2002; F. Gibson in drugi, 2018) in tako poskušala zagotoviti otrokosrediščnost.

Skupinska narava metode je omogočala izmenjavo mnenj med otroki, kar prinaša nekoliko drugačne podatke kot intervjuji. Intervjuji so omogočili vpogled v individualne izkušnje in subjektivne zaznave otrok, fokusne skupine pa v skupinsko dinamiko in interakcijo med vrstniki. Po eni strani je bilo v fokusni skupini lažje vzpostaviti pogovor, še zlasti ker so bili vanjo vključeni sošolci, zaradi česar so bili sproščeni in je pogovor lažje stekel, obenem pa so včasih prevladovala mnenja otrok, ki so bili glasnejši, manj zadržani oziroma bolj pripravljeni izraziti svoje mnenje. Zaradi zagotavljanja otrokosrediščnosti sem v vlogi moderatorke poskušala vključiti tudi mnenja manj zgovornih otrok, pri čemer nisem bila vselej uspešna, saj je bilo obenem treba slediti skupini, ki je določala smer razprave.

Otrokosrediščnost podatkov

Refleksivnost je pomembna v vseh fazah raziskovalnega procesa, vključno z analizo in interpretacijo podatkov (Guillemain in Gillam, 2004). Z vidika otrokosrediščnosti zbiranja podatkov je kombinacija metod gotovo

prednost, saj na primer opazovanje prinaša dober vpogled v kontekst in dinamiko razrednih razmerij, kar tudi podatke, ustvarjene s pomočjo intervjujev in fokusnih skupin postavi v širši kontekst in omogoča njihovo boljše razumevanje. Nestrukturirani intervjuji in fokusne skupine prinašajo podatke, ki jih oblikujejo otroci sami v pogovoru z raziskovalci oziroma pri fokusni skupini v medsebojni dinamiki otrok. Čeprav je prednost nestrukturiranih intervjujev v tem, da jih vodijo otroci, raziskovalci pa predvsem poslušajo in se odzivajo na njihovo pripoved, lahko seveda pomembno vplivajo na izbor teme, ki ji sledijo. Izziv tako zbranih podatkov pa je predvsem v tem, da je različne izkušnje intervjuvancev težko primerjati, saj so lahko teme zelo različne in je morda težko iskati podobnosti. Induktivno kodiranje je tako lahko težavno in dolgotrajno, kar se je izkazalo tudi v mojem primeru. Pri sekundarni analizi podatkov sem sledila otrokosrediščnosti tudi tako, da sem najprej opredelila ključne teme, ki so jih poudarili otroci, nato pa predstavila še odraslosrediščne poglede nanje.

Etika v praksi

V nadaljevanju bom predstavila nekaj vidikov etike v praksi (Guillemin in Gillam, 2004) pri raziskovanju priseljenih otrok v šolskem okolju. Analiza bo potekala prek predstavitve različnih etičnih izzivov in bo osredičena predvsem na dve osrednji temi: pridobivanje dostopa do raziskovancev ter razmerje moči med mano kot raziskovalko, otroki in drugimi udeleženci in z njimi povezana etična vprašanja.

Definicije in kategorije

Kako so otroci opredeljeni in kategorizirani vpliva na celotno raziskavo. V primarni raziskavi so bili otroci razdeljeni na novo priseljene, tiste, ki so se priselili pred več kot tremi leti in tiste brez izkušnje priseljevanja, ki smo jih poimenovali lokalni otroci. Izbrane kategorije so bile opredeljene vnaprej in so na raziskavo vplivale od vsega začetka, sej so bili že šole in razredi izbrani glede na prisotnost priseljenih učencev s temi značilnostmi. Kategorija »novo priseljeni« je arbitrarno časovno zamejena na tri leta in je v tem pogledu seveda lahko problematična, saj so izkušnje

priseljnih otrok zelo različne, odvisne od konteksta in sociokulturnih dejavnikov, morda se tudi izkušnje nekoga, ki se je priselil pred tremi leti in mesecem dni, ne razlikujejo pomembno od nekoga, ki se je priselil pred manj kot tremi leti. Kot priseljeni otroci so bili opredeljeni samo tisti z neposredno izkušnjo priseljevanja. Tisti, ki bi jih lahko opredelili kot priseljene otroke druge ali tretje generacije,²⁶ pa so bili vključeni v kategorijo lokalnih otrok. Samoopredelitve otrok bi bile morda drugačne od izbranih kategorij, kar se je večkrat izkazalo tudi v pogovorih z otroki. Nekdo, ki že več let živi v Sloveniji, čeprav priseljen, bi se morda samoopredelil za lokalnega otroka, hkrati pa se nekateri otroci, ki so v Sloveniji rojeni, ne bi opredelili za lokalne otroke. Z vidika otrokosrediščnosti bi bilo tako bolj smiselno slediti samoopredelitvam otrok. Izbrane kategorije so vplivale tudi na oblikovanje etičnega soglasja, ki je bilo zastavljeno z mislijo na omenjene kategorije in torej v več jezikih – za tiste, ki slovenskega jezika še niso usvojili. Priseljeniški status otrok pri izvajanju intervjujev in fokusnih skupin ni bil posebej poudarjen, saj so bili k sodelovanju pozvani vsi otroci ne glede na priseljeniški status.

Dostop do raziskovancev

Kot je bilo že omenjeno, smo do otrok dostopali prek šol, kar nam je kot instituciji ob siceršnji vpetosti v lokalno okolje in njeni prepoznavnosti omogočilo predhodno sodelovanje s šolo. Že pri dostopu do otrok se pokaže moč institucionalnega okvira (Kirby, 2020), zlasti v odnosu do naše težnje k otrokosrediščnemu raziskovanju, saj odrasli institucionalni vratarji ključno določajo sodelovanje otrok. Dostop do otrok je bil tako omogočen šele prek več odraslih vratarjev. Prva je bila ravnateljica, ki je na osnovi predhodnega informativnega intervjuja o vključevanju priseljnih otrok na šoli in osebne predstavitve raziskave odobrila sodelovanje in raziskavo predstavila tudi na učiteljskem zboru. Obenem je za kontaktno osebo, ki naj bi mi bila v oporo pri izvedbi raziskave, določila učiteljico slovenščine, ki poučuje dodatne ure slovenskega jezika za priseljene otroke in ima zato tesnejši stik z njimi. Z njo sem vzpostavila posebej tesen odnos in se pred raziskavo večkrat srečala, tudi v neformalnih

²⁶ Termin uporabljam le za ponazoritev. Zavedam se potencialne problematičnosti njegove uporabe (Chimienti in drugi, 2019).

okoliščinah, ter razjasnila vprašanja v povezavi z raziskavo. Pri njeni uri sem tudi predstavila namen in cilje raziskave otrokom v skupini (razredu), v kateri sem nato opravljala raziskavo. Bila je tudi ključna oseba, ki je pomagala vzpostaviti vez z drugimi učitelji, pri katerih sem lahko opravljala opazovanje in bila ves čas vpeta v raziskovanje. Vzpostavitev odnosa zaupanja je pomembno vplivala na kasnejšo izvedbo raziskave, kar kot pomembno izpostavljajo tudi drugi avtorji (Fitzgerald, 2021). Za dostop do skupine novo priseljenih deklet je bila pomembna vratarka učenka, priseljenka iz Bosne in Hercegovine, ki je bila zelo pripravljena sodelovati v intervjuju in je k temu spodbudila tudi svoje prijateljice iz razreda (vse so se na novo priselile iz različnih držav republik nekdanje Jugoslavije), ki so nato vse sodelovale tudi v fokusni skupini.

Soglasje je bilo zastavljeno kot kontinuirano (Heath in drugi, 2007) in ponavljajoče se v procesu raziskovanja. Otroci so tako pred opazovanjem podpisali informirano soglasje, nato podali ustno soglasje o pripravljenosti za sodelovanje v intervjuju in/ali fokusni skupini, če so bili udeleženi vanjo. Prav tako so imeli možnost odstopa kadarkoli v procesu raziskovanja, kar sem jim med raziskovanjem tudi večkrat ponovila. Pisna predstavitev projekta in soglasja za otroke in starše so bila prevedena v več jezikov – v angleščino, bosanščino, makedonščino in albanščino, da bi jih popolnoma razumeli tudi starši in otroci, ki morda ne govorijo slovenskega jezika. Ob predstavitvi informiranega soglasja v razredu sem se takoj znašla v kontradiktornem (in tudi privilegiranem) položaju, na katerega opozarjajo White in sodelavci (2010), saj predstavitev projekta in informiranega soglasja v šolskem razredu pravzaprav zagotavlja sodelovanje vseh otrok pri predstavitvi projekta in njegovih ciljev. Otroci namreč delujejo v skladu s pričakovanim vedenjem v razredu – torej sedijo in poslušajo, ker je to v tem okolju pričakovano. Kot se slikovito izrazita Denscombe in Aubrook (1992, str. 129 v Kirby, 2020, str. 813), so otroci »nekaj podobnega ujetemu občinstvu«, ki nima možnosti izbire, saj mora predstavitev poslušati ne glede na to, ali si to želi ali ne. Kot raziskovalka sem se tako že pred izvedbo raziskave znašla v položaju nasprotovanja med etičnim okvirom, ki naj bi zagotavljal otrokosrediščno delovanje in zmožnost delovanja otrok, in institucionalnim okoljem, kjer so ta načela večinoma prezrta.

Po opravljenem intervjuju smo udeležencem v zahvalo za sodelovanje podarili majhen prenosni zvočnik v vrednosti nekaj evrov, česar predhodno nismo omenili, da ne bi s tem vplivali na sodelovanje v projektu, saj tovrstna nagrada ni bila mišljena kot spodbuda k sodelovanju, temveč samo kot zahvala za čas ter pripravljenost deliti izkušnje in mnenja. Po ERIC to lahko opredelimo kot zahvalno plačilo²⁷ (Graham in drugi, 2013, str. 89). Kljub temu je morda to spodbudno vplivalo na pripravljenost drugih otrok za sodelovanje pri intervjuvanju, ko so jim otroci, ki so že prejeli zvočnik, to povedali. Že pred raziskovanjem smo se znašli pred etično dilemo, ali otrokom kaj podariti ali ne. Nato smo se odločili, da njihov trud nagradimo z izbranim darilom. Ob izvedbi prvega intervjuja se je pojavila nadaljnja dilema, ali zvočnike podariti po intervjujih ali ob koncu raziskovanja, pri čemer smo se odločili za zadnje, saj naj bi bila nagrada le zahvala za vložen trud.

Pozicionalnost in razmerje moči v raziskovalnem procesu

Kako sta na raziskovanje vplivala kontekst raziskave in moj položaj raziskovalke? Pozicioniranje raziskovalcev vključuje razmislek o značilnostih raziskovalca, kot so spol, starost, etnična in spolna pripadnost, prepričanja, jezik, politična usmeritev, vrednote in druge. Roni Berger (2015, str. 220) na osnovi predhodnih raziskav (npr. De Tona, 2006; Kacen in Chaitin, 2006) poudarja, da lahko ti položaji na raziskovalce vplivajo na več načinov: 1. lahko olajšajo dostop do raziskovancev, če na primer nekoga dojemajo kot takega, s katerim bi bili bolj pripravljeni deliti svoja mnenja in izkušnje, ker ga morda doživljajo kot bolj simpatetičnega, kot nekoga z več ali podobnimi izkušnjami ali kot nekoga z ustreznim znanjem; 2. lahko vplivajo na naravo odnosa med raziskovalcem in raziskovancem, kar

27 ERIC razlikuje med štirimi oblikami plačil in povračil: povračilo stroškov, plačilo nadomestila, zahvalno plačilo in plačilo za spodbudo. Prvo se nanaša na povračilo stroškov otrokom in/ali njihovim staršem povezanih s sodelovanjem v raziskavi – na primer potnih stroškov, stroškov za varstvo otrok, stroškov hrane. Plačilo nadomestila se nanaša na nadomestilo otrokom in/ali njihovim staršem v določenih kontekstih, kjer lahko sodelovanje v raziskavi vpliva na primer na izgubo dohodka zaradi sodelovanja pri raziskavi. Zahvalno plačilo so nagrade ali določeni bonusi, ki jih otroci prejmejo po njihovem sodelovanju za udeležbo v raziskavi kot priznanje in zahvala k njihovem prispevku v raziskavi. Plačilo za spodbudo je plačilo namenjeno spodbujanju sodelovanja v raziskavi – gre za plačilo kot sredstvo prepričevanja za sodelovanje v raziskavi.

lahko pozneje učinkuje na informacije, ki so jih pripravljene deliti – na primer nekdo se bolje počuti v družbi nekoga s podobnimi izkušnjami, zato je tudi pripravljen deliti več informacij; 3. raziskovalčev pogled na svet in njegovo ozadje vplivata na način, na katerega konstruira svet, uporablja jezik, zastavlja vprašanja, filtrira in osmišlja zbrane informacije ter tako vpliva na oblikovanje ugotovitev in zaključkov raziskave.

Izhajam torej iz zavedanja, da v raziskovalnem procesu glasove otrok oblikujejo intersekcionalne značilnosti in vzajemno pozicioniranje vključenih v proces raziskovanja (Sindberg Jensen in Hobel, 2020), zato bom v nadaljevanju poskušala predstaviti nekaj značilnosti raziskovalnih odnosov, ki so vplivale na otrokosrediščno raziskovanje in glasove otrok.

Če uvodoma poskušam na lastno raziskovanje otroštva pogledati z dekolonialne perspektive, to seveda najprej pomeni, da se zavedam svojih omejitev: 1. ker prihajam iz specifičnega kulturnega konteksta in zaradi tega imam in tudi reproduciram predstave o otroštvu, kot so prepoznane v tem kulturnem kontekstu; 2. kot raziskovalka, ki prihaja iz globalnega severa z omejenim znanjem jezikov imam le omejen vpogled v nabor znanja na tem področju, praviloma tega, kar je dostopno v angleškem jeziku; 3. zaradi lastnih pozicij kot raziskovalke - kot ženske srednjih let iz srednjega razreda globalnega severa, ki uživam komoditete in privilegije okolja, v katerem živim in imam zaradi svojega statusnega položaja tudi neki specifičen pogled na otroštvo samo.

Moj intersekcionalni položaj ženske srednjih let, potomke priseljencev iz nekdanje Jugoslavije, je gotovo vplival na sodelovanje z otroki. Kot raziskovalka srednjih let raziskovancem in raziskovankam nisem bila blizu po letih, kar bi morda olajšalo stik in sodelovanje ter pripomoglo k zmanjševanju razmerja moči med nami. To je nakazovalo tudi dejstvo, da so me praviloma vikali, kadar so se obračali name. Ker veliko priseljenih otrok prihaja iz republik nekdanje Jugoslavije, sem se jim lahko približala z znanjem jezika, če so govorili bosanski, srbski ali hrvaški jezik. Večina sodelujočih in pripravljenih za sodelovanje je bila deklet, s katerimi ocenjujem, da sem tudi nekoliko lažje vzpostavila stik. Če dodam še kratko refleksijo na moj položaj raziskovalke z dekolonialne perspektive (de Castro, 2020), lahko poudarim zavedanje, da otrokosrediščni pogled na otroštvo, kot ga uporabljam v raziskavi, ni univerzalen, temveč

je zahodnocentričen in torej značilen za zahodne države oziroma države globalnega severa.

Raziskovalke smo delovale v smeri »najmanj odrasle« vloge (Kirk, 2007; Mayeza, 2017), predvsem pa »najmanj učiteljske« (Kirby, 2020), ki naj bi pripomogla k zmanjševanju nesorazmerja moči med sodelujočimi otroki in nami, ob hkratnem zavedanju omejitev tovrstnih poskusov (Atkinson, 2019; Christensen, 2004). Pomembno se nam je zdelo predvsem vzpostaviti razdaljo v odnosu do učiteljev, kar pa ni bilo vselej preprosto. Raziskovalci se pogosto ukvarjajo z razmerji moči med otroki in njimi, pozabijo pa na razmerja moči v odnosu do odraslih, ki prav tako vplivajo na raziskovanje (Fitzgerald, 2021). Nekateri učitelji niso želeli, da sem prisotna pri njihovih urah, nekateri so mojo prisotnost doživljali kot neke vrste nadzor. Potrebno si je bilo »izpogajati družbeni prostor« (Fitzgerald, 2021, str. 7) v šoli, v kateri sem delovala, da sem lahko bila obenem »raziskovalka in prijateljska obiskovalka/pomočnica šoli« (Fitzgerald, 2021, str. 7). V skladu z ugotovitvami Antonie Canosa in sodelavk (2018) je bilo včasih težavno usklajevati pričakovanja odraslih vratarjev s cilji raziskovanja. Dogajalo se je namreč, da so učitelji komentirali moje raziskovanje, me spraševali o ugotovitvah in konkretnih otrocih, česar pa zaradi zagotavljanja zaupnosti in anonimnosti nisem smela komentirati. Ker sem hkrati tudi z njimi želela ohraniti odnose zaupanja in raziskavo uspešno nadaljevati, sem se konkretnim odgovorom navadno izognila s splošnimi odgovori, šaljivimi in sproščenimi odzivi. Raziskavo je na učiteljskem zboru predstavila ravnateljica, prošnjo za mojo prisotnost pri uri pa je običajno izrazila učiteljica slovenščine, s katero sem vzpostavila zelo dober odnos. Kljub temu sem se vsakič pred uro pogovorila z učitelji, pri katerih sem opazovala pouk. Iz zapiskov je razvidno, da sem se zavedala možnosti, da bodo učitelji mojo prisotnost doživeli kot potencialno grožnjo, kar sem poskušala omiliti s sproščenim in neformalnim pristopom:

Zanima ga, kaj bom počela pri uri, zato mu povem, da bom opazovala dijake, da gre predvsem za to, da vzpostavimo odnos z dijaki, ki jih bomo želeli pozneje še intervjuvati in z njimi opraviti fokusne skupine. Poskušam biti zelo sproščena in neformalna, ne želim si, da bi se počutil ogroženega.

Iz zapiskov je razvidno še, da me je učitelj spraševal, ali mora obravnavati posebne teme, in da mu je ravnateljica naročila, naj pri uri spregovorijo o določeni temi (strpnost), kar lahko nakazuje vpliv moje prisotnosti tudi

na izvedbo ure. Priporočilo Caitríone Fitzgerald (2021), da je treba pred raziskovanjem veliko časa nameniti vzpostavljanju odnosa z odraslimi udeleženci v raziskavi – učitelji in tudi starši –, je gotovo smiselno. Če sem pri svojem delu učiteljem, s katerimi sem sodelovala, namenila vsaj pred uro nekaj časa za predstavitev projekta in pojasnila, so starši prejeli v podpis samo informirano soglasje in niso bili deležni dodatne ustne razlage. Čeprav so bili na informacijskem listu navedeni opis projekta in kontaktni podatki – elektronski naslov in telefonska številka –, se nihče od staršev ni obrnil na nas z vprašanji, vendar bi bilo vprašanj morda več, če bi jim bil projekt predstavljen neposredno. V Sloveniji so starši vajeni, da v začetku leta podpišejo letno soglasje, ki ga prejmejo s strani šole, ki se nanaša na sodelovanje v različnih raziskavah, fotografiranje in podobno. Tudi to soglasje, ki je bilo otrokom izročeno posebej, so prejeli v začetku leta in ga ne otroci ne starši niso problematizirali. V projektni skupini je bilo skoraj pričakovano, da bo večina otrok in njihovih staršev soglasje podpisala brez prevpraševanj in težav, kar ponovno kaže na moč šolskega institucionalnega okvira, v katerem poteka raziskava in obstoječa razmerja moči v njem (Kirby, 2020).

Razmerje moči med raziskovalci in udeleženci v raziskovalnem procesu se nenehno spreminja (Mayeza, 2017). Na eni strani je iskanje ravnovesja v odnosu do vseh odraslih, ki so del raziskave, na drugi pa v odnosu z otroki, s katerimi želimo vzpostaviti odnos – ravnovesje, torej iščemo med »dvema socialnima svetovoma« (Fitzgerald, 2021) Katere strategije sem uporabila za »demokratizacijo« odnosa (Mayeza, 2017, str. 2) med menoj in otroki? Kot omenjeno, sem si prizadevala, da sem se predstavila tako, da me niso preveč povezovali z vlogo odrasle avtoritete (vloga najmanj odrasle in najmanj učiteljska vloga), in sicer tako, da sem poskušala kar najbolj zmanjšati odnose z odraslimi, učitelji, da sem se med urami posedla med otroke oziroma se jim pridružila pri hoji v času telovadbe ter da sem se med odmori pogovarjala predvsem z njimi in ne z učitelji. Pri izvedbi intervjujev in fokusnih skupin, metod, ki so bile izbrane kot tiste, ki otrokom dajo možnost izraziti svoja mnenja, sem sledila načelom fleksibilnosti in se otrokom prilagajala pri izbiri časa, kraja in seveda v temah, ki so jih izbirali. Med pogovorom sem jim prepustila besedo in se z vprašanjem odzvala šele ob premoru. Prav tako sem kar najbolj njim prepustila pobudo za sodelovanje ter v primeru privolitve večkrat preverjala pripravljenost za sodelovanje in poudarila možnost, da jim ni treba

odgovoriti na vsa vprašanja. Kljub pomanjkljivostim pristopa »najmanj odrasle«, kot je potencialna nejasnost moje vloge v razredu, menim, da mi je omogočil večjo stopnjo zaupanja s strani otrok in s tem boljši vpogled v njihova mnenja.

Z vidika etike v praksi se med raziskovanjem pojavijo različna vprašanja, ki jih je treba obravnavati, med njimi so čustveni odzivi otrok. Intervjuji so bili včasih zelo prežeti s čustvenim doživljanjem ali težkimi zgodbami otrok. Pogovori o izkušnjah s priseljevanjem in vključevanjem v novo okolje so včasih vodili v nelagodje in čustvene odzive, kot je jok. Pri tem sem se kot raziskovalka znašla pred etičnim izzivom, kako se nanje odzvati – ali intervju prekiniti ali ga nadaljevati –, in tudi pred dilemo svoje vloge raziskovalke, ali sem zastavila primerna vprašanja. Omenjeno dilemo sta slikovito ubesedili raziskovalki Robson in Evans (2020) z vprašanjem, »ali so bili intervjuji vredni solza«. Ob takih trenutkih sem običajno ponudila možnost prekinitve pogovora, vendar se intervjuvanci navadno niso odločili za to in so pogovor nadaljevali. Nekateri so dejali, da imajo redko priložnost, da se pogovarjajo o teh temah, kar odpira ločeno vprašanje zagotavljanja ustrezne psihološke podpore ob prihodu priseljenih otrok, če si to želijo oziroma jo potrebujejo. Po besedah (priseljenih) otrok je pogovor o preteklih stiskah, povezanih s priseljevanjem, včasih prinesel tudi olajšanje. V nekaterih primerih sem po lastni oceni snemanje ustavila in otrokom le prisluhnila, povedanega pa pozneje nisem uporabila pri analizi. Taki trenutki ranljivosti pa ne izključujejo siceršnje zmožnosti delovanja priseljenih otrok, na kar opozori Diego Castillo Goncalves (2020). Ranljivost in zmožnost delovanja se pri priseljenih otrocih pogosto prepletata, prav zato raziskovalci s pomočjo svojega pristopa, refleksivnosti, pozicioniranosti pomembno vplivajo na spoštovanje etičnih načel in krmarjenje skozi raziskovanje (Castillo Goncalves, 2020, str. 294).

Etična vprašanja, vezana na pozicionalnost in razmerja moči, segajo tudi onkraj izvedbe raziskovanja – v obdobje pred raziskovanjem, ko se pojavljajo vprašanja o nujnosti raziskovanja, poseganju v življenje otrok, ki lahko vanje vnaša stiske in stres (Robson in Evans, 2020), ter tudi po raziskovanju, ki prinaša številna etična vprašanja povezana z anonimizacijo podatkov, njihovo hrambo in uporabo. Raziskovanje otrok naj bi bilo upravičeno, če zanje prinaša koristi (Ethical Research Involving Children, 2023), vendar kdo določa, kaj so koristi in kdaj odtehtajo poseganje v njihova življenja?

Predstavila sem že etično dilemo, ki se nanaša na otrokosrediščno raziskovanje v povezavi s pomočjo, ki sem jo učencem ponujala med uro slovenščine za priseljene otroke. S tem sem se jim lahko približala in vzpostavila tesnejši stik, vendar sem hkrati prevzela vlogo avtoritete, s čimer sem delovala manj otrokosrediščno.

Ekskurz: različni priseljeni otroci – različni etični izzivi

Predstavljeni etični izzivi se nanašajo na specifične okoliščine priseljenih otrok s statusom, po večini otrok ekonomskih priseljencev, v šolskem okolju. Kot raziskovalka sem bila v okviru istega projekta vključena tudi v raziskovanje vključevanja in blaginje mladoletnih otrok brez spremstva, kjer pa so etični izzivi nekoliko drugačni, – zato se bom pred sklepnim delom nekoliko oddaljila od poudarka na priseljenih otrocih v šolskem okolju, saj menim, da primer mladoletnih otrok brez spremstva dodatno pojasnjuje dosedanja razmišljanja o metodološko-etičnih vidikih raziskovanja priseljenih otrok. Predvsem ilustrira kako kontekst in popolnoma drugačen položaj priseljenih otrok, odpirata drugačne etične dileme pri njihovem raziskovanju.

Kontekst, v katerem je potekala raziskava z mladoletnimi migranti brez spremstva, torej izpostava azilnega doma, namenjena nastanitvi mladoletnih priseljencev brez spremstva in družin, se popolnoma razlikuje od šolskega konteksta. Gre za nastanitveno institucijo, v kateri imajo priseljeni otroci omejeno svobodo gibanja, dokler ne postanejo prosilci za azil, ko dobijo v skladu z institucionalnimi pravili možnost izhoda med šesto uro zjutraj in enajsto uro zvečer. Čas v instituciji ni strukturiran in organiziran podobno kot v šoli. Ker je raziskava potekala v poletnem času, tudi otroci, ki bi bili sicer vključeni v izobraževanje, niso imeli strukturiranega delovnega časa.

Cilj omenjene raziskave je bil proučiti ukrepe vključevanja in podpore z vidika priseljenih otrok, in njihove izkušnje z življenjem »v prehodu«. Podobno kot v šolskem okolju je raziskovanje potekalo s pomočjo opazovanja in intervjuvanja. V skupini, ki smo jo intervjuvali, so bili mladoletni priseljeni otroci brez spremstva, ki so zaprosili za azil, stari od 14 do 18 let.

Po prvi zavrnitvi dostopa do osrednjega azilnega doma zaradi omejitev v povezavi s pandemijo covid-19, ki so zahtevale 14-dnevno karanteno vseh priseljenih, nam je bil ob ponovni prošnji omogočen dostop do izpostave, kjer so bile nastanjene t. i. ranljive skupine. K temu je pripomoglo neformalno poznanstvo z zaposleno v azilnem domu, prvo vratarko, ki je vodstvu podrobneje predstavila prošnjo za sodelovanje v raziskavi, kar je pripomoglo k odobritvi raziskave. Druga vratarka je bila vodja enote ranljivih skupin priseljencev, ki je bila o raziskovalnih aktivnostih vnaprej obveščena s strani centralne enote, projekt pa ji je bil predstavljen tudi ob prvem sestanku. Druga vratarka je omogočila nemoteno prisotnost raziskovalk ter neprestano podporo z nasveti in pojasnili.

Eden od specifičnih etičnih izzivov v povezavi s priseljenimi otroki brez spremstva je bil vezan na informirano privolitev, in sicer se je pojavilo vprašanje, ali je pisna privolitev ustrezen način pridobivanja privolitve od priseljenih otrok brez spremstva. V skladu s projektnim protokolom so otroci, vključeni v raziskovanje, podpisali informirano soglasje, zato sva s kolegico raziskovalko ta korak (naivno) vključili tudi v intervjuvanje mladoletnih otrok brez spremstva. Pred prvim intervjujem sva poleg dotedanje ustne razlage svojega dela kot pri raziskovanju v šoli priložili v podpis tudi informirano soglasje, prevedeno v jezik sogovornikov, vendar sva opazili, da je to sprožilo nezaupanje in stisko sodelujočih otrok. Izkazalo se je, da so predhodno namreč v okviru različnih institucij podpisovali uradne listine in dokumente, ki jih včasih niso razumeli oziroma so zanje pozneje ocenili, da jim je njihov podpis škodoval, zaradi česar so bili do tovrstnih privolitev nezaupljivi. Čeprav so po ponovnem pojasnjevanju pristali na sodelovanje, sva ocenili, da je pisno soglasje preveč zamajalo zaupanje, ki je bilo vzpostavljeno med dnevi opazovanja. Zato sva se odločili za odklon od etičnega protokola in pred vsakim intervjuvanjem posneli samo ustno predstavljeno informirano soglasje in soglasje udeležencev za sodelovanje v raziskavi. Tak pristop sva ocenili kot bolj otrokosrediščen, hkrati pa nama je omogočil nadaljevanje raziskovanja. Refleksivnost in prilagodljivost med raziskovalnim procesom ter po potrebi spreminjanje raziskovalnega načrta so bili nujni za zagotavljanje večje otrokosrediščnosti.

Naslednji pomemben etični izziv se je, pričakovano, nanašal na sporazumevanje s priseljenimi otroki. V nasprotju z otroki v šoli priseljeni

otroci brez spremstva večinoma niso razumeli slovenskega jezika in le nekateri so dovolj dobro govorili angleški jezik, da smo z njimi lahko opravili intervju brez tolmačev. Zaradi tega sva bili s soraziskovalko popolnoma odvisni od sposobnosti tolmača, da ustrezno prevaja in prenese vse informacije. Čeprav sva z otroki predhodno preživeli nekaj časa in vzpostavili določeno zaupnost, se sta se odprli vprašanji, kako vključitev dodatne odrasle osebe spremeni odnose in odgovore priseljenih otrok in ali je tovrstno delovanje še otrokosrediščno. Dodatno se je pojavilo tudi vprašanje, koliko je tolmač dejansko prenesel vse, kar je bilo izrečeno v pogovoru, ne da bi kaj odvzel ali dodal, in koliko vsebine in informacij se je izgubilo s prevodom.

S premislekom raziskovanja sem na konkretnem primeru prikazala še metodološko-etične izzive v praksi pri raziskovanju priseljenih otrok v otrokosrediščni perspektivi in tenzije do katerih prihaja med etičnimi zahtevami, težnjami po otrokosrediščnem raziskovanju, zahtevami projekta in vpetostjo v konkreten institucionalni kontekst. Osrednje značilnosti vzpostavljanja otrokosrediščnega raziskovanja s priseljenimi otroki so čas, namenjen vzpostavljanju odnosa ter zaupnosti z otroki in odraslimi, udeleženi v raziskavo, tako šolskim osebjem kot starši; izbor ustreznih metod, ki omogočajo upoštevanje kulturnih značilnosti in izzivov; reflektivnost pri vseh korakih raziskovalnega procesa, vključno z načrtovanjem in analizo, in upoštevanje kontekstualnosti pri raziskovanju. Še posebej pomembno je, da so glasovi umeščeni v kontekst, v raziskovalno, institucionalno, lokalno in širše okolje, diskurze in normativne okvire, saj šele tako, »kontekstulizirano otrokosrediščno raziskovanje« omogoča ponazoritev kompleksnih življenj priseljenih otrok.

JEZIK IN VKLJUČEVANJE PRISELJENIH OTROK

V raziskavi se osredinjam na teme, ki se povezujejo z jezikom in vključevanjem priseljenih otrok, in sicer iz več razlogov: (1) ker je jezik prepoznani kot osrednje sredstvo vključevanja; (2) ker je učenje jezika lokalnega okolja poudarjeno kot najpomembnejše tudi v evropskih in nacionalnih integracijskih politikah (Jalušič in Bajt, 2022; Janta in Harte, 2016; Novak in drugi, 2012; Pevec Semec in drugi, 2024; Rutar in drugi, 2018; Strategija vključevanja tujcev, 2023) in (3). ker je bil jezik kot osrednji dejavnik za

vključevanje poudarjen v primarni raziskavi med priseljenimi otroki (Dežan in Sedmak, 2021) in šolskim osebjem (Sedmak in drugi, 2020). V prvem delu je predstavljeno vključevanje v povezavi z jezikom v šolskem kontekstu, v drugem pa so predstavljeni pogledi otrok in ključne teme, ki so izšle iz analize. Pogledi otrok so umeščeni v kontekst politik vključevanja in občasno dopolnjeni s pogledi učiteljev ter drugega šolskega osebja.

Vključevanje v povezavi z jezikom v šolskem kontekstu

Vključevanje priseljenih otrok v Sloveniji obravnava več dokumentov. Krovni dokument je Strategija vključevanja tujcev, ki niso državljani Evropske unije v kulturno, gospodarsko in družbeno življenje Republike Slovenije (*Strategija vključevanja tujcev*, 2023), ki zajema tudi vključevanje na področju izobraževanja in najaktualnejše izzive na področju jezikovne integracije. Predlog programa dela z otroki priseljenci za področje predšolske vzgoje, osnovnošolskega in srednješolskega izobraževanja (Rutar in drugi, 2018) je celovit dokument, v katerem so navedeni konkretni predlogi in strategije, ki prispevajo k vključevanju priseljenih otrok v šoli. Velik poudarek je namenjen jezikovnemu vključevanju otrok – učenju slovenščine, ob hkratnem ohranjanju materinščine. V strategiji je torej poleg jezikovnega vključevanja poudarjen tudi pomen ohranjanja jezika in kulture priseljenih otrok. Podobno navajajo Smernice za vključevanje otrok, učencev in dijakov iz drugih jezikovnih in kulturnih okolij v slovenski vzgojnoizobraževalni sistem (Pevc Semec in drugi, 2024), ki so bile prvič oblikovane leta 2009 in nato večkrat dopolnjene. V smernicah so izpostavljeni usmerjenost v večjezični pristop poučevanja v razredih, spremljanje sporazumevalnih možnosti v slovenščini in temu prilagojena kontinuirana pomoč, prepoznavanje razvoja učnega in strokovnega jezika kot naloge vseh strokovnih delavcev v vzgoji in izobraževanju in ne le učiteljev jezikovnih predmetov (Pevc Semec in drugi, 2024).

Osnova za smernice je bila prva Strategija vključevanja otrok, učencev in dijakov migrantov v sistem vzgoje in izobraževanja v Republiki Sloveniji (*Strategija vključevanja otrok*, 2007), ki je že tedaj predvidevala dodatno učenje slovenskega jezika, število ur katerega se je odtlej pomembno povečalo medtem ko ugotovitve, povezane s poučevanjem slovenščine kot drugega jezika, tudi po več kot 15 letih ostajajo skoraj nespremenjene. V

šolah se še zmeraj soočajo s primanjkljajem ustreznih načrtov in učnega gradiva in pomanjkljivim znanjem učiteljev za poučevanje slovenščine kot drugega jezika. Tudi učitelji drugih predmetov, ki poučujejo priseljene otroke, nimajo zadostnih znanj in komunikacijskih spretnosti, da bi olajšali spremljanje pouka otrokom, ki ne govorijo slovensko.

Najprej bom predstavila nekaj osrednjih značilnosti, ki opredeljujejo nacionalni izobraževalni kontekst v povezavi z jezikom in vključevanjem priseljenih otrok. Za Slovenijo je značilen vzgojno-izobraževalni sistem, ki temelji na vključujočem pristopu, skrbi za uresničevanje pravice do izobraževanja priseljenih otrok in njihovo socialno varnost. V Sloveniji velja model neposredne vključitve priseljenih otrok v redno izobraževanje s pravico obiskovanja dodatnih ur slovenskega jezika ne glede na predhodno znanje slovenskega jezika. Priseljeni učenci in dijaki imajo možnost prilagoditev ocenjevanja znanja, števila ocen, rokov in drugega za največ dve leti, prvo leto imajo možnost biti neocenjeni pri posameznih predmetih (razen v 9. razredu), pri ocenjevanju pa je poudarek na napredku pri doseganju ciljev (*Strategija vključevanja tujcev*, 2023). V nekaterih šolah je pravica neocenjevanja skoraj norma, v drugih pa se trudijo, da ocenjujejo napredek oziroma ocenjujejo vsaj pri predmetih, pri katerih ima jezik manjšo vlogo, na primer pri matematiki, umetnosti, gospodinjstvu in podobno (Sedmak in drugi, 2020).

Učitelji in drugo izobraževalno osebje imajo do takega modela neposrednega vključevanja otrok v redno izobraževanje zelo polarizirane poglede. Ne eni strani so tisti, ki podpirajo obstoječo ureditev s potrebnimi prilagoditvami, nasproti pa jim stojijo pogledi tistih, ki bi podprli ločeno učenje jezika pred vključitvijo v redno izobraževanje. Ob tem je treba poudariti, da stroka podpira neposredno vključevanje priseljenih otrok v razred, torej model takojšnjega všolanja in ne modela t. i. pripravljalnic, ki priseljene otroke ločuje od drugih in ima segregacijske učinke (Zveza društev pedagoških delavcev Slovenije, 2023). Tisti, ki se zavzemajo za neposredno vključitev, vidijo to kot pot do hitrejšega vključevanja in dobrega počutja priseljenih otrok. Taki pogledi so pogosteje prisotni v šolah, ki aktivno obravnavajo večkulturnost in vpeljujejo različne prakse, namenjene sprejemu in dobremu počutju priseljenih otrok.

Zato se mi absolutno zavzemamo za inkluzivno vključevanje, da je otrok takoj vključen v razred, s tem, da mu res v nekem delu dopoldneva, ko je tukaj, ponudimo začetno učenje slovenščine in hkrati tudi vključevanje v oddelek zato, da je torej že od začetka s svojimi vrstniki, da poteka ta interakcija, ta uporabnost jezika, ker včasih tudi otroci sami povedo, da si želijo biti v razredu s svojimi prijatelji, ker se veliko naučijo, pa tudi poslušajo, slišijo. Tudi vključevanje v interesne dejavnosti, druženje med odmori, po pouku, bodisi v šoli v interesnih, tudi tako jim pomagamo, da se skozi njihova močna področja lahko vključujejo v različne klube, društva, to so otroci, ki so v svojih državah zagotovo obiskovali kakšne aktivnosti ali na kulturnem področju ali na športnem, kakorkoli in je prav, da to nadaljujejo. Otrok mora biti vključen na tak način, da je aktiven, da prispeva v oddelku, da se počuti sprejetega. (Učiteljica slovenščine, koordinatorica več projektov o medkulturnosti, OŠ)²⁸

Po drugi strani številni učitelji in šolsko osebje podpirajo model, ki temelji na segregaciji priseljenih otrok in učenju jezika pred redno vključitvijo v šolski proces, kar zagovorniki vidijo kot pot do uspešnejšega izobraževanja priseljenih otrok. Model, ki ga poznajo tudi v nekaterih drugih evropskih državah, večinoma na tako imenovanem neoliberalnem pogledu na vključevanje, s poudarkom na dolgoročni uspešnosti in izkoriščanju (prihodnjih ekonomskih) potencialov priseljenih otrok.

Mislím da obstaja ena super rešitev za to in sicer, da bi morali eno leto prej intenzivno obiskovati tečaj slovenskega jezika, tako kot imajo to urejene tudi druge evropske države. To bi vse olajšalo. Intenziven tečaj in nato vključitev v šolo, tako kot so za srednje šole zdaj naredili, to bi potrebovali tudi v osnovni šoli. Ko gledaš iz vidika otrok in v bistvu so otroci tu najpomembnejši ... Zaradi jezika oni ne morejo izkoristiti svojih potencialov, saj jim je jezik ovira. (Ravnatelj, OŠ)

Tak pogled najpogosteje izhaja iz izzivov, ki jih ima šolsko osebje z neposrednim vključevanjem in razumevanjem priseljenih otrok predvsem kot ovire v šolskem procesu, kar prikaže spodnji izsek iz pogovora z ravnateljem ene od osnovnih šol.

²⁸ Z OŠ označujem osnovno šolo, s SŠ pa srednjo šolo. Zapisi v izvirni obliki niso lektorirani.

Ja, tudi učitelj, ne vem, ima mogoče 28 otrok v razredu in k vsakemu naj bi pristopal individualno. Potem ima znotraj tega pet otrok s posebnimi potrebami, potem ima tujca ali dva tujca, ker bi moral še ves čas preverjat a je razumel jezikovno, ali je podana snov na ta pravi način ali mu omogočati še individualno pomoč še izven razreda. To ni enostavno. Učitelji se sicer trudijo, ni pa nujno, da opazijo vsak trenutek, ko otrok ne razume, ne zna, ne sledi. Poleg tega so problem zapiski. Ti otroci ne morejo zapisovati, ne morejo delati zapiskov, ko se vključujejo./.../ Poleg tega še popoldanski čas, ti otroci, tudi, če imajo enega določenega, ko ne znajo domače naloge, ko ne znajo, ko rabijo nekoga, ko jim domači ne znajo pomagati, to so kar stvari, ki ovirajo vključevanje. Pa izobraževanje, uspešnost izobraževanja. (Ravnatelj, OŠ)

Tako nasprotujoči si pogledi so povezani s tem, da se ukrepi vključevanja priseljenih otrok med šolami zelo razlikujejo, tudi zato, ker na nacionalni ravni ni celovitega in finančno podprtega pristopa/sistema politik. Tako so prakse sprejema in vključevanja priseljenih otrok v šolah prepuščene avtonomiji, osebni motivaciji in zavzetosti posamezne šole, ravnateljev in šolske skupnosti. Zato v nekaterih šolah, zlasti v srednjih, skoraj ni posebnih pristopov, namenjenih sprejemu in vključevanju priseljenih otrok, nekatere šole, predvsem osnovne, pa imajo dobro izdelane interne protokole in različne prakse, namenjene dolgoročnemu vključevanju priseljenih otrok. Poleg velikih razlik v pristopih med osnovnimi in srednjimi šolami je dvojnost prisotna tudi na ravni osnovnih šol, kjer imajo nekatere daljšo tradicijo soočanja s kulturno, jezikovno in versko raznolikostjo in obravnavo teh, nekatere pa krajšo oziroma se s temi temami ne ukvarjajo (Medarić in drugi, 2021; Sedmak in drugi, 2020). Lahko jih imenujemo šole z večkulturnim značajem in šole z enokulturnim značajem.

Šole z večkulturnim značajem so tiste, v katere je vključenih več priseljenih otrok kot drugod in ki spodbujajo medkulturno sobivanje ter uspešno naslavljajo kulturne raznolikosti onkraj obstoječih smernic, zakonov in politik, velikokrat z veliko mero osebne zavzetosti in iznajdljivosti posameznikov. Pogosto so zaradi večkulturnega okolja, v katero so vpete, aktivno vključene v različne projekte, ki obravnavajo večkulturnost in versko raznolikost. K vključevanju priseljenih otrok pristopajo proaktivno, njihove prakse pa presegajo obstoječe zakone, priporočila in pravice, izhajajoče iz njih. Celo več, včasih so njihove izkušnje in znanja tudi

podlaga za nova priporočila in smernice za delovanje na državni ravni²⁹. Prakse, ki jih uporabljajo te šole, so raznolike. Med drugim vključujejo uvodni teden pred začetkom šolskega leta, v okviru katerega sprejmejo priseljene otroke in njihove starše, jih seznanijo s šolo, šolskim osebjem, pravili, včasih pa tudi lokalnim okoljem, naučijo se osnovnih besed v slovenskem jeziku, kar otrokom omogoča, da se na prvi šolski dan tudi predstavijo. Nekatere šole organizirajo dodatno podporo, na primer določijo osebo, odgovorno za dolgoročno podporo priseljenim otrokom, multiplikatorja ali šolskega svetovalca, nekatere organizirajo tudi medvrstniško tutorstvo za priseljene otroke. Večkulturnost je v šolah pogosto tudi vidna, prek večjezičnih napisov, slik in podobno. Vse to ima pomembno vlogo pri občutku sprejetosti, pripadnosti in dobrem počutju priseljenih otrok (Medarić in drugi, 2021; Sedmak in drugi, 2020). Dobre prakse si šole med seboj tudi prenašajo:

Ne, ne, to ni določeno [preko ministrstva] je pa preko projekta, ki ga vodi Osnovna šola [ime šole]. Oni so to odlično prakso vpeljali. In kot sem povedala, mi z njimi sodelujemo ne glede na to, da nismo v projektu in se tukaj tudi posvetujemo in tudi glede... konkretno za izvajanje te uvajalnice, so nam pomagali z materialom, programom, z vsem. (Ravnateljica, OŠ)

Nasprotno se šole z enokulturnim značajem praviloma soočajo z manjšim številom priseljenih otrok oziroma nimajo dolgoletnih izkušenj s kulturno raznolikostjo, imajo manj praks, ki vključujejo večkulturnost oziroma uveljavljajo zgolj predpisane prakse.

Šole tako zelo različno pristopajo k vključevanju priseljenih otrok, skupni imenovalac pri vseh pa je poudarek na usvajanju jezika³⁰. V šolah so za učence, materni jezik katerih ni slovenski, običajno organizirane dodatne ure slovenščine, ki pa po oceni šolskega osebja najpogosteje ne zadoščajo za uspešno učenje jezika. Poleg tega je samo učenje jezika v različnih

29 Tudi predlog programa dela z otroki priseljenci za področje predšolske vzgoje, osnovnošolskega in srednješolskega izobraževanja je nastal kot odgovor na izzive in poučevanje v večkulturnih razredih (Rutar, 2018).

30 V skladu z 8. členom Zakona o osnovni šoli je za priseljene učence in učenke v prvem letu organiziran pouk slovenskega jezika in kulture. Obseg ur je prilagojen velikosti skupine in ocenjevalnemu obdobju, v katerem se vključijo v šolski sistem (od 120 do 180 ur). Pravilnik o tečaju slovenščine za dijake v srednjih šolah nudi dijakinjam in dijakom priseljencem možnost sodelovanja pri intenzivnem tečaju s trajanjem od 90 do 160 (in več) ur (3. člen).

šolah organizirano na različne načine, glede na razpoložljivost šolskega osebja, največkrat nediferencirano glede na jezikovno skupino, čeprav so razlike pri hitrosti usvajanja jezika glede na slovanske oziroma neslovanške jezike. Učitelji pogosto niso usposobljeni za učenje slovenskega jezika kot tujega jezika, poleg tega pa se soočajo še s pomanjkanjem gradiva (Milharčič-Hladnik in Kožar Rosulnik, 2021). Ker so otroci neposredno vključeni v redni izobraževalni sistem, v začetku težko sledijo pouku, učitelji pa ob številčnih razredih nimajo vselej možnosti izvajati individualnega pristopa in ne morejo ponuditi ustrezne podpore priseljenim učencem. Ker število ur ne zadostuje za usvajanje jezika, v posamičnih šolah poiščejo alternativne možnosti za podporo priseljenim otrokom pri učenju jezika, in sicer z iskanjem možnosti znotraj šole, v obliki prostovoljskega dela ali dogovoru z lokalno skupnostjo (financirano z njihove strani), tudi z zunanjimi izvajalci. Vendar so te šole bolj izjeme kot pravilo. Praviloma imajo mlajši otroci, ki se priselijo, manj težav pri usvajanju jezika in se lažje vključijo v novo okolje. V višjih razredih osnovne šole ali srednji šoli je tudi besedišče bolj kompleksno in strokovno, kar še dodatno oteži vključevanje (Sedmak in drugi, 2020).

Kot ugotavljajo Rutar in drugi (2018), pomoč učencem in dijakom pri učenju slovenščine poteka neusklajeno, kar pomeni, da ni poenotena ne po obsegu ne po načinu poučevanja ali vsebinskih poudarkih, zaradi česar so pogoji za učenje slovenščine med šolami zelo različni. Čeprav je bilo že v smernicah iz 2012 (Novak in drugi, 2012, str. 18) navedeno, da bi morali slovenščino poučevati učitelji, ki so usposobljeni za poučevanje slovenščine kot drugega jezika, ki imajo tudi razvite medkulturne kompetence in da je treba zagotoviti ustrezna gradiva za poučevanje, je vse poudarjeno tudi v novi strategiji (Strategija vključevanja tujcev, 2023), kar kaže, da na tem področju ni prišlo do pomembnih sprememb. To potrjujejo tudi prakse, da slovenščino včasih poučujejo učitelji povsem drugih predmetov oziroma ugotavljanje, da tudi učitelji slovenskega jezika nimajo ustreznih kompetenc in znanja za poučevanje slovenščine kot tujega jezika.

Kot ponazarja ugotovitev učiteljice slovenskega jezika, ki poučuje tudi priseljene otroke, je težava sistemska, saj učitelji med šolanjem ne pridobijo ustreznih znanj za poučevanje slovenščine kot tujega jezika.

Jaz sem študirala slovenistiko na [ime] Univerzi, [ime] fakulteti. Slovenščina kot tuji jezik je tam izbirni predmet. Se pravi, da je to spet namenjeno tistim, ki se za to odločijo. Ki jih zanima. Mislim da je to napaka, to bi moralo biti vključeno v izobraževanje mladih bodočih učiteljev slovenščine in moralo bi biti obvezno. Tukaj bi moralo biti tudi več praktičnega dela, saj je slovenščina kot tuji ali drugi jezik kot predmet na fakulteti izjemno teoretičen. Ni bilo nekih praktičnih delavnic ali česar koli. Vseeno pa smo imeli možnost, da smo se vključili, če smo želeli. Zelo malo mojih sošolcev in sošolk se je odločilo za to, kar je po mojem mnenju alarmantno, glede na to, da gredo potem v šole, kjer je priseljencev vedno več. Tam so potem prvič soočeni s tem in enostavno nimajo niti vedenja o tem, kaj je slovenščina kot drugi jezik niti ne znajo pristopit. (Učiteljica, SŠ)

Učitelji so opozorili tudi na pomen ustreznega gradiva za poučevanje slovenščine kot tujega jezika, ki jim ga zdaj primanjkuje, zaradi česar se nekateri odločajo za lastno prilagajanje gradiv. Kar ponovno kaže na zelo različne pristope k poučevanju jezika.

Recimo v učbenikih, ki je nek tak instant pripomoček, ki se uporablja v razredu – je učbenik./.../ Ampak če se dejansko pogleda te učbenike, imajo tako zakomplicirana besedila, da vsak, ki malo ve o slovenščini kot drugem jeziku in priseljencih, mu je takoj jasno, da to ne bo šlo. In potem je recimo primer kakšnega učbenika, ki ima nek uradni pogovor. Cilj naloge je, da bi znali dijaki recimo uporabljati vikanje oziroma izpeljati uradni pogovor, ampak je besedilo tako zakomplicirano, tako neživljenjsko, da na koncu en dijak priseljenec sploh ne razume, kaj je bral, pa se da ta uradni pogovor predstaviti čisto drugače, ampak je treba vsa besedila prilagajati. In jaz sem šla v to. Prilagajam besedila. (Učiteljica, SŠ)

Šole različno pristopajo tudi k učenju jezika in vključevanju. Nekatere v učenje jezika vključujejo prostovoljce, ki pomagajo na tečaju, in dodatno jezikovno pomoč vključujejo med ure. Kot je razvidno iz spodnje izjave, to po njihovem mnenju pripomore k boljšemu povezovanju in vključevanju otrok.

Ja 160 urni tečaj slovenskega jezika, imeli smo – za letos še nimamo narejenega do konca - gospo, ki je bila prostovoljka in je delala z temi dijaki in je hodila v šolo. Potem imamo: v razredu je bila, potem ko smo videli da en oddelek imel še kar težave je bila profesorica sicer poleg ki jih je učila. Smo jo dodali, kar dodatno v razred, da jim je prevajala, ko niso razumeli pri predmetih ki je bilo iz tega izrazoslovja več, tako da predvsem pa zelo dobro integriranost med večinskim prebivalstvom. Da se ne naredijo neke vzporedne skupine, ki potem ostajajo za njih varni ampak včasih tudi pogubni sredini. Tako, da je ta pretok čim večji, da se čim bolj povezujejo. (Ravnateljica, SŠ)

Pogledi otrok na vključevanje v Sloveniji

Na vprašanje jezika in vključevanja priseljenih otrok bom podobno pogledala z različnih zornih kotov in tako osvetlila posamezne vidike povezave med njima. Prikazala bom teme, ki so izšle iz tematske analize intervjujev z otroki: 1. odgovornost za vključevanje, 2. drugačenje priseljenih otrok, 3. soobstoj vključevanja in izključevanja, 4. jezik kot dejavnik ranljivosti in zmožnosti delovanja ter 5. otroci kot jezikovni in medkulturni posredniki. Izbrane teme z različnih vidikov osvetlijo povezavo med vprašanjem jezika in vključevanjem, kot ga zaznavajo otroci.. Kalejdoskop izbranih tem prikazuje kompleksnost, ki se veže na vprašanje jezika in vključevanja priseljenih otrok v šolskem okolju. Za analizo in prikaz rezultatov si bom od sposodila prisposodbo faset od Jennifer Mason (2011), ki za osvetlitev različnih vidikov raziskovalnega vprašanja uporabi različne metode in pristope, ki podobno kot fasete pri dragih kamnih, svetlobo lomijo vsaka na svoj način in do različnih globin, kar osvetljuje različne vidike in prinaša raznolike vpogleda v raziskovalno vprašanje, vsi odbleski skupaj pa pomagajo razumeti celoto. Pri tem je poudarek na raziskovalnih prebliskih, ki jih omogoča tovrstno raziskovanje in ki osvetlijo različne vidike osrednje teme. S takim pristopom, ki zaobjame kompleksnost in večplastnost obravnavane teme, poskušam delovati tudi v smeri otrokosrediščne analize. Predstavljene teme se med seboj prepletajo, vendar so v analizi predstavljene ločeno, ponazarjajo pa kompleksnost in večplastno naravo vključevanja.

Tabela 3: Pregled tem

| Teme |
|---|
| Odgovornost priseljenih otrok za učenje jezika in vključevanje |
| »Mi in oni«: jezik in drugačenje |
| Soobstoj šolskih praks vključevanja in izključevanja v povezavi z jezikom |
| Jezik kot dejavnik ranljivosti in zmožnosti delovanja |
| Otroci kot jezikovni in kulturni posredniki |

»Trudim se, da razumem čim več in da delam tako kot ostali«: odgovornost priseljenih otrok za učenje jezika in vključevanje

V dokumentih, ki obravnavajo vključevanje priseljenih otrok v šolskem okolju je odgovornost za vključevanje opredeljena široko, z velikim poudarkom na odgovornosti šolskega osebja: »Odgovornost vsakega delovnega in strokovnega delavca vzgojno-izobraževalne ustanove je, da se otroci/učenci in njihovi starši počutijo sprejete, informirane in podprte, zato mora biti vsak delavec seznanjen s svojo vlogo« (Novak in drugi, 2012, str. 12). Strokovni delavci tudi »ustvarjajo razmere, s katerimi spodbujajo interakcijo med kulturami in jeziki otrok, ki izvirajo iz različnih kulturnih in jezikovnih okolij. S tem jim zagotavljajo priložnosti za sooblikovanje kulture sobivanja vseh vključenih« (Novak in drugi, 2012, str. 7). Odgovornost za uspešno vključevanje priseljenih otrok je v strategiji opredeljena kot odgovornost celotnega vzgojiteljskega ali učiteljskega zbora in ne posameznih strokovnih delavcev (Strategija vključevanja otrok, 2007, str. 14). Enako velja za razvoj učnega in strokovnega jezika, ki ni prepoznan kot naloga le učiteljev jezikovnih predmetov, temveč vseh strokovnih delavcev ter proces na katerega vplivajo različni zunanji in notranji dejavniki (Pevc Semec in drugi, 2024).

Med šolskim osebjem je v povezavi z jezikom in vključevanjem zelo prisotna ideologija odgovornosti posameznikov, pri katerih pa še nekoliko bolj pogosto pride do izraza diskurz uspešnosti, ki je značilen tudi za slovensko šolsko okolje kot odgovor na neoliberalen proces individualiziranja odgovornosti (Mencin Čepčak, 2012). Povezan je tudi z vseprisotnim

diskurzom (jezikovnega) primanjkljaja v povezavi s priseljenimi otroki in uokvirjanja priseljenih otrok kot problem. Pri tem je odgovornost za to najpogosteje pripisana (le) njim, njihovim nezmožnostim ali pomanjkanju motivacije, ne pa (tudi) širšim družbenim okoliščinam ali praksam, ki vzpostavljajo razlike.

Zaradi pripisanih primanjkljajev so priseljeni otroci večkrat bolj ali manj eksplicitno razvrednoteni. Nanje se pogosto gleda kot na težavo, ki negativno vpliva na učni proces, in kot je predstavljeno v spodnjem primeru, je včasih lažje, če se šolskemu osebju z njo ni treba soočati.

Odkrito povedano, letos, ko ni bilo dijakov iz Kosova, sem si malo oddahnila. Zakaj – ker vem, da bi bile težave z razumevanjem jezika. In potem bi učitelji prihajali k meni: »Ja ma kako si ga vpisala če ne zna jezika? Kaj bo on delal tam pri pouku?« In sem si prav oddahnila, da jih ni, da nimam teh težav, dobesedno. Oni so res dostikrat nemotivirani ... Saj je logično – če prideš k pouku in popolnoma nič ne razumeš, kako boš motiviran in kako boš zainteresiran da boš sodeloval in da boš spremljal učno snov, če nimaš blage veze, kaj učitelj govori. (Svetovalna delavka, SŠ).

V pogledih otrok, tako lokalnih kot priseljenih, sta učenje jezika in vključevanje najpogosteje enostransko pojmovana kot odgovornost priseljenih otrok. Za tovrsten neoliberalni diskurz, ki prežema vse družbene sfere, vključno z izobraževanjem (Devine, 2013; Mencin Čeplak, 2012; Sardoč, 2021; Žakelj in drugi, 2013), je značilna individualizacija odgovornosti za posameznikovo blaginjo, med drugim za uspešno šolanje, pri čemer so institucionalne pomanjkljivosti in morebitne strukturne neenakosti popolnoma prezrte. V pripovedih otrok se zrcali pozitivno vrednotenje tistih, ki se trudijo in so uspešni, ter poudarek na osebni odgovornosti in samouresničevanju (Devine, 2013). Individualizacija odgovornosti v okviru izobraževalne sfere je v Sloveniji, kjer je izobrazba razumljena kot dobra naložba za prihodnost, vseprisotna (Mencin Čeplak, 2012). V primeru priseljenih otrok to pomeni, da so tudi učenje jezika in vključevanje nasploh ter posledično dolgoročni »uspeh« v družbi pojmovani kot predvsem njihova odgovornost ter odvisni od zavzetosti in truda posameznika. V tem pogledu se (bolje) vključijo tisti, ki se trudijo in imajo željo po vključevanju ne glede na to ali gre za priseljenega otroka iz druge države ali ne.

To mi je bilo zanimivo opazovati. Ko sem prišel v [ime mesta] je istočasno prišel tja tudi fant s Kosova. Ne spomnim se točnega mesta. Prišla sva ob identičnem času in on se je bolje vključil kakor jaz. Mislim, da se večina zna vključiti dobro. On sicer na začetku sploh ni znal slovensko, a se je relativno hitro naučil. Tu gre bolj za sposobnost posameznika, kako hitro se zmore naučiti jezika in kako zelo se želi vključiti v skupnost. (Fant, 17 let, rojen v Sloveniji)

Otroci učenje jezika in vključevanje praviloma vidijo kot predvsem odgovornost priseljenih otrok, včasih pa kot izključno njihovo odgovornost, pri čemer institucionalna odgovornost za vključevanje ali odgovornost za prilagajanje okolja nista prepoznani kot pomembni. Jezikovne kompetence torej najpogosteje niso razumljene kot nekaj, kar zadeva celotno šolsko skupnost (in širšo lokalno skupnost), temveč je popolnoma v domeni posameznika. Učenje jezika je razumljeno kot odgovornost priseljenih otrok, kot nujni predpogoj za življenje v novem okolju.

B: Jaz v razredu...ko so oni v skupinicah nisem čula, da govorijo po slovensko. Nikoli. In to me moti.

To te moti?

B: Ja, ful.

Zakaj?

B: Zato ker če...pač si prišel v Slovenijo...

A: Sej razumemo, da se ne more naučit.

B: Ja. Ma vsaj lahko probavajo. Ker ne more biti v Sloveniji in non stop govoriti samo svoj jezik. Pač to je tudi neke vrste odgovornost pol že. (Dekleti, 17 let, rojeni v Sloveniji)

V zgornjem izseku je poudarjena le odgovornost posameznikov in ne na primer šole ali vrstnikov pri učenju jezika in vključevanju priseljenih otrok. Tudi na konkretno vprašanje o morebitni vlogi šole ali sošolcev, so nekateri odgovorili, da šola pri tem nima igra nikakršne vloge.

Kaj bi potem lahko naredila recimo šola ali pa vi sošolci, da bi se oni vključili? Da bi jim bilo mogoče lažje ...

Ma, šola nič, nima kaj tu. (Fant, 16 let, rojen v Sloveniji)

Izsek iz pogovora v nadaljevanju prikazuje, da sta včasih celo začetna interakcija in pobuda za vzpostavljanje stika pričakovani le s strani priseljenega otroka.

B: V bistvu na začetku se ni hotela z nobenim družiti. Je bila sama čist.

C: Pol je pa pogruntala da če se s kom družijo je nekako boljše pa lažje in pol si je začela pridobivati prijatelje in medtem tudi mene. (Dekle, 11 let, fant, 10 let, rojena v Sloveniji)

Priseljeni otroci sami poudarjajo lastno odgovornost in trud za učenje jezika in vključevanje v novi državi. Spodnja izjava pa dodatno razkriva še željo po pripadnosti in sprejemanju, ki je eden od pomembnih motivatorjev pri učenju jezika.

Pač tako na splošno mi je nerodno pred ljudmi ki jih ne poznam govoriti kar bosansko ker pač ne vem imam občutek da sem jaz prišla v njihovo državo in pač mislim ne vem tudi jaz ko slišim tako da nekdo noče slovensčino govoriti čeprav je prišel sem in pač sem jaz prišla sem in pač bi se jaz morala nekako prilagajati jim ne oni meni. (Dekle, 18 let, priseljeno iz Bosne in Hercegovine, DP)

Pričakovano je, da priseljeni otroci prevzamejo pobudo za učenje jezika in vključevanje. Tudi šolsko osebje priseljenim otrokom predaja poglede o odgovornosti in pomenu lastnega truda za vključevanje.

Ko sem prišla, sem dosti, dosti enke dobila. Pa mi je profesorica rekla, da se jaz moram truditi, truditi in da nobeden se ne bo ukvarjal z mano k moram se naučiti jezik... in sem tko si začrtala eno pikico, da se naučim jezik in sem dobila tri enke, ker nič nisem razumela kaj mi govori in pol sem se napiflala cel zvezek in popravila vse tri enke na trojke in, ne vem nisem imela status tujca pa to, ampak sem se sama trudila in naučila. Pa še edina sem bila v razredu, da nisem vedla jezik. (Dekle, 16 let, priseljeno iz Bosne in Hercegovine, NP)

Značilnost, ki se pogosto pojavlja v pripovedih otrok, je še občutek odgovornosti do staršev in poudarek, da so se v novo državo predelili zaradi

blaginje otrok, torej prav zaradi njih samih, zaradi česar se priseljeni otroci še dodatno trudijo pri učenju jezika in vključevanju v okolje.

Ja³¹, ja mnogo težko jer ono, mislim nikom nije svejedno jer ostavljate dole na primer i babicu i svakog nekog ostavljate i onako kad morate da odete u skroz nepoznato, da ste i drugi sistem i sve nije jednostavno ali onako moramo, da se potrudimo jer naši roditelju su to uradili za naše dobro nisu za što je to loše nam žele nego jednostavno za naše bolje i to je to. Tako da moramo, da se priviknemo i, da budemo onako jaki. (Dekle, 16 let, priseljeno iz Bosne in Hercegovine, NP)³²

Kljub formalnemu prepoznavanju vključevanja kot (vsaj) dvosmernega procesa na ravni politik, v okviru katerega je pričakovano prilagajanje in spreminjanje priseljenega otroka, institucij (šole) in celotne skupnosti, so pričakovanja usmerjena predvsem v priseljene otroke kot tiste, ki se morajo naučiti jezika in vključiti v okolje. Taka pričakovanja jim nalaga okolica, nalagajo pa si jih tudi sami.

»Oni se derejo v drugih jezikih, se derejo po njihovo«: »mi in oni« – jezik in drugačenje

Strategija (*Strategija vključevanja otrok*, 2007, str. 13) predvideva upravičenost priseljenih otrok do enakega ravnanja in pravic, kot jih imajo vsi otroci, s poudarkom, da jih je treba primarno obravnavati kot otroke in da mora biti njihov priseljenški status drugotnega pomena. Okolje in življenje v šoli bi morala omogočati pridobivanje izkušnje enakih možnosti in doživljanje pravice enakih možnosti. Šola naj bi priseljenim otrokom in njihovim staršem omogočala sporazumevanje v njihovem jeziku, ohranjanje identitete in pravico do drugačnosti. Kot del spodbujanja medkulturnega učenja in pozitivne naravnosti do razumevanja in sprejemanja različnosti v šoli pa strategija predvideva spodbujanje

31 Pogovori otrok, ki so bili zaradi zagotavljanja večje otrokosrediščnosti opravljeni v njihovem maternem jeziku, so bili tako tudi transkribirani, zato so tudi v besedilu predstavljeni v izvorni različici. V opombah smo dodali prevod.

32 »Ja, zelo težko je. Mislim, nikomur ni vseeno, saj za sabo pustiš svoje bližnje – na primer babico in vse druge, ki jih imaš rad. Ko moraš oditi v popolnoma neznano okolje, v drugačen sistem, ni preprosto. Vendar se moramo potruditi, saj so naši starši to storili za naše dobro – ne zato, ker bi nam želeli kaj slabega, temveč zato, ker so hoteli za nas boljšo prihodnost. Zato se moramo privaditi in ostati močni.«

strokovnih delavcev in otrok k enakemu sprejemanju priseljenih otrok ne glede na njihov socialni status ali državo porekla. V strategiji je še poudarjen pomen občutka varnosti in sprejetosti, za katerega so zadolženi vsi zaposleni. Pozornost naj bi bila usmerjena v to, kako priseljene otroke sprejemajo drugi otroci in obratno, namesto poudarjanja razlik pa je treba poudarjati prednosti kulturne raznolikosti in preraščanje predsodkov (Strategija vključevanja otrok, 2007, str. 14).

Nekateri učitelji v povezavi z jezikom reproducirajo stereotipe, drugačijo in v nekaterih primerih izražajo nestrpnost do priseljenih otrok, pri čemer negativno izstopa predvsem odnos do albansko govorečih otrok. Nestrpnost v šolskem okolju in med šolskim osebjem Vižintin pripiše povečanemu številu otrok iz neslovanskih jezikovnih okolij, predvsem albansko govorečih otrok, ki obiskujejo slovenske šole, nesorodnosti in nepoznavanju albanskega jezika, zaradi česar si učitelji ne morejo pomagati z znanjem, kot si v primeru otrok, ki se priseljujejo iz nekdanjih jugoslovanskih republik ter občutku nemoči zaradi nezadostnega strokovnega znanja o vključevanju priseljenih otrok (Vižintin, 2018).

V povezavi z učenjem jezika med priseljenimi otroki z albanskim etničnim ozadjem je med šolskim osebjem prisotno stereotipno prepričanje o njihovem težavnem usvajanju jezika in nizki motivaciji za učenje.

In tudi glede motivacije, ne vem ... splošno, tako, kolikor sem slišala, je znano, da naj bi se otroci iz Albanije ne tako dobro naučili slovenskega jezika, ne imeli motivacije in tako ... Sem pa imela prvo skupino, tri otroke iz Albanije in moram reči, da so bili odlični. (Svetovalna delavka, OŠ)

Četudi je potrebno prevpraševati pozicije »mi« in »oni«, saj se s takim razlikovanjem krepijo, so take binarne opredelitve v šolskem okolju velikokrat prisotne, priseljeni otroci pa pogosto vzpostavljeni kot »drugi«. V jeziku se to kaže že pri rabi zaimkov »mi« in »oni« v izjavah otrok, ki so pogosto uporabljeni za vzpostavljanje distance in drugačnosti. V konkretnem, spodaj predstavljenem primeru se zaimek »oni« nanaša na vse priseljene otroke v razredu, ki prihajajo iz različnih držav – s Kosova, iz Bosne in Hercegovine, Srbije in Severne Makedonije. Kolektivna drugost je v tem primeru homogenizirana na osnovi rabe jezikov, ki se razlikujejo od slovenskega.

Ne vem, mene iskreno malček moti, če se oni v našem razredu – oni se derejo v drugih jezikih, se derejo po njihovo, da se njih najbolj sliši, ampak ... Mogoče me to edino v razredu malo moti, bi se lahko pač potrudili govoriti slovensko, če so že tukaj, ampak drugače kot razred se mi zdi, da smo ful super razred, smo se ful dobro našli skupaj. (Dekle, 16 let, rojeno v Sloveniji)

Za sogovornike je tako pogosto dopustna le »nevidna« raba maternega jezika v šoli ali raba maternega jezika samo v zasebni sferi, kar le odseva realnost, da v praksi jezikovna, kulturna in verska raznolikost v številnih šolah niso popolnoma sprejete. Večkulturnost pogosto ostaja nevidna in v šolskem okolju ni obravnavana ali pa je omejena na esencialistične prikaze jezika in kulture ob praznikih ali posebnih dnevih.

Moti me, če govori to na glas in če kriči in ne vem, da mu kdo kaj reče v slovenščini in on mu odgovarja nazaj v bosanščini, ne vem dostikrat se zgodi da se kregajo in potem pač se kregajo v bosanščini to mene živcira pa pač, ko mi ne vem, ko se začnejo obnašati kot da je tukaj njihovo pa neki, to mi ni všeč. Če se med sabo pogovarjajo pač potihoma, da nobenega ne motijo meni je to čisto v redu. Ampak ne vem, kar se tiče pa tega, da kričijo kdorkoli pa ne, pa pač meni ni fajn. (Fant, 15 let, priseljen iz Bosne in Hercegovine, DP)

Ja da bi se vsaj v šoli lahko normalno po slovensko med sabo pogovarjali, ko so pa pač med sabo, ko se pa pogovarjajo izven šole se pa lahko pač kakor hočejo. (Fant, 16 let, rojen v Sloveniji)

Podpora rabe maternega jezika priseljenih otrok samo v zasebni sferi je utemeljena z dobrobitjo priseljenih otrok in s poudarkom, da je to v njihovo korist, saj bi jim to omogočilo lažje vključevanje v okolje, toda kot opozarja Vezovnik (2013), tako utemeljevanje ni tako nedolžno in ideološko nevtrarno, kot se zdi na prvi pogled, saj je prežeto z idejami etnične homogenosti in etnocentrizma.

Ker na primer, imamo sošolke, ki so Albanke – one rajši govorijo med sabo po albansko in to spoštujem in vse, samo če se hočeš naučiti slovensko, bi se lahko vsaj probal nekako pogovarjati, vsaj v šoli, pa ko greš ven, se pogovarjaj po vaše ali kakorkoli. In ja, to me edino tako, ne da zmoti ... ampak njim bi želela dobro s tem, da se naučijo, da se pogovarjajo ne vem, vsaj z nami. Ker tako, da se ti pogovarjaš tudi med šolo, med poukom, v svojem jeziku in da se zunaj pogovarjaš v svojem jeziku ... ti ne naredi nekega napredka. (Dekle, 17 let, rojeno v Sloveniji)

Čeprav je drugačenje povezano z različnimi skupinami priseljenih otrok, je skupina albansko govorečih otrok tista, ki je najpogosteje pojmovana kot »brezpogojni drugi«, kar se v šolskem okolju kaže skozi omenjene prakse (Sedmak in drugi, 2023). Na albansko priseljenko skupnost se veže veliko stereotipov, ki so osnova za izključevalne prakse in socialno distanciranje. Čeprav je v spodnjem primeru omenjena Albanija, pa večina pripadnikov albansko govoreče skupnosti v Slovenijo dejansko prihaja iz območij Severne Makedonije in Kosova. Praviloma so pripadniki muslimanske religije in po statističnih podatkih nižje izobraženi (Sedmak in drugi, 2023; Vižintin, 2018).

Navedeno je kot dejavnik drugačenja izpostavljeno tudi v spodnjem primeru, ob poudarjanju nepripravljenosti na učenje jezika in neprilaganja. Zanimivo je, da je ta skupina priseljencev v spodnjem primeru kolektivno opredeljena izrazito negativno ob hkratnem poudarjanju pozitivnih izjem.

Mislím oni so tako vsi neizobraženi. Naj ostanejo tam v Albaniji in naj delajo tam. Kaj hodijo sem. Ma sej meni, jaz jih par poznam, ki so duše od človeka, ma ti eni tukaj pa se delajo glavne. Oni bi se morali prilagodit. Jaz če bi šel nekam in ne bi znal govorit jezika bi mi bilo grozno. (Fant, 18 let, rojen v Sloveniji)

Z zmerjanjem zaradi uporabe albanskega jezika se pripadniki albanske skupnosti srečujejo v šoli in zunaj nje, kar ni presenetljivo glede na krepitev predsodkov in nestrpnosti do priseljencev albanske narode skupnosti v Sloveniji, tudi v šolskem okolju (Mandelc in Gajić, 2022; Vižintin, 2018):

Velikokrat kadar govorim s kom albansko se ljudje tudi zaderejo: »Kaj te z vami je, šiptarji?!« Jaz tudi slišim to kdaj v šoli, ker uporabljajo to kot žalitev, kot hec. Ampak ni zelo lepo reči to. Zakaj uporabljate v ta namen? (Dekle, 17 let, rojeno v Sloveniji)

Priseljeni otroci se v medvrstniških razmerjih v šoli srečujejo z verbalnim nasiljem in izključevalnimi praksami, ki negativno vplivajo na dobro počutje in pripadnost v šolskem okolju. Spodnje izjave prikazujejo primere, povezane z zasmehovanjem in izključevanjem priseljenih otrok zaradi jezika, in čustvene stiske, ki izhajajo iz tega.

Na tej šoli so me grdo gledale nekatere starejše punce, imele so komentarje, smejale so se, kadar sem kaj napačno rekla po slovensko. Niso bile prijazne. Zato tudi nisem hotela več trenirati odbojko, izogibala sem se športni vzgoji. Pogosto so se mi smejale, ker nisem govorila lepo slovensko. Imele so komentarje glede bosanskega naglasa. (Dekle, 16 let, priseljeno iz Bosne in Hercegovine, NP)

Fizično nasilni niso bili nikoli. Da bi bili nesramni v smislu tega, da bi me ne vem koliko žalili tudi ne. Ampak v osnovni, kot sem rekla, v 6. razredu mi je bilo dovolj to, da so me izločili in sem bila sama. Oni, ko so kdaj kaj govorili in so se poleg smejali, jaz valda nisem nič razumela in sem vedno mislila, da se gre nekaj o meni. Spomnim se, da sem se slabo počutila, vsako noč sem se jokala, ker nisem hotela iti v šolo več. Ni mi bilo v redu. (Dekle, 17 let, priseljeno iz Albanije, DP)

Jokala sem se. Strah me je bilo sošolcev. Nesramni so bili do mene. Govorili so, da sem tujka, me zafrkavali. V 8. razredu je sicer prišla še ena, imela sem tudi dve prijateljici Albanski, me smo veljale za tujke. Fizično sošolci niso bili nasilni, niso nam skrivali stvari, le zafrkavali so nas. To je trajalo celo osnovno šolo. Nikoli nisem povedala nobenemu učitelju, skrivala sem v sebi, ker bi si sicer nakopala dodatne težave. Tudi staršem nisem povedala, mislila sem, da jih to ne zanima pa tudi nisem jih želela obremenjevati. Nisem z veseljem hodila v šolo. Ne vem, kaj je sošolce motilo pri meni. Zafrkavali so me bolj fantje, sploh en. Nisem bila edina na katero so se spravili. (Dekle, 15 let, priseljeno iz Bosne in Hercegovine, NP)

Po besedah otrok so tako neposredno izpostavljanje negativnih lastnosti, zmanjševanje vrednosti, celo poniževanje, izkusili tudi s strani nekaterih učiteljev:

Profesor je govoril, da smo Bosanci glupi, da delajo samo v kanalih, da ne morejo biti zdravniki in v pisarnah, ker niso dovolj pametni, da so dobri le za gradbišča in tako. Zdi se mi, da nekateri profesorji ne marajo Bosancev, a tega ne kažejo tako odkrito kot ta profesor. (Dekle, 16 let, priseljeno iz Bosne in Hercegovine, NP)

Včasih je drugačenje bolj prikrito. Kot prikazuje spodnja izjava, v kateri se poudarja uspešnost priseljenega dekleta. Na priseljene otroke s Kosova se namreč vežejo nizka pričakovanja, predpostavke o slabši uspešnosti in nasploh »drugačnosti«, ki se zrcalijo v izjavi učenke o »navadnosti« in »enakosti« priseljene sošolke, kar implicitno nasprotuje prevladujočim predstavam o tem, kakšen naj bi bil nekdo s Kosova.

Zdaj, ja prav 2020 je ena prišla moja sošolka iz Kosova ampak zna slovensko in še poleg hrva... zna ljubljansko pač ja .. in še poleg hrvaško. Pa dobre ocene, pač dobro ji gre z vsemi se razume. Takoj so je sprejeli lepo. Čisto enaka je kot ostali, pa čisto navadna, pa ja. (Dekle, 10 let, rojeno v Sloveniji)

Kot je bilo predstavljeno, se priseljeni otroci zaradi neznanja jezika počutijo izključene, saj komunikacija v skupnem jeziku ustvarja svetove, v katere ne morejo vstopiti. O občutjih izključenosti govorijo tudi nepriseljeni otroci, ko se (priseljeni) otroci pogovarjajo v jeziku, ki ga ne razumejo, v spodaj navedenem primeru v albanščini. Dekle je omenilo, da se počuti neprijetno in presojava, kadar ima občutek, da se pogovarjajo o njej.

Ja kaj pa ti ni všeč? Kaj je nekaj, kar ni v redu, kar se dogaja v razredu?

Mogoče ko govorijo tuje jezike in pol ne razumemo kaj se pogovarjajo. A govorijo o nam pa tko.

Kdo to govori? Pa kateri so to jeziki, da jih vi ne razumete?

Albanščina.

/.../

Kako pa ti veš, da se oni o vas pogovarjajo?

Pač na primer če nas tko gledajo tko neki in pol ti je neprijetno.

Pa zakaj misliš, da do tega prihaja, da one tko o vas nekaj govorijo?

Pa ne vem mogoče sploh ne govorijo samo, ker mi njim večkrat govorimo da govorijo slovensko in to in tko pol oni ... to njim ne paše glih

(Dekle, 11 let, rojeno v Sloveniji)

V šolskem okolju se tako (prva) prijateljstva pogosto sklepajo na osnovi skupnega jezika, zaradi pripadnosti neki skupini in občutka vključenosti, ne pa toliko zaradi skupnih interesov oziroma osebnih značilnosti, ki bi jih povezovala, kar pa se sčasoma lahko spremeni (M. Evans in Liu, 2018). O tem, da povezovanje najprej temelji na jeziku, pripoveduje tudi fant iz naslednjega primera.

Imaš ti v razredu še kakšne priseljence, ki recimo govorijo v svojem jeziku kdaj?

Ja, mogoče ne vem koliko nas je mogoče da sedem osem nas je mogoče. In sam večina mislim da večina jih je rojena v Sloveniji ampak ne morem pač niso priseljenci ampak vseeno pač govorijo moj jezik.

Pa se kdaj pogovarjate?

Ja, itak pač z njimi se še najhitreje vklopim prvo, in potem komaj z ostalimi. Ampak večina prijateljev, ki jih imam oz. če hočete najboljše prijatelje oz. najboljšega prijatelja pač so več ali manj Slovenci.

(Fant, 15 let, priseljen iz Bosne, DP)

»Profesorji nam pustijo, da govorimo albansko /.../ Ena profesorica pa nas pogosto krega ali pa tudi med poukom reče, da tu govorimo slovensko«: Soobstoj šolskih praks vključevanja in izključevanja v povezavi z jezikom

Dokumenti, ki naslavljajo vključevanje priseljenih otrok v šolah v Sloveniji, sledijo evropskim smernicam, ki poudarjajo pomen učenja jezika okolja/izobraževanja ob hkratnem ohranjanju maternega jezika. V povezavi z jezikom navajajo številne predloge praks vključevanja priseljenih otrok, ki se skladajo s številnimi praksami v šolah z večkulturnim značajem. V nasprotju z izključevalnimi praksami v šolah je v smernicah za vključevanje otrok priseljencev v vrtce in šole izpostavljen pomen ohranjanja maternega jezika med otroki. V smernicah iz 2012 je tako navedeno, da je »ključni dejavnik učinkovitega medkulturnega izobraževanja jezik poučevanja, ob tem pa je nujno upoštevati tudi vlogo maternega jezika (kadar je ta drugačen od jezika poučevanja) in vseh drugih jezikov, ki so del učenčevega repertoarja« (Novak in drugi, 2012, str. 5). Ohranjanje maternega jezika naj bi bilo v šolskem okolju dovoljeno in tudi spodbujeno, ne pa nezaželeno ali preganjano s strani nekaterih učiteljev. Tako je zapisano, da »otrok, učenec in dijak vstopa v vzgojno-izobraževalno okolje s svojimi identitetami, zato je ključno ohranjanje njegovega prvega jezika in začetni pouk slovenščine kot učnega jezika v osnovni in srednji šoli ter pri vzgojnem delu v vrtcu« (Pevc Semec in drugi, 2024, str. 12). Poleg ohranjanja maternega jezika je poudarjeno še

spodbujanje medkulturnosti, večjezičnosti in medkulturnega sobivanja (Novak in drugi, 2012; Rutar, 2018). V strategiji (Strategija vključevanja otrok, 2007, str. 6) je poudarjen pomen ohranjanja jezika in kulture priseljenih otrok, za katera se ugotavlja, da nista enako vrednotena v primerjavi z jezikom in kulturo slovenskega okolja, kar se kaže v tem, da dotlej ni bilo strategije, ki bi upoštevala oba vidika, v nepoznavanju in nezanimanju pedagoških delavcev za spoznavanje ključnih prvin jezika in kulture okolja, iz katerega prihajajo priseljeni otroci, in nezadostnem poznavanju primernih načinov spodbujanja medkulturnega sporazumevanja med otroki v razredu.

Šolsko osebje v vsakodnevnem šolskem življenju v povezavi z jezikom uporablja številne prakse vključevanja priseljenih otrok. Povezane so s prilagajanjem učnega materiala, zlasti tistega za učenje jezika okolja, z informiranjem otrok in staršev v njihovih jezikih, preko večjezičnih letakov ali z vključevanjem prevajalcev na skupnih roditeljskih sestankih, z v šolah izpostavljenostjo večjezičnostjo, npr. v obliki pozdravov v vseh jezikih, z ozaveščanjem šolskega osebja. Posamične šole, tiste z večkulturnim značajem, se povezujejo z zunanjimi akterji ali prostovoljci za organizacijo dodatnih ur učenja jezika (nad normativom, ki je predviden), kadar zaznajo potrebo za to, saj nekaterim učencem, ki bi potrebovali pomoč pri učenju jezika, ta ne pripada. Dvojnost v pristopih šol k večkulturnosti in vključevanju se kaže tudi v praksah povezanih z jezikom in vključevanjem. V šolah, kjer je večkulturnost prepoznana kot prednost in vrednota, poleg učenja jezika zelo poudarjajo pomen različnih vključevalnih praks, tudi takih povezanih z jezikom, in sprejetosti učencev za njihovo dobro počutje, blaginjo.

Dobro, naš v osnovi največji izziv je, da te otroke naučimo našega jezika. To je enkrat ena jasno, da brez jezika ne bojo uspeli nikakor. Mi istočasno zelo poudarjamo sprejetost tistih učencev, ker če ta otrok doživi, da ni sprejet, kot se je dogajalo na nekaterih slovenskih šolah, da je bilo jasno začutiti, da niso dobrodošli. Ti učenci se zaprejo, postanejo depresivni, apatični, melanhonični in od njih ne dobite nič. (Ravnatelj, OŠ).

Hkrati se v pogovorih s šolskim osebjem kažejo izključevalne prakse v povezavi z jezikom, prakse drugačenja priseljenih otrok. Te prevladujejo na šolah, ki tudi sicer ne naslavljajo večkulturnosti in so nasploh manj vključujoče, torej na tistih z enokulturnim značajem, vendar niso

prisotne le tam. Tudi na šolah, ki jih lahko opredelimo kot bolj vključujoče, hkrati soobstajajo prakse vključevanja in izključevanja. Zlasti ker je delovanje na tem področju večinoma prepuščeno senzibilnosti posamičnih učiteljev, kot opozarja učiteljica na srednji šoli.

Mislim pa da je veliko na učiteljih samih. To je pač realnost. Mi imamo lahko ne vem kake programe, priporočila, dejansko pa je odvisno od učiteljevega občutka, kako bo on ravnal z otrokom priseljencem. Obstajajo tudi profesorji, ki jih popolnoma ignorirajo in se z njimi ne ukvarjajo, rečejo da bo pač že. (Učiteljica, SŠ)

Jezikovna raznolikost v šoli ni vselej pozitivno vrednotena. Šolsko osebje včasih opozarja na nezaželenost rabe maternih jezikov priseljenih otrok v šolskem okolju, kot v primeru svetovalne delavke v osnovni šoli, ki otroke med odmori opozarja, naj ne uporabljajo maternega jezika.

Itak se najdejo ti otroci, takoj se najdejo, ko so iz iste države in potem ves čas [govorijo] po hodnikih v svojem jeziku, [na] kar vedno opozarjam. (Svetovalna delavka, OŠ)

Čeprav je bila že poudarjena prevladujoča miselnost glede odgovornosti posameznika za vključevanje, pa je iz pripoved otrok razvidno, da imajo obstoječe šolske prakse in šolsko osebje pogosto pomembno vlogo pri dobrem počutju in vključevanju priseljenih otrok. Šola kot ključni dejavnik in osrednje okolje vključevanja in obstoječe podporne prakse, predvsem dodatne ure in/ali tečaji slovenskega jezika, zelo pripomorejo k jezikovnemu in siceršnjemu vključevanju otrok. Med drugim so bile ure, namenjene učenju jezika priseljenih otrok, prostor za srečevanje drugih otrok s podobnimi izkušnjami, kot jih imajo sami, sklepanje prijateljstev in druženje. Poleg sistemskih rešitev, ki se vežejo na vključevanje priseljenih otrok, kot so dodatne ure slovenskega jezika za novopriseljene otroke, in projektnih pobud, kot so multiplikatorji, ki se usmerjajo predvsem v vključevanje priseljenih otrok ali uvajalnice pred začetkom šolskega leta, na šolah, zlasti tistih, kjer se že dalj časa srečujejo s priseljevanjem, torej takih z večkulturnim značajem, posamezni učitelji in drugo šolsko osebje izvajajo različne prakse, ki pripomorejo k dobremu počutju priseljenih otrok (Sedmak in drugi, 2020).

Pripovedi otrok kažejo, da imajo organizirane dejavnosti, namenjene jezikovnemu in drugemu vključevanju otrok, in učitelji nasploh velik vpliv

na občutek sprejetosti in pripadnosti otrok. Prakse vključevanja s strani šolskega osebja so različne. Otrokom, ki govorijo jezike republik nekdanje Jugoslavije, se poskušajo nekateri učitelji zaradi jezikovne bližine približati s tem, da jim razložijo snov v maternem jeziku oziroma mešanici tega in slovenskega jezika. Taka podpora jim olajša razumevanje šolskega gradiva in s tem opravljanje šolskih obveznosti.

Se ti zdi, da so ti učitelji dovolj pomagali?

Ja, zelo so mi pomagali. Pa so rekli, če imaš kakšen težavo, da mi bodo pomagali. Zato se jaz počutila več dobro, zato. (Dekle, 13 let, priseljeno s Kosova, NP)

Nisem znala niti besedice slovensko takrat, ampak v pol leta sem jo znala že kar dobro. V osnovni šoli smo v knjižnici tujci namreč posebej delali z učiteljico. Dvojina se mi zdi še danes težka, ker pozna bosanščina le ednino in množino. Sicer pa mi gre ostalo dobro, ni več težko. (Dekle, 15 let, priseljeno iz Bosne in Hercegovine, DP)

/.../[P]ri pouku kdaj ne vem katere besede pa rečem v svojem jeziku pa mi učiteljica pove kako se reče po slovensko in, če ne poznam kakšne njihove besede, ko berem si podčrtamo tudi nam to učiteljica pove, če kaj ne vemo, da si podčrtamo pa nam bo pojasnila in potem, ko si podčrtam in povem mi objasni in zato mi je pač zelo všeč. (Dekle, 11 let, rojeno v Sloveniji)

Otroci izpostavljajo, da učitelji na različne načine pristopajo k (jezikovnemu) vključevanju priseljenih otrok. Izpostavljeni so bili prilagajanje šolskih ur na tak način, da se lahko posebej posvetijo priseljenim otrokom, upoštevanje jezikovnih kompetenc pri ocenjevanju in tudi dalj časa trajajoča redna pomoč učiteljev.

Tako zjutraj sem imela [ure slovenščine], pred poukom in potem po pouku pa vmes se je pač profesorica tako ko so oni dobil sošolci naloge se je profesorica bolj posvetila meni in smo pač na samo delale tako. (Dekle, 16 let, priseljeno iz Bosne in Hercegovine, DP)

Včasih, ko se jaz zmotim, naredim kakšno napakico, da zamenjam besedi, besede, potem mi učiteljica to pač ... ne odšteje mi to od ocene. Samo mi pač ... pogleda skozi prste in vseeno da oceno. (Dekle, 12 let, priseljeno iz Bosne in Hercegovine, DP)

Ja jaz sem imela tko svojo učiteljico, svojo profesorico, ki mi je pomagala za vse. Pa tudi včasih je prišla v razred z mano pa kaj je tista učiteljica razložila mi je ona prevajala vse. (Dekle, 15 let, priseljeno s Kosova, DP)

V nižjih razredih osnovne šole so prilagoditve trajale tudi več let.

Ma ja, tako, profesorji so se mi malo več prilagodili zaradi jezika, so mi povedali kako in kaj, sem imel malo lažje stvari za delat. Tako, dve, tri leta in potem so me počasi dali na isto stopnjo kot te ostale. (Fant, 18 let, priseljen iz Srbije, DP)

Treba pa je poudariti, da predstavljene prakse niso sistemsko urejene in da so pogosto odvisne od posamezne šole oziroma znotraj njih od zavzetosti, inovativnosti in pripravljenosti posameznih učiteljev oziroma drugega šolskega osebja za dodatno delo s priseljenimi otroki (Medarić in drugi, 2021; Sedmak in drugi, 2020)

Učitelji uporabljajo tudi neformalne pristope in spodbujajo pomoč učencev, ki razumejo materni jezik priseljenih otrok. Medvrstniška razmerja in prijateljstva imajo tudi sicer osrednjo vlogo pri učenju jezika, dobrem počutju in vključevanju priseljenih otrok.

Pač povedali so nam, da pride novi sošolec, da je npr. iz Hrvaške ali pa Srbije pa da ne razume čist jezika. Te pa je učiteljica po navadi prosila tiste, ker mam eno učenko, ki zna srbsko, da pač jim pomaga pri nalogah pa tem, da lažje razume pouk. (Fant, 13 let, rojen v Sloveniji)

Na začetku, v 6. razredu, sva se bolj družili, ker nisem še nič razumela in so me učitelji dajali v pare z njo [drugo dijakinjo priseljeno iz Bosne in Hercegovine], da mi je pomagala. (Dekle, 15 let, priseljeno iz Bosne in Hercegovine, DP)

Hkrati se priseljeni otroci srečujejo s praksami izključevanja v povezavi z jezikom. Pogosto je poudarjen konflikt med učenjem jezika in rabo maternega jezika priseljenih otrok v šolskem okolju. In to, čeprav je na ravni politik in priporočil, evropskih in nacionalnih, za uspešno vključevanje prepoznan pomen podpore učenju jezika šolanja ob hkratnem vzdrževanju njihovega maternega jezika (Janta in Harte, 2016; Rutar, 2018). Na primeru jezika so razvidne prakse hkratnega vključevanja in izključevanja priseljenih otrok. Poudarek na nacionalnem jeziku je zelo močen, kar se med drugim kaže tudi v pogosto izraženi – tudi s strani

učiteljev – nezaželenosti uporabe maternega jezika v šolskem okolju. Prakse vključevanja in izključevanja se v šolskem okolju dogajajo sočasno.

Profesorji nam pustijo, da govorimo albansko, včasih jih tudi kaj zanima, ker jim je zanimiv jezik. Ena profesorica pa nas pogosto krega ali pa tudi med poukom reče, da tu govorimo slovensko. (Dekle, 16 let, priseljeno iz Severne Makedonije, DP)

»Ko ne vemo jezika, se smejijo« /.../ »Zdaj se lahko pogovorim s sošolci, lahko jim vrnem nazaj, ko se smejijo«: jezik kot dejavnik ranljivosti in zmožnosti delovanja

Potencialna ranljivost in stiske priseljenih otrok so deloma prepoznane v Predlogu programa dela z otroki priseljenci za področje predšolske vzgoje, osnovnošolskega in srednješolskega izobraževanja. V dokumentu je poleg pomena specializirane strokovne pomoči za nekatere posebej ranljive otroke poudarek predvsem na »dodatni pozornosti in posebnih pristopih, varnem, urejenem in predvidljivem okolju (Rutar, 2018). Ranljivost otrok in pomen psihosocialne podpore pri psihološko zahtevnem procesu vključevanja otrok sta izpostavljena tudi v Smernicah za vključevanje, ki opredeljujejo tudi pomen varovalnih dejavnikov, preventivne podpore in dodatne strokovne pomoči (Pevce Semec in drugi, 2024). Zmožnost delovanja priseljenih otrok ni dovolj poudarjena, še najbolj se ji približa predlog individualiziranega učnega pristopa s pripravo individualnega načrta aktivnosti (Pevce Semec in drugi, 2024; Rutar in drugi, 2018), kar pomeni upoštevanje individualnih značilnosti in potreb posameznega otroka v učnem procesu in načinih dela. V smernicah (Pevce Semec in drugi, 2024, str. 11) je posebej izpostavljeno upoštevanje predhodnih znanj, izkušenj, pričakovanj, močnih področij, potreb ter kulturnih in družinskih ozadij. Zmožnost delovanja otrok je omenjena tudi v strategiji, v povezavi s pravico do sodelovanja (Strategija vključevanja otrok, 2007), ki pravi, da je mnenja in želje otrok treba ugotoviti in upoštevati, ko se sprejemajo odločitve, ki jih zadevajo.

Šolsko osebje v intervjujih večkrat poudari zavedanje ranljivosti in stiske otrok, ki se vežejo na jezik, vendar je pogosto hkrati implicitno prisotna individualizacija odgovornosti, kot je razvidno iz spodnjega primera, v katerem je neznanje jezika opredeljeno kot težava priseljenega otroka.

Ker dejansko bom rekla, da tisto leto, ko je ta otrok vključen, čutim v njemu veliko stisko. Dejansko on ne more svojega znanja strokovnega na vseh ostalih področjih predstaviti in dokazati, ker ima seveda problem z jezikom. (Učiteljica, SŠ)

Jezik je največji problem. Otrok je vržen direktno v razred, prvi dan se mora znajti. Tisti, ki imajo že koga v razredu, ki govori njihov jezik, njim je malce lažje. Če pa takega otroka ni pa se morajo sami znati in otrokom je to ful težko. Ravno danes je prišel en fantek iz Kosova – on ne zna ene besede slovensko, mama ne zna ene besede slovensko, oče ne zna ene besede slovensko in zdaj je šel v razred in se ful joče. Otroci bi morali prej spoznati vsaj osnove jezika in besedišča, tako pa ta ne bo znal niti vprašati, kako se gre na stranišče. (Ravnateljica, OŠ)

V nekaterih šolah pa vendarle prepoznava tudi pomen okolja, ki je del te stiske, oziroma lahko prispeva k njenemu zmanjševanju. Učitelji lahko otroke bolj ali manj podpirajo pri izražanju njihove zmožnosti delovanja.

Mi se veliko z otroki pogovarjamo v obliki nekih intervjujev, vprašalnikov in otroci so nam povedali, da radi prihajajo v šolo, da jim je lepo, ampak da se pa včasih tudi ne počutijo dobro, ker so v razredu zgolj kot poslušalci, da se jih premalo vključuje, da so premalo aktivni, da oni znanje imajo, ampak ga zaradi jezikovnih ovir ne morejo izraziti. (Učiteljica, OŠ)

Včasih učitelji naslavlja obe dimenziji. Poleg prepoznavanja ranljivosti, ki izhajajo iz jezikovnih in kulturnih razlik, poskuša učiteljica iz spodnje izjave ustvariti podporno okolje za priseljene otroke ob hkratnem prepoznavanju njihove zmožnosti delovanja.

Moj prvotni cilj je, da se učenci tukaj počutijo prijetno. Da premostijo to priselitev in to kulturno razliko kar se da lažje. Imamo otroke, ki sprejemajo priseljevanje ... oziroma odhod in da pustijo za seboj prijatelje in eni lažje sprejmejo to. Spet drugi pa naletijo na težave. Jaz primarno jih sprejemem, da se počutijo enakovredne ostalim učencem, da jih vzpodbujam, da zmorejo, da tudi če jim je na trenutke zelo težko, ker ne poznajo jezika, da bomo stopili naproti. (Učiteljica, OŠ)

Z vprašanjem jezika so povezani različni položaji ranljivosti in negotovosti. Prihod v neznano okolje povzroča otrokom številne čustvene stiske. Strah, sram, nelagodje, osamljenost so pogosti spremljevalci prihoda v novo državo ter so povezani predvsem z nepoznavanjem jezika in okolja (M. Evans in Liu, 2018). Za dobro počutje in občutek sprejetosti otrok je

ključno podporno okolje, v katerem imajo osrednjo vlogo vrstniki in učitelji, na kar kažejo številne izjave otrok. Pri tem je jezik osrednji dejavnik povezovanja in sidranja v novem okolju (Grzymala-Kazłowska, 2017).

Kakšne težave si imela, kaj ti je bilo najtežje?

Jezik, ker nisem znala. Nisem se mogla pogovarjati z njimi, se razumeti in tako. Jaz sem bila sama. In sem ves čas jokala. Ko si sam in misliš, da drugi govorijo nekaj o tebi. (Dekle 13 let, priseljeno iz Albanije, NP, intervju 94)

Ja, na začetku sem se počutila kot tujec, ker nisem razumela ničesar in tako, vedno sem sedela ob strani, vedno sem bila sama. In potem smo se tam nekje, na sredini leta začele družiti z dvema puncama in sta pomagali in ni bilo tako slabo. (Dekle, 16 let, priseljeno iz Severne Makedonije)

Si se bala?

Ja. Sem mislila, da mogoče me ne bodo marali, ker sem prišla od drugod, imam drugačno vero, govorim drugačen jezik. Ampak se ne rabijo bati. Ker ko se naučiš jezik že boljše, že začneš se pogovarjati z njimi, postaneš prijatelj. Najbolj pomembna stvar je, da si prijazen do drugih in tako bodo tudi oni do tebe. Tudi če je fant ali punca, to ni razlika. Isto so se z mano. V bistvu v 3. razredu prvi dan ko sem šla, sem pozabila nekaj dati v torbo in mi je en fant pokazal tako, v torbo da dam. Sem se počutila zelo dobro. (Dekle 12 let, priseljeno s Kosova, DP)

Sošolke so mi pomagale. Kadar smo šle ven so mi vedno povedale, npr. to je pločnik, to je roža, to drevo se imenuje tako in tako. Vsako stvar so mi povedale tako, da sem si jo jaz zapomnila na lep način, ne da sem se bila prisiljena naučit. Tam so mi res pomagali. Imela sem tudi svojo učiteljico, ki mi je prevajala v albanski jezik in me je naučila vsega. (Dekle, 18 let, priseljeno s Kosova, DP)

O občutjih strahu v novem okolju zaradi neznanja jezika, povezanih s potencialno negativnim vrednotenjem, pišeta tudi Evans in Liu (2018), ki poudarjata še strah pred zasmehovanjem in izključenostjo, s katerim se soočajo tudi priseljeni otroci iz naše raziskave.

Predhodno omenjene prakse drugačenja in izključevanja so povezane z jezikovnim primanjkljajem, ki postane predmet zasmehovanja.

V našem razredu je veliko takšnih, ki so – je veliko priseljencev in ne znajo še dobro jezika in verjamem, da se včasih počutijo malo – ne da rečem slabo, ampak je veliko takšnih, ki zafrkavajo na nek način, ki se posmehujejo, če ne zna reči neke besede pravilno. (Dekle, 18 let, priseljeno iz Bosne in Hercegovine, DP)

Znanje jezika okolja omogoča otrokom izražanje zmožnosti delovanja in upor proti tem praksam.

Okej, zdaj je – kaj ti zdaj pomaga, da se boljše počutiš?

Zdaj se lahko pogovorim s sošolci, lahko jim vrnem nazaj, ko se smejiijo nekому ali ko ne vejo – mislim, mi, ko ne vemo jezika, se smejiijo, na primer pri predstavitvi in tisto ...

Te zafrkavajo recimo?

Ja.

/.../

Kako se počutiš ob tem?

Ma ... Ni slabo, ni dobro. Vmes.

Te prizadene?

Ja. Samo zdaj jim lahko vrnem nazaj, lahko jim odgovorim.

(Dekle, 16 let, priseljeno iz Severne Makedonije, NP)

Spodaj prikazujem primere zmožnosti delovanja z dejanji upora, ki se oblikujejo kot odziv na drugačenje, diskurz primanjkljaja in pozicioniranje v šoli, ki ga poleg drugih demografskih značilnosti – npr. etničnosti, spola in socio-ekonomskega statusa –, opredeljuje tudi jezik. Sledeč Jensnu (2011) lahko zmožnost delovanja v prvem primeru razumemo kot zavračanje razvrednotenja in poudarjanje položaja drugega, v drugem pa kot vzpostavljanje razdalje in normalnosti prek neistovetenja z »drugim« ter s tem zavračanje položaja drugega.

Izsek iz intervjuja prikazuje namerno rabo maternega jezika, kadar je to nezaželeno, in aktivno zoperstavljanje praksam, neke vrste upor proti praksam, s katerimi se priseljeni otroci ne strinjajo, in torej poudarjanje položaja »drugega«.

So pa profesorice kakšne rekle, da smo v Sloveniji, da smo v šoli in da je pravilno, da se pogovarjamo ... eni so to rekli z dobrim namenom z lepim tonom. Eni so pa pač rekli da se moramo pogovarjati v slovenščini ... ni lepo povedala ... ene so pa to pač razložile ... da bi bilo boljše da se pogovarjamo v slovenščini. Ene pa slišijo pa jim nič ... jih to ne moti. Ene pa jih to moti mogoče ne vem. Ena je pač da jim ni da smo v Sloveniji, da se pogovarjamo slovensko, da je to edino pravilno, da ... ene to pač rečejo zaradi tega ker je to res tko. Ene so pa malo rasistične bi tko rekla.

Kako se pa počutiš ko te kej takega rečejo?

Ma jaz jih ne poslušam profesorice gospa. Jaz tko ko ona gre stran od nas ... mi se itak še namerno pogovarjamo v bosanščini, ker ne moreš ... noben nobenemu ne reče, ko se na primer nekdo v šoli pogovarja angleško ali nemško. Tisti ki hodijo na te tečaje. Mi pa k se pogovarjamo v bosanščini pol je pa vse narobe in pol mi namerno še začnemo peti tam ... ni nam vseeno ampak izzivamo tko rečeno še in pol se še naprej pogovarjamo naprej zanalašč. Nimamo težav ampak to nam ni to ko se mi pogovarjamo nimamo tega doživljanja k ga imamo v bosanščini k se pogovarjamo med sabo. (Dekle, 16 let, priseljeno iz Bosne in Hercegovine, DP)

Spodnja primera pa ponazarjata zavračanje položaja drugega preko neistovetenja z »drugim« in značilnostmi, ki naj bi značilne zanj, na primer neznanje jezika, šolska neuspešnost.

Pogosto so mislili, da ne znamo slovensko, ampak smo s sošolkami dokazale, da znamo. V resnici smo v našem razredu bolj uspešni tujci kakor Slovenci. Obstajajo seveda tudi uspešnejši Slovenci, ampak če gledaš večino in da smo iz tujine smo zelo uspešni in se trudimo za ocene. (Dekle, 18 let, priseljeno s Kosova, DP)

V 1. letniku noben ni vedel, da sem Albanka (smeh). Meni se zdi, da kar lepo govorim, imam naglas tudi kar v redu (smeh) in niso tega niti opazili. Čez čas ... Jaz imam sošolce, ki so Albanci in te punce so že na začetku povedale, kaj so in so se menile med sabo. Jaz se na začetku sploh nisem hotela družiti z njimi, ker sem bila tako, da bodo potem vsi videli in bodo rekli »O glej, ona se s svojimi družji.« in bodo že imeli kaj proti. To ni bilo v redu, kaj sem naredila v 1. letniku. Potem pa je prišel en fant, sosošolec, ki je tudi Albanec in sva se začela meniti. Malo mi je bil všeč. Zdi se mi, da je on razlog, da sem jaz bolj ponosna na to, kaj sem in da ne gledam več na to, kaj si drugi mislijo. Da lahko jaz zdaj nekomu dokažem, da smo mi Albanci vreo (op. A. v redu), da nismo taki, kot si ljudje mislijo, da smo. (Dekle, 17 let, priseljeno iz Albanije, DP)

»Spoznal sem enega prijatelja, ki mi je zelo pomagal v zvezi z jezikom«: otroci kot jezikovni in kulturni posredniki

V predlogu programa dela je kot ena od možnih dejavnosti vključevanja priseljenih otrok navedeno tudi, da učitelji za pomoč pri začetnem sporazumevanju z otroki prosijo učenca, ki govori jezik priseljenega otroka (Rutar, 2018, str. 26). Dokumenti navajajo še pomen razvijanja učne mreže pomoči med učenci ali dijaki in medvrstniške pomoči nasploh (Novak in drugi, 2012; Pevec Semec in drugi, 2024; Strategija vključevanja otrok, 2007).

Šolsko osebje izpostavlja poudarja prijateljstev kot ključnih za vključevanje priseljenih otrok. Jezik je pogosto osnova za vzpostavljanje socialnih stikov in prijateljstev, ki pomembno opredeljujejo dobro počutje priseljenih otrok, kot opisuje spodnji primer:

Ker jaz mislim, da jim je najtežje, če oni – jezik, šola, gor, dol – ne dobijo nečesa, da jim je tu prijetno, vsaj enega ali dveh prijateljev, je to muka in tudi nam bi bila. In mislim, da ta integracija, da oni si navežejo neke stike. Prav opaziš recimo pri dijakih na začetku, ko je tako, ampak včasih si rečem: »[ime osebe], ne smeš nekaj na silo. Oni morajo to sami,« to mi je res hudo gledati nekoga, ki ne naredi teh socialnih stikov, ker vem, da tu pa jaz ne smem posredovati in nekaj na silo. To mora biti nekaj spontanega. Ampak potem, ko oni dobijo te neke socialne stike, potem je vse lažje, šola – je lažje, Slovenija jim postane všeč, jezik, pa potem igrajo, ne vem, nogomet zunaj itn. (Učiteljica, SŠ)

Jezikovno posredništvo je kompleksna dejavnost, ki se v šolskem okolju pogosto uporablja, vendar običajno ni prepoznana ali vrednotena kot specifičen način pridobivanja znanja, veščin in kompetenc. Priseljeni otroci so pogosteje obravnavani kot problem kot pa nekdo, ki s svojo dvo ali večjezičnostjo lahko bogati šolsko okolje. Nasprotno, učitelji pogosto zagovarjajo ločene jezikovne razrede ne glede na to, da imajo lahko segregacijske učinke (Jalušič in Bajt, 2022). Prepoznanje tega načina vsakodnevnega učenja bi lahko pripomoglo k preseganju pogosto prisotnega diskurza primanjkljaja v povezavi s priseljenimi otroki in razumevanja vsakodnevnega življenja priseljenih otrok (na primer redne uporabe maternega jezika v zasebnosti) kot ovire, ki jo je potrebno preseči (García-Sánchez in Orellana, 2019; Orellana in García-Sánchez, 2023).

Poleg tega imajo otroci večkrat vlogo medkulturnega posredovanja tudi med učitelji in starši, na primer v času govorilnih ur. Po mnenju šolskega osebja pomeni to dodatne izzive, kot kaže tudi primer, v katerem otrok sam prevaja staršem o stvareh, ki ga zadevajo.

Problem v komunikaciji s starši se pojavi kadar na primer ne govorijo slovensko. To je bila na primer ena situacija v lanskem letu, ko je mamica govorila samo albansko, niti angleško ne. Komunikacija je bila povsem onemogočena in je nato deklica sama prevajala. To je smešno, ker otrok o katerem se pogovarjamo sam prevaja staršem in dejansko, ker ne znaš jezika, ne moreš slediti in ne veš, ali je bilo prevedeno tako kot je treba. (Ravnateljica, SŠ)

Jezik je tudi med otroki izpostavljen kot osrednji dejavnik medvrstniškega povezovanja, vzpostavljanja prijateljstev in vključevanja. V pripovedih priseljenih otrok je zelo poudarjeno jezikovno in kulturno posredovanje otrok v šolskem kontekstu in vključevanju otrok. S tem so mišljeni predvsem prevajanje in pojasnjevanje šolskih pravil ter tudi čustvena vloga, ki jo imajo otroci, saj so ključni pri podpori in pomembno vplivajo na dobro počutje priseljenih otrok. Gre za veliko kompleksnejšo vlogo, kot se zdi na prvi pogled, in dejavnost, ki je v šolskem prostoru zelo prisotna, toda pogosto prezrta. Otroci namreč obenem prevajajo, upoštevajo medsebojna razmerja med udeleženi – razmerja moči, medkulturne razlike, izkušnje in podobno (Antonini, 2016), kar je razvidno iz spodnjih izsekov intervjujev.

I mnogo mi je pomogla drugarica koju sam upoznala u gimnaziji, ona mi je ona je bila isto iz Bosne pa mi je mnogo pomogla i bila sa mnom i mnogo sam ji zahvalna jer onako kad imate nekoga opet je lakše nego, da ste sami u svemu. (Dekle, 16 let, priseljeno iz Bosne in Hercegovine, NP)³³

Oče me je pripeljal sem. Na terasi smo se zbrali, jaz nisem razumela ničesar (smeh). Zнала sem se predstaviti in povedati, da sem iz Bosne. Slabo sem razumela, kaj govorijo ljudje okrog mene. Bilo me je zelo strah, bilo mi je tudi nerodno. Zdaj pa je velika razlika, ni me več strah. Lažje mi je bilo, ko sem izvedela, da nisem edina iz Bosne. S temi ljudmi govorim med odmori bosansko, pri pouku pa slovensko. (Dekle, 16 let, priseljeno iz Bosne in Hercegovine, NP)

³³ »Zelo mi je pomagala prijateljica, ki sem jo spoznala v gimnaziji. Tudi ona je bila iz Bosne, zato mi je bila v veliko oporo in mi je stala ob strani. Zelo sem ji hvaležna, saj je vse lažje, ko imaš nekoga ob sebi, kot če si v vsem sam.«

Največkrat so osnova za jezikovno in medkulturno posredovanje lastne izkušnje, otroci imajo tudi pomembno emocionalno vlogo. Poleg sorodnikov ali družinskih članov, ki so se v Slovenijo preselili pred otroki, imajo vrstniki, s katerimi si delijo izkušnjo prihoda v novo okolje osrednjo vlogo. Iz spodnjega zapisa je razvidno, da lastne izkušnje priseljevanja omogočajo vživljanje v stiske drugih otrok.

Jaz sem ji malo pomagala dol ko sem prišla. Jaz sem jo učila malo te osnovne. Da veš če ti kdo reče živijo da to ni čin čin ampak živijo, pozdrav. Ko ti nekdo reče nasvidenje, da pač gre ane adijo in take. Pa malo sem ji isto barve, da ve, če ji kdo reče rumena, da ne bo kej takega pomislila, da je rumena v ličkih pa to, da je to na primer žuta pri nas se reče, pa za rdečo pa to. To sem ji malo razlagala. Pa da mi imamo to midva ne rečemo mi ... ampak midve, mi, onadva. To sem ji malo razlagala da bo imela to dvojino k je meni bila ful težka, ko sem jo skoz na tistih zafrknila. To sem ji malo razlagala ane. Pol ko je prišla ne vem navadila se je isto tko kot jaz, ker se moramo. (Dekle, 16 let, priseljeno iz Bosne in Hercegovine, DP)

V naslednjem prepisu se v opisu vloge medkulturnega posredovanja kažejo razmerja moči, negativne izkušnje, izključevanje in posledični upor, oziroma nepristajanje na vlogo drugega ter zmožnost delovanja.

Najbolj pomembno je, da se naučiš jezika, da razumeš. Pa da imaš nek svoj karakter in svoj cilj. To je najbolj pomembno. Tudi sedaj, po 7 letih, ko sem tu mi je to še vedno najbolj pomembno. Nikomur ne dovolim, da me žali ali mi govori kaj takega. Psihično maltretiranje je najhujše. Lani smo dobili dve novi Bosanki, eno sem poznala že od prej, pozna se 4 leta, ene pa nisem poznala. Prvi dan, ko sta prišli, smo se takoj začele skupaj družiti, pomagala sem jima, ju učila slovensko, govorile smo nekaj slovensko, a večinoma bosansko. Takoj sem jima povedala »Ne dovoli nikomur, da te ponižuje zaradi tega, ker si iz Bosne ali ker si muslimanka. Na to moraš biti ponosna. Kadarkoli ti bo kdo kaj rekel glede tega, mu ne odgovarjaj, ampak se samo obrni in pojdi naprej. Tisti, ki ti je to rekel ima neke težave sam s seboj, nočeš iti na njegov nivo.« (Dekle, 16 let, priseljeno iz Bosne in Hercegovine, DP)

Omenila sem že prakso, da učitelji priseljene otroke, ki so v Sloveniji dale časa, prosijo za pomoč novopriseljenim otrokom (ki govorijo isti jezik in/ali prihajajo iz iste države kot oni) pri učenju jezika in vključevanju. V nekaterih slovenskih šolah imajo celo organizirano medvrstniško tutorstvo, čeprav prakse tudi na tem področju niso poenotene. Tako je vloga

medkulturnega posredovanja neformalno organizirana v šolskem okolju. Seveda pa tako vlogo prevzamejo tudi otroci sami, pogosto zaradi lastnih izkušenj ob priselitvi. Po pripovedih priseljenih otrok so ključen dejavnik pri učenju jezika in prilagajanju na življenje v novem okolju. Še zlasti pomembna je ta vloga neposredno ob prihodu v novo okolje.

Imam 18 let, prišel sem v [ime kraja] iz Srbije, ko sem imel šest let, bil sem prvi razred osnovne šole. Spoznal sem enega prijatelja, ki mi je zelo pomagal v zvezi z jezikom, ker nisem še poznal slovenščine. In on, ker je bil tako, malo bolj povezan z vsemi, me je povezal v družbo in se mi je bilo veliko lažje prilagoditi družbi in načinu življenja tukaj. (Fant, 18 let, priseljen iz Srbije, DP)

Sram me je bilo, bila sem cela rdeča (smeh). Razumela nisem nič, nisem vedela, kam moram. Ko sem prišla v [ime kraja] sem tu imela prijateljico iz Bosne, ki je prišla sem pred menoj, poznali sva se od prej. Zaradi nje sem prišla na to šolo, saj tudi ona hodi sem. Čakala me je, razumela je vse, prevajala mi je. (Dekle, 16 let priseljeno iz Bosne in Hercegovine, NP)

Jezikovni in kulturni posredniki so tudi otroci, ki nimajo izkušnje s priseljevanjem, vendar imajo več kot obrobno vlogo, saj so druženja in prijateljstva pogosto osrednja pri usvajanju jezika in kulture novega okolja. Jezikovno in medkulturno posredovanje tako opravljajo tudi nepriseljeni otroci, s tem, ko pojasnjujejo pomen besed ali pravila delovanja (šolskega) sistema, medkulturne razlike in način delovanja stvari v Sloveniji nasploh.

Imela sem v šoli, pa tudi sem imela svojo družbo, ki noben ni znal albansko in se probala z njimi slovensko govoriti, oni tudi z mano. Pa tko vsak dan, vsako uro po novo besedo pa tko. (Dekle, 15 let, priseljeno s Kosova, DP)

Smo že meli take sošolce, ne, ko so prišli, na primer en je prišel iz Ukrajine, en iz Srbije. Pa smo tak se pogovarjali z njimi, jim pomagali, dali nasvete, razložili kaj. (fant, 14 let, priseljen iz Bosne in Hercegovine, DP)

V šoli smo imeli tečaj dve leti ko smo hodili ampak jaz mislim da se na tem tečaju tako in tako nisem nič naučila. Mislim da sem se naučila tako da sem se ful pogovarjala jaz sem pač ful oseba ki se rada pač rada ful govori ane in sem se pač pogovarjala ful in sem se trudila na en način da se čim več pogovarjam v slovenščini tako da mislim da je samo to da sem tako ne vem da znam govoriti mislim da je to družba največ vplivala na to, tečaj smo imeli ampak da sem se nekaj ful naučila pa ne. (dekle, 18 let, priseljeno iz Bosne in Hercegovine, DP)

Spodnji primer ponazarja pomen različnih dejavnikov za usvajanje jezika, formalno organiziranega tečaja ter tudi priseljenih in nepriseljenih otrok kot jezikovnih in kulturnih posrednikov.

Ja pa ful čudno je bilo ko sem prišla.. v dijaški dom sem živela in ne vem sem.. nič nisem razumela sošolce, profesorje. Drugače sem imela dosti dijakov, ki so bili iz Bosne. Bosanci so bili in so pomagali pri jeziku. Prevajali so mi pa to in v domu smo imeli tečaj, v šoli smo imeli tečaj. Pa še živela sem v dijaškem z eno slovenko in tko sva se pogovarjale... bolj ona meni pomaga pa jaz njej pa tko. (Dekle, 16 let priseljeno iz Bosne in Hercegovine, NP)

Šolsko osebje izpostavlja poudarja prijateljstev kot ključnih za vključevanje priseljenih otrok. Jezik je pogosto osnova za vzpostavljanje socialnih stikov in prijateljstev, ki pomembno opredeljujejo dobro počutje priseljenih otrok, kot opisuje spodnji primer:

Ker jaz mislim, da jim je najtežje, če oni – jezik, šola, gor, dol – ne dobijo nečesa, da jim je tu prijetno, vsaj enega ali dveh prijateljev, je to muka in tudi nam bi bila. In mislim, da ta integracija, da oni si navežejo neke stike. Prav opaziš recimo pri dijakih na začetku, ko je tako, ampak včasih si rečem: »[ime osebe], ne smeš nekaj na silo. Oni morajo to sami,« to mi je res hudo gledati nekoga, ki ne naredi teh socialnih stikov, ker vem, da tu pa jaz ne smem posredovati in nekaj na silo. To mora biti nekaj spontanega. Ampak potem, ko oni dobijo te neke socialne stike, potem je vse lažje, šola – je lažje, Slovenija jim postane všeč, jezik, pa potem igrajo, ne vem, nogomet zunaj itn. (Učiteljica, SŠ)

Učitelji in drugo šolsko osebje otroke, ki govorijo jezik priseljenega otroka, med poukom aktivno vključujejo kot jezikovne posrednike, zlasti v osnovnih šolah.

Večina želi pomagati. Pomoč doživljajo, kot neko čast, vsaj tako se mi zdi. Če mu rečeš, ti si letos moj asistent, moj prevajalec, ker ti razumeš, še posebej pri albansko govorečih otrocih. Če jim damo to nalogo, da prevajajo in nam na tak način pomagajo nam učiteljem, ker noben ne zna albansko, ni za njih breme, kvečjemu čast, priznanje, da so oni že na tem nivoju, da pomagajo tako učitelju kot učencu. Jaz jim nekaj razložim in rečem »Dej, prosim, razloži to po albansko«, ker me ne razume. In je to tako fajn. (Učitelj, OŠ)

Iz Ukrajine je deček [ime otroka] in moja [ime otroka] na začetku še ni toliko razumela in znala, je pa tudi iz Ukrajine. Zadnjič smo imeli rekreativni odmor zunaj in sem zaklicala: »[ime otroka], pridi k meni!« Najprej sem

ga vprašala, kako je v šoli, kako zna. On je v 5. razredu. Potem pa sem mu rekla: »Glej, bodi moj pomočnik, prosim te lepo. Zdaj se ti tu predstavi, tu imam jaz eno deklico, ki prihaja iz Ukrajine tako kot ti. Vprašaj jo, pa malo ji o sebi povej, iz katerega kraja ti prihajaš in iz katerega ona.« Ko je ona slišala, da on govori njen jezik je bila že nasmejana. Sem rekla: »Kar spoznajte se.« Njemu sem rekla: »Če te bom kdaj potrebovala, lahko do tebe skočim? Učiteljica bo tako dovolila in mi boš spet pomagal.« (Učiteljica, OŠ)

Če nekdo, ki sploh ne pozna jezika in da je nekdo v razredu, ki pa ga pozna, ga prosim za kakšne takšne pomoči prevajanja. In to se zelo obnese. To so mali tutorji. So tudi pripravljene na to imajo že kakšno izkušnjo in kar prevzamejo to. (učiteljica, OŠ)

Pa vendar vključevanje priseljenih otrok ne poteka popolnoma brez težav in je zelo odvisno od jezikovnih zmožnosti vključenega otroka.

Besedišče teh otrok, ki pridejo, še posebej, če so iz nekih zelo nizkih socialnih okolij, je zelo, zelo skromno. Tudi kadar vklopimo kakega otroka, ki lahko prevede v njegov jezik, se mnogokrat ne znajdejo v svojem jeziku in ne najdejo besede, da bi lahko nekaj povedali. (Ravnateljica, OŠ)

Poleg tega imajo otroci večkrat vlogo medkulturnega posredovanja tudi med učitelji in starši, na primer v času govorilnih ur.

Če pridejo mame, se večkrat zgodi, da so otroci prevajalci, to tudi drži, predvsem pri albanskih družinah, ampak ne bi pa rekla, da je to generalno kaj dosti drugače kot pri naših [pogostost obiskovanja govorilnih ur].

Ste imeli kakšen primer, ko ste morali angažirati prevajalca ali se to reši z otroki?

Če smo, smo vedno z otroci, nikoli ni bilo potrebe za prevajalca.

(Ravnateljica, SŠ)

Po mnenju šolskega osebja pomeni to dodatne izzive, kot kaže tudi primer, v katerem otrok sam prevaja staršem o stvareh, ki ga zadevajo.

Problem v komunikaciji s starši se pojavi kadar na primer ne govorijo slovensko. To je bila na primer ena situacija v lanskem letu, ko je mamica govorila samo albansko, niti angleško ne. Komunikacija je bila povsem onemogočena in je nato deklica sama prevajala. To je smešno, ker otrok o katerem se pogovarjamo sam prevaja staršem in dejansko, ker ne zna jezika, ne moreš slediti in ne veš, ali je bilo prevedeno tako kot je treba. (Ravnateljica, SŠ)

OTROCI, JEZIK IN IZKUŠNJE VKLJUČEVANJA

Otrokosrediščni pristop k vključevanju priseljenih otrok, kot je bil opredeljen v prvem delu, v nasprotju s klasičnimi pogledi na vključevanje kot izhodišče za razumevanje tega procesa izhaja iz pogledov, mnenj in stališč otrok. Namen takega pristopa je bil s pomočjo pogledov otrok razumeti kompleksne in večplastne izkušnje, ki so povezane z jezikom in vključevanjem v šolskem okolju, temo, ki je bila redko obravnavana s stališča otrok.

V empiričnem delu se je, podobno kot v teoretičnem in metodološkem, pokazalo, da otrokosrediščna analiza ne pomeni zgolj izpostavljanja pogledov otrok. Poudarek je predvsem na večplastnosti, na različnih ravneh obravnave izbranega vprašanja, kontekstualnih dejavnikov, ki opredeljujejo dobrobit in izkušnje priseljevanja ter omogočajo boljše razumevanje življenj priseljenih otrok.

Na primeru jezika kot osrednjega elementa vključevanja priseljenih otrok je prikazan soobstoj nasprotujočih si pogledov in kompleksnost praks, vezanih na jezik, ter vključevanje priseljenih otrok v šolskem okolju v Sloveniji. V dokumentih, ki obravnavajo vključevanje priseljenih otrok, je prisoten diskurz vključevanja in enakih možnosti, tudi v povezavi z jezikom. V praksi pa prihaja v konflikt z neoliberalnim diskurzom, drugačenjem in izključevanjem, ki lahko poteka sočasno z vključevalnimi praksami. Prevladujoč neoliberalni diskurz individualizirane odgovornosti za posameznikovo blaginjo, hkratno drugačenje in izključevalne prakse kljub obstoju smernic in praks vključevanja za zdaj večinoma podpirajo vrednotenje priseljenih otrok kot bodočih odraslih in vključevanje kot obliko asimilacije. Pozitivno so vrednoteni predvsem tisti priseljeni otroci, ki se trudijo, se naučijo večinskega jezika, so uspešni v šoli, dosegajo ali celo presegajo standarde ter se popolnoma zlijejo z okoljem. Gre za otroke, ki ustrezajo normativom neoliberalne družbe in od katerih se pričakuje, da bodo tudi v odraslosti normativno uspešni. Ker sta odgovornost za učenje jezika in vključevanje pripisani predvsem priseljenim otrokom, so torej odgovorni tudi za svoj šolski neuspeh ali neuspeh pri vključevanju. Soobstoj procesov drugačenja in izključevalnih praks dodatno utjuje legitimnost takšnih pogledov.

Na prakse, povezane z jezikom in vključevanjem, pomembno vplivajo neposredni šolski konteksti, ki so v Sloveniji zelo raznoliki. Ti teme jezikovnega vključevanja obravnavajo na različne načine, kar velja tudi za posamezne učitelje. Poleg neposrednih institucionalnih kontekstov na vključevanje v šolskem kontekstu vplivajo tudi širše ideologije in konteksti – od politik vključevanja in praks drugačenja do splošne družbene klime.

Kljub razlikam med šolami – med tistimi z večkulturnim in enokulturnim značajem in čeprav obstaja konsenz, da gre pri vključevanju za proces, v katerega morajo biti/ naj bi bili vključeni vsi, še zmeraj prevladuje pogled, da je vključevanje le prilagajanje priseljenega otroka (in njegove družine) novemu kulturnemu in družbenemu okolju. Na normativni ravni je torej vključevanje eksplicitno opredeljeno kot dvosmerni proces, v praksi pa predvsem kot enosmerni proces prilagajanja priseljenega otroka okolju. Za šolsko okolje se zdi dovolj, da je odprto in sprejemajoče do priseljenih otrok, pri tem pa ne prevzame odgovornosti za jezikovno zmožnost priseljenih otrok in njihovo vključevanje.

Zdi se, da integracija, kot je udejanjena v slovenskem šolskem kontekstu, ne presega ustaljenih kritik tega koncepta, saj prevladuje prepričanje, da se morajo le priseljeni otroci prilagoditi obstoječim normam in vrednotam, če želijo biti sprejeti. Na tej osnovi temelji ideja vključevanja, pri kateri »nacionalni jezik, kultura in tradicija predstavljajo model, ki izraža normativni standard, h kateremu bi priseljenci morali težiti in po katerem bi bilo treba nenehno ocenjevati njihovo upravičenost do članstva« (Penninx in Garcés-Mascareñas, 2016, str. 12). To idejo izražajo tako odrasli kot tudi otroci sami, ki prevzemajo breme odgovornosti za učenje jezika in proces vključevanja. Take poglede je tudi težko prepraševati, saj se neoliberalizem v šolskem okolju vse bolj skriva za diskurzom egalitarnosti. Koncepti pravičnosti, egalitarnosti in dobrobiti so vključeni v besednjak neoliberalizma (Sardoč, 2021) in šolske prakse – od standardiziranih testov do individualizacije, ki ne vključuje sistemskih sprememb. Na ravni politik in tudi v šolskem okolju se poudarjata dvosmerno vključevanje in egalitarni diskurz, vendar če ne prihaja do prepraševanja in sprememb diskurzov, praks, politik in struktur, ki ohranjajo neenakosti, do sprememb ne more priti.



III. DEL

KAKO MISLITI PRISELJENE OTROKE V OTROKOSREDIŠČNI PERSPEKTIVI

KOMPLEKSNA ŽIVLJENJA PRISELJENIH OTROK V SREDIŠČU

Raziskave priseljevanja, ki so tradicionalno usmerjene na odrasle in najpogosteje spregledajo vlogo otrok, ponujajo le delne vpogleda v dinamiko, procese odločanja in izkušnje v priseljevanju. Prakse in politike, oblikovane na osnovi tovrstnih raziskav, so omejene in morda ne naslavlja ustrezno potreb priseljenih otrok (White in drugi, 2011). Pripovedi otrok o izkušnjah priseljevanja, njihovih vlogah pri priseljevanju, strategijah spopadanja z izzivi, ki jih prinaša priseljevanje, družinskih dinamikah, transnacionalnih povezavah in integracijskih procesih prinašajo novo znanje o priseljevanju (Arun in drugi 2023; Ensor in Goździak, 2010; Martin in drugi, 2023a; Ní Laoire in drugi, 2011; Sedmak in drugi, 2021; White in drugi, 2011).

Življenja priseljenih otrok se odvijajo na stičišču priseljenosti in otroštva, družbenih, kulturnih in pravnih pokrajin, ki oblikujejo njihove identitete in priložnosti. Konstrukcija otroštva vključuje različne deskriptivne in normativne značilnosti, torej tiste, ki se otrokom pripisujejo glede na spol, starost, kako jih obravnava družba, kakšna so pričakovana vedenja, vloge, odgovornosti, ki se jim pripisujejo. Vloge, pripisane otrokom, pričakovanja glede njihovega vedenja, odgovornosti, delovanja v obstoječih kontekstih vplivajo tudi na razumevanje priseljenih otrok (Ensor, 2010). Podobno razumevanje in pogledi na priseljevanje in njegovo upravljanje pomembno vplivajo na življenja priseljenih otrok, zlasti prek oblikovanja različnih kategorij priseljencev in pogojev, pod katerimi jim je dovoljeno potovati prek mednarodnih meja ali bivati v državah, ter pravic in zaščit, do katerih so upravičeni (Huijsmans, 2011). Razmišljanje o

življenju priseljenih otrok na tem presečišču in na različnih ravneh, na mikro, mezo in makro ravni, omogoča bolj celostno razumevanje njihovih življenj (Bajo Marcos in drugi, 2023). Na mikroravni gre za proučevanje neposrednih kontekstov priseljenih otrok, na primer družinske dinamike in interakcij v skupnosti, na mezoravni institucionalnih politik in pravnih okvirov, ki neposredno vplivajo na njihova življenja in na makro ravni za proučevanje družbenopolitičnega konteksta, ki uokvirja njihova življenja.

S postavljanjem priseljenih otrok v središče raziskav otrokosrediščna perspektiva nasprotuje prevladujočim epistemologijam, ki se usmerjajo na etničnost ali nacionalno državo (Arun in drugi, 2023). Pozornost preusmerja z makro perspektiv migracijskih režimov, politik, državne birokracije in institucij na mikro perspektive življenj priseljenih otrok. Hernández-Hernández (2023) v zvezi s tem poudarja premik perspektive s širših politik na »živeče izkušnje« priseljenih otrok, ki so lahko osnova za oblikovanje učinkovitejših politik. Na otroka osredotočeni pristopi imajo lahko v tem okviru transformativni potencial za politike priseljevanja (Gornik, 2020).

IZZIVI IN OMEJITVE OTROKOSREDIŠČNEGA RAZISKOVANJA

Izzivi z opredeljevanjem

Konceptualizacija, opredeljevanje in kategorizacija priseljenih otrok vplivajo na raziskovalni proces in podatke, na osnovi katerih so zasnovane politike, obenem pa odražajo družbene norme in dinamiko moči v družbi. Kako so priseljeni otroci konceptualizirani in opredeljeni, vpliva tudi na poglede nanje in odnos do njih v raziskovanju. Raziskovalci, ki zavzemajo otrokosrediščni pristop, se morajo zavedati teh vidikov in reflektirati, kako uporabljene opredelitve in kategorizacije vplivajo na raziskovalni proces. Pri tem je, kot pravi Nieuwenhuys (2010, str. 292), celo bolj kot vprašanje, kako je nekaj opredeljeno, pomembno vprašanje, čigava definicija šteje. Definicije, predvsem tiste, opredeljene s položaja moči, namreč obenem že ustvarjajo družbeno realnost (Renner, 2018).

Tako tudi to, kako so priseljeni otroci konceptualizirani, opredeljeni in kategorizirani, obenem določa in odraža družbeno realnost.

Ozke definicije lahko stigmatizirajo ali reproducirajo predpostavke o skupinah priseljenih otrok, široke definicije pa jih lahko predstavljajo kot homogeno skupino ali pretirano esencializirajo njihove izkušnje (Castillo Goncalves, 2020; Chase in drugi, 2020) obenem pa zanemarijo njihove specifične. Opredeljevanje in kategoriziranje priseljenih otrok ima tako tudi etične posledice. Upoštevanje interseksionalnosti in kompleksnih realnosti priseljenih otrok neposredno vpliva na to, kako so obravnavani etični izzivi, na primer preprečevanje škode in tveganj v raziskovanju, kako so naslovljena vprašanja informirane privolitve ali zaupnosti (Castillo Goncalves, 2020). To na primer pomeni, da priseljeni otroci že ob naboru udeležencev niso obravnavani kot homogena enota, temveč so v raziskavo vključeni različni priseljeni otroci, da privolitveni obrazec upošteva interseksijske značilnosti, ki jih opredeljujejo, da etični protokol obravnava etične pomisleke, ki izhajajo iz njih. Izziv pri otrokosrediščnih raziskavah je premislek o opredelitvah in kategorizacijah v raziskovanju, izogibanje ozkim in stigmatizirajočim opredelitvam in vnaprejšnjim predpostavkam o življenjih priseljenih otrok, pretiranemu esencializiranju njihove izkušnje priseljevanja ter reproduciranju obstoječih opredelitev in kategorij. Pozornost do izrazov in oznak, ki se uporabljajo pri raziskovanju priseljenih otrok, ter utemeljevanje njihove (ne)uporabe je pomemben del otrokosrediščnega raziskovanja (Chase in drugi, 2020).

Izzivi raziskovanja z otroki

Otrokosrediščna perspektiva predvideva raziskovanje z *otroki* v nasprotju z raziskovanjem *otrok* (White in drugi, 2010, str. 1164). Namesto raziskav z zunanje perspektive odraslih se vse bolj uveljavljajo raziskave, ki niso le osredinjene na otroke, temveč jih v raziskovalni proces vključujejo kot sodelavce. Otroci so postali prepoznani kot tisti, ki lahko prispevajo dragoceno znanje in sodelujejo v različnih fazah raziskovalnega procesa. Raziskovanje v okviru otrokosrediščnega pristopa predvideva tudi odprtost za metodološke inovacije in uporabo različnih metod za lajšanje sodelovanja in vključevanja otrok v raziskovanje (Stuardo Concha in drugi,

2021). Za to so običajno uporabljeni participatorni, pogosto na umetnosti temelječi, pristopi (Barker in Weller, 2003; A. Clark in Moss, 2011; C. D. Clark, 2011; Coyne in Carter, 2018; Due in drugi, 2014; Fattore in drugi, 2007). Vendar je vključevanje otrok v raziskovanje težavnejša naloga, kot se zdi na prvi pogled. Kot ugotavljajo Holand in drugi (2010), je v participatornih raziskavah težko izvajati smiselne izmenjave in sodelovanje med udeleženci na način, da lahko resnično izberejo, kaj bodo delili, s kom in na kakšen način.

Participatorno raziskovanje pogosto predvideva vključevanje otrok v različne faze raziskovalnega procesa ali celo vse – od načrtovanja do diseminacije rezultatov (Alderson, 2001; Kirk, 2007; Montreuil in drugi, 2021). Ena od možnosti za poglobljeno sodelovanje je vključevanje otrok vse od začetka raziskovalnega procesa prek otroških in mladinskih svetovalnih odborov (Horgan, 2017), vendar se prvi izziv pojavi že pri vključitvi otrok v raziskovalni proces, saj se lahko vanj vključi le del otrok, kar pomeni, da je del glasov vselej izpuščen. Neizogibno pa je tudi, da taka skupina predstavlja le manjšino pogledov otrok (Hill, 2005). Včasih je k sodelovanju na pobudo odraslih povabljen le del otrok, ki so pogosto jezikovno spretnjši in samozavestnejši ali so izbrani glede na določena merila odraslih. Nenazadnje pa se ob predvidevanju, da je sodelovanje prostovoljno, v raziskovanje vključijo le tisti otroci, ki so pripravljeni sodelovati. Naslednji izziv je vključiti otroke v vse faze raziskovalnega procesa, nenaazadnje zaradi časovnih in finančnih omejitev, v okvirih katerih delujejo raziskovalci.

Vključevanje priseljenih otrok v raziskovanje predstavlja dodatne izzive, kot so tisti, povezani s sporazumevanjem, ter tudi specifične praktične in etične izzive, ki izhajajo iz kulturnih razlik, ki lahko vplivajo na raziskovalne procese, kot so izzivi zaradi jezikovnih razlik, različnega razumevanja konceptov, nalog, metodologije in interpretacije (Due in drugi, 2014). Poleg tega vključevanje otrok pogosto ne presega tokenizma, torej le navidezna vključevanja, kot poudarja že Hart (1992), podobno pa na primeru svetovalnih otroških odborov ugotavljata Horgan in Martin (2021). Vključevanje otrok je torej pogosto navidezno in poteka le na površinski ravni, ne pa vsebinsko in smiselno.

Eden ključnih izzivov pri raziskovanju s priseljenimi otroki je obravnavanje dinamike moči in neravnovesij med odraslimi in otroki v

raziskovalnem procesu, ki zahteva refleksijo raziskovalnih odnosov in vplivov med otroki in raziskovalci (Warin, 2011) ter tudi institucionalnih kontekstov, v katerih potekajo raziskave, lastnih perspektiv in domnev raziskovalcev ter samega raziskovalnega procesa (Canosa in drugi, 2018; Guillemin in Gillam, 2004; Holland in drugi, 2010; Warin, 2011). S kritične in dekolonialne perspektive to pomeni tudi prevpraševanje in refleksijo sedanjih in preteklih strukturnih razmerij moči ter umeščanje izkušenj priseljenih otrok vanje (de Castro, 2020). Otrokosrediščno raziskovanje pomeni odmik od tradicionalnih hierarhij k pravičnejšim in vključujočim pristopom z aktivnim izzivanjem in dekonstrukcijo predpostavk, praks in metod, osredotočenih na odrasle. Poleg tega gre za ustvarjanje možnosti za dialog, sodelovanje in soustvarjanje znanja z otroki. Ob refleksivnosti in sprejemanju »najmanj odrasle« vloge v odnosih s priseljenimi otroki (Kirk, 2007; Mayeza, 2017) je razmerje moči naslovljeno prek sodelovanja in večje vloge priseljenih otrok v celotnem raziskovalnem procesu. V radikalnem otrokosrediščnem pristopu bi lahko raziskavo v celoti izvajali otroci sami. Ta pristop popolnoma premakne razmerja moči med raziskovalci in otroki v raziskovalnem procesu v korist otrok, vprašanje pa je, koliko so take dekonstrukcije asimetrij med otroki ter raziskovalci resnično možne, še posebej znotraj obstoječih institucionalnih in drugih okvirov, kot upravičeno ugotavljajo Stuardo Concha in drugi (2021). Tako radikalne pristope raziskovanja »od otrok« je dejansko težko izvajati v praksi. Vprašanje je torej, koliko je dejansko mogoče dekonstruirati neenaka razmerja moči v okviru otrokosrediščnih raziskav. Kljub prizadevanjem in uporabi participatornih raziskovalnih metod raziskovalci večinoma ugotavljajo, da asimetrij pri raziskovanju z otroki ni mogoče popolnoma izkoreniniti, s pomočjo prej omenjenih strategij pa jih lahko nekoliko omilimo (Horgan, 2017).

Prepoznavanje kompleksnosti življenja priseljenih otrok in čigave perspektive štejejo

Na to, kako so priseljeni otroci obravnavani v raziskovanju, vplivajo obstoječi pogledi na otroštvo in priseljevanje. White in drugi (2011, str. 1161) pravijo, da »načini, na katere nacionalne države, družbe in mednarodne organizacije razumejo in oblikujejo politike do priseljenih otrok in

mladih, odražajo predpostavke o mladosti, otroštvu, družini in priseljevanju. Inherentne predpostavke o naravi otroštva prispevajo k načinom, na katere so priseljeni otroci oblikovani v številnih obstoječih raziskavah«. Ker zakoni, politike in diskurzi v zvezi z otroštvom in priseljevanjem pomembno vplivajo na življenja priseljenih otrok na vseh ravneh, je treba pri razmišljanju o tem, kako se raziskujejo njihova življenja in izkušnje, upoštevati kontekste, v katerih živijo. Eden od izzivov otrokosrediščne perspektive je njihovo prepoznavanje in vključitev v raziskovanje. Raziskovalci morajo kritično razmisliti o tem, kako lahko vplivajo na njihove raziskovalne percepcije in prakso, ter prepoznati kompleksnost življenj otrok v raziskavah. Omenjeni diskurzi vplivajo na fokus raziskave, na metodologijo, etična vprašanja in analizo. Pomemben del otrokosrediščnih raziskav predstavlja kontinuiran razmislek o tem, kako vplivajo nanje in kako privilegirajo določene perspektive in dinamike moči.

Pomembni vidiki otrokosrediščnih raziskav so prepoznavanje kontekstualnosti in kompleksnosti življenja priseljenih otrok in razmislek o teh, refleksija o družbenih, ekonomskih in političnih dejavnikih, ki oblikujejo njihovo življenje na različnih ravneh, in preseganje dualizmov v raziskovanju priseljenih otrok. Poleg tega je potreben tudi razmislek o njihovih intersekcijskih položajih in širših neenakostih, ki oblikujejo njihovo življenje. Kritičen in refleksiven pristop k raziskovanju glasov otrok zahteva refleksijo raziskovalnega konteksta, v katerem nastajajo glasovi otrok in razmerja moči, ki jih oblikujejo (Spyrou, 2011). Otrokosrediščni pristop, kot navaja Huijsmans (2011, str. 1314), vključuje »izogibanje esencializiranim in homogeniziranim predstavitvam priseljenega otroka« in priznavanje kompleksnosti kot ključnega »prvega koraka pri ustvarjanju analitične globine s podatki na mikroravni«. Koliko pa lahko intersekcionalni položaj priseljenih otrok in vpetost v širši kontekst dejansko upoštevamo v raziskavah? Razumevanje življenj priseljenih otrok kot večplastnih in nebinarnih pojavov predstavlja izziv pri njihovi aplikaciji v raziskovalnem procesu. Težko se je tudi izogniti določeni homogenizaciji, kadar želimo posplošiti nekatere vidike izkušenj priseljenih otrok. Nenazadnje prinašajo otrokosrediščni pristopi tudi popolnoma praktične izzive zaradi uporabe večmetodnih, participatornih pristopov, potrebnega zadostnega strokovnega znanja, dolgotrajnosti raziskovanja in potrebnih finančnih sredstev za njihovo izvedbo.

Kritičen in refleksiven pristop k raziskovanju priseljenih otrok pomeni tudi prepoznanje, čigavi pogledi dejansko štejejo. Kritični pristopi poudarjajo, da raziskovalne pristope in metodologije v raziskavah priseljevanja in otroštva prežemajo predvsem zahodnosrediščne perspektive (Markowska-Manista in Liebel, 2023), (priseljene) otroke globalnega juga pa proučujejo predvsem raziskovalci, ki prihajajo z globalnega severa (Hanson in drugi, 2018). Prepoznati in obravnavati to vprašanje predstavlja dodaten izziv pri otrokosrediščnem raziskovanju priseljenih otrok. Markowska-Manista in Liebel (prav tam, str. 30) se zavzemata za senzibilizacijo raziskovalcev, da bi prepoznali in se zavedali asimetrij metodoloških pristopov, pri čemer poudarjata pomen upoštevanja kulturnih posebnosti priseljenih otrok. Zavzemata se tudi za vključevanje nezahodnih metodologij in prepoznavanje pravic priseljenih otrok v raziskovalnih prizadevanjih.

V zadnjem času se pojavljajo pozivi k »dekolonizaciji raziskovalnega predmeta, procesov, akademskega konteksta in načina delovanja znanosti« (Hernández-Hernández, 2023, str. xxiii), torej k celovitemu prevpraševanju obstoječih načinov raziskovanja. Znanje, pridobljeno s participatornimi pristopi, s pristopi sodelovanja, osredotočanjem na in kontekstualizacijo priseljenih otrok, prepoznavanjem neenakosti znotraj družbenopolitičnih pokrajin ter zgodovinske zapuščine in njihovim prevpraševanjem, je lahko eden od korakov k drugačnemu raziskovanju in politikam, ki izhajajo iz njih. Dodatno pripomorejo k temu sodelovalni pristopi raziskovalcev, izmenjava znanja in izkušenj. Dober primer za to je spletno stičišče ERIC, v okviru katerega si raziskovalci delijo izkušnje, izzive in rešitve v zvezi z etičnimi izzivi pri raziskovanju otrok. V raziskavah o priseljenih otrocih sta vse bolj prisotna kritična refleksija in dialog znotraj raziskovalne skupnosti, vendar je vključevanje kompleksnih položajev priseljenih otrok ter njihove vključenosti v širši kontekst v raziskovanje še zmeraj izziv, ki zahteva ravnovesje med prepoznavanjem kompleksnosti njihovega položaja in praktičnimi omejitvami raziskav.

KONTEKST DRUGOSTI PRISELJENIH OTROK

Pomemben del otrokosrediščnih raziskav je prepoznavanje kontekstualnosti in kompleksnosti življenj priseljenih otrok, zato želim tako uokviriti tudi opravljeno raziskavo o vključevanju priseljenih otrok. V vprašanju jezika se prepletajo ranljivost in zmožnost delovanja otrok, izključevalne in vključevalne prakse, drugačenje in prijateljevanje. Na prakse, povezane z jezikom in vključevanjem, pomembno vplivajo neposredni šolski konteksti, ki so v Sloveniji zelo raznoliki in obravnavajo teme jezikovnega vključevanja na različne načine, kar prav tako velja za posamične učitelje. Poleg neposrednih institucionalnih kontekstov vplivajo na vključevanje v šolskem kontekstu tudi širše ideologije in konteksti – od politik vključevanja in praks drugačenja do splošnega družbenega vzdušja.

Aktualne družbene razmere, v katere lahko umestimo raziskavo o priseljevanju in otrokosrediščnosti, zaznamujejo naraščajoče priseljevanje, zaostrovanje migracijske politike (spremembe v zakonodaji, povečan nadzor na mejah, zaostrovanje pogojev za pridobitev zaščite, ukrepi vračanja priseljencev) in vzpon desničarskih gibanj v Evropi, vključno s Slovenijo. V Sloveniji medijsko poročanje o priseljevanju, ki je pogosto negativno, celo ksenofobno in intenzivirano v časih kriz, pomembno vpliva na konstrukcijo priseljencev kot »drugih«. K temu pripomore preplet različnih diskurzov: nacionalističnega, varnostnega in humanitarnega ter diskurza kriminalizacije (Smrdelj, 2021). V povezavi s priseljevanjem, zlasti ob večjem pritoku beguncev, so pogosto prisotni katastrofični diskurzi – metafore naravnih katastrof in dramatiziranje (Jalušič in Bajt, 2020; Pajnik, 2017). Prek medijskega diskurza se ob tem vzpostavlja tudi dihotomija »mi« in »oni«, drugačenje in prikazovanje priseljencev kot kulturno različnih od Slovencev ter kot potencialne kulturne in varnostne grožnje (Vezovnik, 2017, str. 45). K takemu uokvirjanju prispevajo desničarski populizmi, ki nagovarjajo čustva strahu in prikazujejo priseljevanje kot grožnjo (Thiele in drugi, 2024).

Tovrstni negativni diskurzi lahko legitimirajo negativne spremembe in restriktivne politike v povezavi s priseljevanjem (Kralj, 2008; Pajnik, 2017), hkrati pa odražajo javno mnenje in spremenjene javne razprave o vključevanju in vplivajo nanje. Te so se na primer med migracijsko krizo leta 2015 in po njej odrazile v strožjem pristopu k priseljevanju in

vključevanju (Jalušič in Bajt, 2020), ki se je med vojno v Ukrajini nekoliko razrahljal (Dražanová in Geddes, 2022), vendar se vrača v ustaljene tire, kot na primeru Češke ugotavljajo Jelínková in drugi (2024).

Ule in Kurdija ugotavljata, da se v raziskavah javnega mnenja kažejo precej pozitivna stališča do priseljavanja, ki v zadnjih letih kažejo na vse večjo odprtost (Ule in Kurdija, 2024). Kljub temu več kot polovica anketiranih (56,2 %) v raziskavi o odnosu večinskega prebivalstva do priseljavanja, priseljencev in vključevanja meni, da bi morala Slovenija izvajati strožjo integracijsko politiko. To nakazuje na implicitno zaostrovanje pogojev za vključevanje priseljencev v slovensko družbo in razumevanje vključevanja predvsem kot zahteve za prilagajanje priseljencev večinski družbi (Medvešek in drugi, 2022, str. 155). Večina jih kot ključne ukrepe boljše integracije priseljencev navaja obvezne tečaje slovenščine za priseljence, obvezne integracijske programe za priseljence in izobraževanje mladih v šolah o medkulturnem sožitju in spoštovanju. V povezavi s kulturo in jezikom večina podpira ohranjanje izvorne kulture priseljencev ob hkratnem sprejemanju slovenske, ne pa pomoči države pri ohranjanju njihovih kulturnih in verskih tradicij. Dve tretjini podpirata učenje jezika staršev med otroki priseljencev, pri čemer se strinjajo predvsem z učenjem jezika v zasebni sferi ali v okviru društev posameznih etničnih skupnosti, le dobra četrtnina meni, da bi se moral pouk maternih jezikov organizirati v šolskem okolju (prav tam, str. 180). Ule in Kurdija (2024) omenjata tudi tradicionalno polarizirane poglede ter delitev na zagovornike in nasprotnike priseljavanja, ki jih desničarske populistične stranke izkoriščajo v svojo politično korist, pogosto z netenjem strahov in nelagodja pri delu prebivalstva, ki priseljence doživlja kot grožnjo.

Vprašanja, ki se nanašajo na jezik, se tesno povezujejo s predstavami o priseljencih kot grožnji, s čustvi strahu in vprašanjem ohranjanja nacionalne kulture, kar se med drugim kaže v politikah, ki se usmerjajo v zaščito domnevne ogrožene jezikovne in kulturne identitete, ter mnenju dela prebivalcev, ki dojemata priseljence kot »grožnjo za družbo, socialno državo, slovensko kulturo in jezik« (Medvešek in drugi, 2022, str. 17). To se kaže tudi v razmišljanjih novejšega poslanskega predloga desnorsredinske stranke za uvedbo modela pripravljalnic za učence, katerih materni jezik ni slovenski in katerih znanje slovenščine ne dosega določene ravni. Predlog kot enega izmed argumentov navaja »težavo«, da se otroci

in mladostniki z vrstniki pogovarjajo v svojih materinščinah ter jih uporabljajo tudi doma, zaradi česar naj bi se težje naučili slovenskega jezika. Predlog, ki ima lahko segregacijske učinke in prispeva k marginalizaciji priseljenih otrok, bi pomenil odmik od obstoječega modela takojšnjega všolanja priseljenih otrok, ki je trenutno pozitivna praksa (Zveza društev pedagoških delavcev Slovenije, 2023).

Ob tem velja poudariti, da pluralistični (multikulturni) model slovenske integracijske politike predvideva enakopravno vključevanje priseljencev v družbo in svobodno izražanje njihove kulturne identitete (Medvešek in drugi, 2022, str. 39) in da je bila na teh temeljih sprejeta že prva strategija vključevanja priseljenih otrok v izobraževalne institucije (*Strategija vključevanja otrok*, 2007). V povezavi z vključevanjem priseljenih otrok v šolah je bilo v zadnjih letih, kljub pomanjkanju celovitega pristopa vključevanja in posledično raznolikim pristopom na ravni šol (Dežan in Sedmak, 2020; Jalušič in Bajt, 2022), uvedenih več pozitivnih sprememb. Te se nanašajo na jezikovno področje, na primer povečanje števila ur za učenje slovenskega jezika, organizacijo učenja slovenskega jezika za priseljene otroke tudi v srednjih šolah, prepoznavanje pomena večjezičnosti ter prilagajanje ocenjevanja za priseljene otroke (*Pravilnik o prilagoditvah šolskih obveznosti dijaku v srednji šoli Uradni list RS, št. 30/18, 2018; Zakon o osnovni šoli (ZOsn)*, 2024). Kljub temu pa je pristop do vključevanja v Sloveniji s strani MIPEX³⁴ opredeljen le kot »enakost na papirju«, kar velja tudi za vključevanje priseljenih otrok.

Vse navedeno se kaže tudi v šolskih okoljih, pogledih otrok in odraslih na jezik in vključevanje, v prisotnosti drugačenja priseljenih otrok, sočasnosti izključevalnih in vključevalnih praks in tudi v samih politikah vključevanja, ki obravnavajo priseljene otroke in so na normativni ravni veliko bolj otrokosrediščne kot udejanjene v praksi.

Kot je bilo prikazano, se v Sloveniji srečujemo s pomanjkanjem celovitega pristopa k vključevanju priseljenih otrok oziroma njegovega udejanjanja ter posledično zelo različnimi pristopi in praksami na ravni šol. Čeprav so politike in smernice za delo s priseljenimi otroki zastavljene tako, da postavljajo otroke v središče in pokrivajo osrednje izzive vključevanja

³⁴ MIPEX (Migrant Integration Policy Index [Indeks politike vključevanja migrantov]) je orodje, ki meri politike vključevanja priseljencev v različnih državah.

priseljelih otrok³⁵, pa niso zavezujoče ali dolgoročno finančno podprte, zato se večinoma uresničujejo glede na osebno ozaveščenost, kompetence in pripravljenost zaposlenih v šolskih okoljih (Dežan in Sedmak, 2020; Medarić in drugi, 2021; Milharčič-Hladnik in Kožar Rosulnik, 2021). Integracijske in zlasti izobraževalne politike pogosto pripisujejo premajhno vrednost zmožnosti delovanja otrok ter vprašanjem identitete in pripadnosti priseljelih otrok v sedanosti (Ní Laoire in drugi, 2011) in so usmerjene predvsem v otroke v prihodnosti. Čeprav je v slovenski politiki vključevanja priseljelih otrok v šolsko okolje velik poudarek na jeziku, so dokumenti in strategije zastavljeni širše, celostno in v veliki meri tudi otrokosrediščno (Rutar in drugi, 2018; Strategija vključevanja otrok, 2007). V praksi pa je vključevanje pogosto zvedeno na učenje jezika, medtem ko so drugi vidiki (kulturni, družbeni, politični) pogosto manj izpostavljeni, kar še bolj poudari integracijo kot le enosmerni proces (Sedmak in drugi, 2020).

Tudi evropski normativni okvir predvideva celostne integracijske politike, ki temeljijo na razumevanju vključevanja kot dvosmernega procesa, najboljšo koristi otrok in upoštevanja njihovih pravic, ki pa na ravni nacionalnih držav (tudi zaradi zgoraj omenjenega necelovitega pristopa) pogosto niso udejanjene. Še več, nasprotno od smernic se ob hkratnem uokvirjanju priseljelih otrok kot »drugih« odgovornost za vključevanje večinoma prelaga na njihova ramena (Jalušič in Bajt, 2022).

K temu po njunem mnenju pripomorejo številni dejavniki: 1. inherentno nasprotje med priseljevanjem in vključevanjem, ki posledično pomeni razlikovanje med »našimi« in novopriseljenimi otroki; 2. družbeno in politično ozračje nestrpnosti, ki nasprotuje vključevanju in osredinjanju na potrebe priseljencev; 3. poudarek nacionalnih integracijskih politik na učenju jezikov in uspešnosti, ne pa na celostnem in otrokosrediščnem pristopu; 4. poudarek na zaščiti nacionalne kulture in jezika ter obramba pred večkulturnostjo in večjezičnostjo; 5. odpor nost nacionalnega izobraževalnega sistema kot pomembnega stebra zamišljene narodne skupnosti na spremembe ter vključevanje potreb

35 Marijanca Ajša Vižintin je na primer zasnovala celosten model za vključevanje priseljelih otrok v slovenske šole – model medkulturne vzgoje in izobraževanja (Vižintin, 2017), ki je bil večinoma upoštevan tudi pri pripravi predloga programa dela z otroki priseljenci v izobraževanju (Rutar in drugi, 2018), vendar je še daleč od udejanjanja v praksi.

in zmožnosti delovanja priseljenih otrok, njihovih družin in drugih pomembnih oseb (Jalušič in Bajt, 2022, str. 176).

K zgoraj navedenim dejavnikom lahko dodamo še neoliberalno uokvirjanje (priseljenih) otrok kot bodočih odraslih in poudarek predvsem na njihovem »postati«, kar se med drugim kaže v dojemanju odgovornosti za integracijo kot predvsem njihove odgovornosti. V izobraževanju daje neoliberalni diskurz prednost akademskim dosežkom, saj jih obravnava kot naložbo v »podjetniški jaz« posameznikov, izboljšanje njihovega človeškega kapitala in prihodnjega položaja na trgu dela. Namesto na potrebah je poudarek na uspešnosti učencev (Mencin Čepлак, 2012). V šolah so zato priseljeni otroci in starši pogosto pojmovani skozi leče primanjkljaja in uokvirjeni kot problem. Tudi jezik je obravnavan kot večšina in sredstvo, ki ga mora pridobiti posameznik, ki se želi prilagoditi nekemu okolju, ne pa kot proces, ki poteka v interakcijah v skupnosti in je rezultat sodelovanja v njej. Usvajanje jezika je pogosto razumljeno kot ključno za lažje poučevanje, izboljšanje akademskega uspeha priseljenih otrok in njihovo predvsem ekonomsko vključevanje v (Allen, 2006). Vendar se, kot se sprašujejo tudi Avremadis in drugi (2002, str. 160), zastavlja vprašanje: ali lahko šolo štejemo za učinkovito, če ustvarja le dobre akademske rezultate, ne glede na socialne učinke.

PRISPEVEK OTROKOSREDIŠČNIH POGLEDOV K RAZUMEVANJU VKLJUČEVANJA PRISELJENIH OTROK

Kaj lahko prispevajo otrokosrediščni pogledi na priseljevanje in vključevanje otrok s poudarkom na vprašanju jezika?

Otrokosrediščni pristop celostno obravnava življenja priseljenih otrok – tako osvetli njihovo kompleksnost in raznolikost ter umeščenost v obstoječe diskurze in prakse. Prepoznava tudi pomene lokalnih kontekstov ter širših družbenopolitičnih kontekstov in razmerij moči, ki oblikujejo izkušnje posamičnega otroka in velikokrat reproducirajo neenakosti. V povezavi z vključevanjem in priseljevanjem otrokosrediščni pogledi osvetljujejo, kako šolska okolja in širša družba prispevajo h konstrukciji priseljenih otrok kot »drugih«, pri čemer je jezik pomembna točka razmejevanja med »mi« in »oni« ter osrednja točka sprejetosti v skupnost.

Skozi vsakodnevne izkušnje priseljenih otrok v šolskem okolju, stigmatizacijo rabe maternega jezika ali njegovo omejevanje na rabo v zasebni sferi se krepi razmejevanje in občutek »drugosti« priseljenih otrok. Otrokosrediščne perspektive izpostavljajo vidike vključevanja, povezane z jezikom, ki so s stališča priseljenih otrok pomembni za njihovo dobrobit in vključevanje, kot so prijateljstva in vrstniki oziroma pomen maternega jezika ter večjezičnosti za občutja pripadnosti in zmožnost delovanja. Zlasti pomembna je vloga vrstnikov pri učenju jezika, procesu prilagajanja in vključevanja priseljenih otrok v šolsko okolje, saj ti nudijo jezikovno in čustveno podporo ter igrajo vlogo jezikovnih in medkulturnih posrednikov.

Pogledi otrok in vednost, ki izhaja iz otrokosrediščnega raziskovanja, lahko ponudijo razumevanje njihovih življenj, potreb in želja, ki se včasih razlikuje od odraslosrediščnih pogledov nanje. V tem pogledu lahko dopolnjujejo in včasih tudi izzovejo dominantne odraslocentrične naracije ter prevprašujejo obstoječe diskurze in razmerja moči, ki vplivajo na življenja priseljenih otrok. Otrokosrediščni pristopi ponujajo tudi priložnost za kritično refleksijo obstoječih praks, programov in politik, ki obravnavajo dobrobit otrok, ter morda ponudijo poglede in rešitve, ki se razlikujejo od ustaljenih.

Šolski in širši konteksti lahko s svojimi različnimi praksami delujejo bolj ali manj podporno pri vključevanju in pogosto omejujejo zmožnost delovanja priseljenih otrok, za katero Manyukhina in Wyse (2021) pravita, da mora biti »družbeno umeščena«, kar pomeni, da morajo imeti otroci poleg občutka zmožnosti delovanja tudi priložnost, da jo izvajajo. Politike vključevanja, ki so na normativni ravni dobro zasnovane, vendar v praksi niso otrokosrediščne, ter otroke obravnavajo kot tuje »druge« in ne kot otroke (Jalušič in Bajt, 2022, str. 176), kar velja tudi za Slovenijo, pa ne obravnavajo dejanskih potreb in zmožnosti delovanja priseljenih otrok.

Pogledi otrok iz primarne raziskave kažejo, da so za njihovo blaginjo in posledično vključevanje pomembni različni dejavniki: vrstniki in prijatelji, družina, učitelji in sošolci, pristočasne dejavnosti, ki prepleteni omogočajo hkratno vključevanje in ohranjanje lastne kulture (Dežan in Sedmak, 2021), zato bi bilo tudi pri udejanjanju obstoječih strategij in smernic za vključevanje treba upoštevati vse navedene. Otrokosrediščni pristopi kažejo tudi na potrebo po vzpostavljanju šolskih okolij, v katerih

so (materni) jeziki prepoznani kot pomemben del identitete otrok in del vsakodnevnih praks. Brez ustrezne medkulturne občutljivosti, ozaveščenosti in kompetenc učitelji, pogosto nehote, reproducirajo stereotipe, drugačenje, diskriminacijo, etnizacijo priseljenih otrok. K udejanjanju v praksi bi zato pripomogle tudi spremembe v izobraževanju učiteljev, študijskih programih bodočih učiteljev in pa tudi učencev, v katerih bi bil večji poudarek na kulturni raznolikosti ter medkulturnosti (Medarić in drugi, 2021; Milharčič-Hladnik in Kožar Rosulnik, 2021; Skubic Ermenc, 2016; Vižintin, 2018).

Empirični podatki, pridobljeni z otrokosrediščnim raziskovanjem, lahko služijo kot osnova za oblikovanje politik, programov in intervencij, ki spodbujajo njihovo dobrobit, pravice in bolj trajnostne rešitve. Dolgoročno tako lahko otrokosrediščna perspektiva prinese poglede in rešitve, ki pripomorejo k boljšemu razumevanju in učinkovitejšemu vključevanju priseljenih otrok v družbo.

SKLEPNE MISLI

Če bi morala izbrati besedo, ki ključno opredeljuje otrokosrediščno perspektivo raziskovanja, bi to bila »kontekstualnost«. Res je, da sta osrednji značilnosti otrokosrediščnosti prav to, na kar nakazuje izraz sam, torej postavljanje otrok, njihovih pogledov in mnenj v središče in tudi prepoznavanje njihove zmožnosti delovanja, vendar je za razumevanje kompleksnih življenj otrok ključno, da so njihovi glasovi umeščeni v kontekst. V raziskovanju to pomeni prepoznavanje vloge otrok pri oblikovanju družbenih dinamik in struktur, razmislek o njihovem intersekcionalnem položaju ter kako specifični lokalni in globalni konteksti oblikujejo njihove glasove prek kulturnih, družbenih, ekonomskih, političnih dejavnikov. Nenazadnje pa tudi razmislek o tem, kako kontekst vpliva na raziskovalni analitični fokus. V primeru priseljenih otrok gre za umeščanje raziskovanja njihovih življenj na presečišče otroštva in priseljevanja – njunih značilnosti, pomenov in upravljanja na lokalni, nacionalni ter globalni ravni.

Naslednja povezana značilnost, ki opredeljuje otrokosrediščno perspektivo, je prepoznavanje kompleksnosti življenj otrok onkraj dualističnih pogledov, ki običajno zaznamujejo raziskovanje otrok ter pomen prepoznavanja in vključevanja spregledane kompleksnosti, ki se odvija med dvema izključujočima se skrajnostma. Za razlago življenj otrok je tako bolj smiselno uporabiti vključujoč pristop, »in/in/in« kot razmišljanje v okvirih »ali/ali« (Abebe, 2019). Pogled otrokosrediščne perspektive sega torej onkraj razmišljanja o otrocih, ki so ali zmožni delovanja ali pa so samo produkti struktur, v katere so vpeti; kot samo »biti« ali samo »postati« in o otroštvu kot samo »lokalnem« ali »globalnem«. V tem pogledu je prepoznano tudi, da priseljeni otroci niso homogena skupina, da je treba razstirati interno raznolikost, kompleksnost njihovih življenj, ne pa jih prikazovati na esencialističen način in s pretiranim poudarjanjem njihove priseljeniške izkušnje.

Z metodološkega vidika je za otrokosrediščno perspektivo značilna uporaba (inovativnih) metod, ki naj bi olajšale prepoznavanje glasov otrok. Običajno so to kvalitativne metode oziroma kombinacije različnih metod, pri katerih so otroci aktivno vključeni v raziskovalni proces. Vse bolj je poudarjen tudi pomen vključevanja otrok v vse faze raziskovanja, njihovo sodelovanje in sooblikovanje raziskovalnega procesa. Vendar, kot je bilo prikazano, metode same niso otrokosrediščne, temveč imajo pri tem osrednjo vlogo raziskovalci s svojo refleksivnostjo in etično skrbnostjo onkraj proceduralne etike.

V monografiji so prikazani različni izzivi otrokosrediščne perspektive pri raziskovanju vključevanja priseljenih otrok, ki so v razpravi razdeljeni na tri sklope: na izzive z opredeljevanjem, na izzive raziskovanja z otroki in izzive, povezane s prepoznavanjem kompleksnosti življenj priseljenih otrok.

S prvimi imamo v mislih izzive, ki izhajajo iz razumevanja, opredeljevanja in kategoriziranja priseljenih otrok. Pomemben del otrokosrediščnega raziskovanja je tudi refleksija o tem, katere definicije in opredelitve so bile uporabljene, zakaj so bile izbrane ter kaj to pomeni za raziskovanje in rezultate raziskave. Opredelitve lahko namreč reproducirajo določene predpostavke o priseljenih otrocih, torej delujejo performativno, njihove izkušnje pretirano homogenizirajo ali pretirano esencializirajo. Prav tako vplivajo na etične vidike raziskave in na celotno raziskavo.

Pri interpretaciji in uporabi otrokosrediščne perspektive za raziskovanje življenja in glasov priseljenih otrok ter njihovega vključevanja se srečamo s številnimi metodološko-etičnimi izzivi. Med izzivi glede pristopa raziskovanja z otroki so njihovo aktivno vključevanje v raziskovanje onkraj tokenizma, obravnavanje nesorazmerja moči med odraslimi in otroki in refleksija kontekstov in razmerij v raziskovanju. Specifični izzivi vključevanja priseljenih otrok se nanašajo na sporazumevanje ter različne izzive, ki izhajajo iz kulturnih razlik, različnega razumevanja konceptov ali procesa raziskovanja. Dodatno kritični pristopi zahtevajo razmislek o tem, čigavi pogledi štejejo v raziskovanju, oziroma prevpraševanje dominantne zahodnocentrične perspektive, asimetrij metodoloških pristopov in prepoznavanje kulturnih posebnosti priseljenih otrok. Nenazadnje je izziv usklajevati otrokosrediščno raziskovanje s finančnimi in časovnimi omejitvami ter vpetostjo v konkreten institucionalni kontekst. Ob

raziskovanju vključevanja priseljenih otrok se odpirajo tudi številna etična vprašanja, vezana na proceduralno etiko in etiko v praksi, ki so povezana s predpostavkami o priseljenih otrocih, konceptualizacijo ter zasnovano otrokosrediščnega raziskovanja z njimi in z odnosi med vsemi udeleženi v raziskovanju.

Precejšen izziv je tudi prepoznavanje prej omenjene kompleksnosti življenj priseljenih otrok in kontekstualnosti, refleksija o vplivih različnih dejavnikov na življenje otrok. Kako v praksi delovati v smeri pristopov »in-in« in prepoznavanja večplastnosti življenj priseljenih otrok in v nebinarnih okvirih?

Ob tem pogosto trčimo ob omejitve otrokosrediščne perspektive za raziskovanje otrok in nova odprta vprašanja. Kako otrokosrediščno je pravzaprav lahko raziskovanje? Kako dejansko in praktično implementirati večmetodne, participatorne pristope v raziskovanje otrok z ustreznim znanjem, v določenih časovnih okvirih in ob omejenih finančnih sredstvih? V radikalni perspektivi otrokosrediščnosti so otroci sami načrtovalci in izvajalci raziskav. Vendar, ali je taka dekonstrukcija asimetrij moči sploh možna?

Naslednje vprašanje je, ali lahko otrokosrediščna perspektiva preseže okvir raziskovanja otroštev. Uprichard (2010) meni, da bi bilo otroke treba vključiti tudi v raziskovanje drugih tem, ne le tistih, povezanih z otroštvom, vendar se to v praksi najpogosteje ne dogaja. Kaj nam otroci lahko povedo onkraj lastnih izkušenj z otroštvom in prostori otroštva? Nenazadnje se zastavlja vprašanje, ali bi morali – če želimo prepoznati kompleksnost družbenih življenj, njihovo fluidnost, prepletenost in soodvisnost v življenjih (priseljenih) otrok – razmišljati popolnoma zunaj okvirov otrokosrediščnosti (Spyrou, 2019).

Empirična raziskava o vključevanju priseljenih otrok je bila zasnovana na ideji, da nam lahko perspektive otrok ponudijo drugačne vpoglede v vključevanje od sicer prevladujočih odraslosrediščnih pogledov. Otrokosrediščna perspektiva poudarja zapletena, večplastna življenja in izkušnje priseljenih otrok ter presega poenostavljene in dualistične perspektive. Kljub temu ostaja obravnavanje perspektiv priseljenih otrok in njihovega kompleksnega položaja v okviru otrokosrediščnih raziskav nenehen izziv. Naslavljane številnih vprašanj – od tega, kako so priseljeni

otroci opredeljeni in kategorizirani, do obravnave kompleksnosti njihovih življenj in razmisleka o praktičnih in etičnih posledicah raziskovanja, ni preprosto. Tovrstne izzive je treba prepoznati in jih v otrokosrediščnih raziskavah priseljenih otrok tudi obravnavati. Zato sta raziskovalna ponižnost, kot to imenujeta Gallacher in Gallagher (2008), ter nenehno učenje bistvena dela raziskovalnega procesa za spodbujanje etičnih in refleksivnih družboslovnih praks (Chase in drugi., 2020). Nenehni kritični razmislek in dialog znotraj raziskovalne skupnosti ter izmenjava znanja in izkušenj z raziskovalci priseljenih otrok so bistveni za napredek raziskav na tem področju.

Prispevek pričujoče monografije razumem kot del širšega procesa ustvarjanja »sociološkega mozaika«, kot to poimenujeta Baraldi in De Castro (2020b, str. 8), ki lahko prispeva k celovitejšemu razumevanju (priseljenskih) otroštev in učinkovitejšemu obravnavanju izzivov pri otrokosrediščnem raziskovanju priseljenih otrok. Za raziskovanje raznolikosti otroštev Baraldi in De Castro namreč pravita:

Ta kompleksnost zahteva program makro in mikro analiz in pluralnost metod. Takega programa ne more doseči posamičen raziskovalec ali skupina raziskovalcev, temveč zahteva kolektivno prizadevanje osnovano na soočenju in izmenjavi, tj. na spreminjanju trenutne razdrobljenosti analize v sociološki mozaik.

To pa je lahko tudi eden od načinov naslavljanja kompleksnosti življenj (priseljenskih) otrok.

VIRI

- Abdul-Rida, C. in Nauck, B. (2014). Migration and Child Well-Being. V A. Ben-Arieh, F. Casas, I. Frønes, in J. E. Korbin (ur.), *Handbook of Child Well-Being. Theories, Methods and Policies in Global Perspective* (str. 3101–3143). Springer Netherlands.
- Abebe, T. (2019). Reconceptualising Children's Agency as Continuum and Interdependence. *Social Sciences*, 8(3), 81. <https://doi.org/10.3390/socsci8030081>
- Adam, F. (2004). Talcott Parsons (1902—1979). V F. Adam in M. Tomšič (ur.), *Kompandij socioloških teorij* (str. 153–154). Študentska založba.
- Ahad, A. in Benton, M. (2018). *Mainstreaming 2.0: How Europe's Education Systems Can Boost Migrant Inclusion*. Migration Policy Institute Europe. https://migrant-integration.ec.europa.eu/sites/default/files/2018-04/MPI_EduMainstreaming20-FINAL.pdf
- Aitken, S. C. (2001). Global crises of childhood: Rights, justice and the unchildlike child. *Area*, 33(2), 119–127. <https://doi.org/10.1111/1475-4762.00015>
- Alanen, L. (1988). Rethinking Childhood. *Acta Sociologica*, 31(1), 53–67. <https://doi.org/10.1177/000169938803100105>
- Alanen, L. (2009). Generational Order. V J. Qvortrup, W. A. Corsaro in M.S. Honig (ur.), *The Palgrave Handbook of Childhood Studies* (str. 159–174). Palgrave Macmillan.
- Alanen, L. (2014). Childhood and Intergenerationality: Toward an Intergenerational Perspective on Child Well-Being. V A. Ben-Arieh, F. Casas, I. Frønes in J. E. Korbin (ur.), *Handbook of Child Well-Being. Theories, Methods and Policies in Global Perspective* (str. 131–160).
- Alderson, P. (2001). Research by children. *International Journal of Social Research Methodology*, 4(2), 139–153. <https://doi.org/10.1080/13645570120003>

- Allen, D. (2006). Who's in and who's out? Language and the integration of new immigrant youth in Quebec. *International Journal of Inclusive Education*, 10(2–3), 251–263. <https://doi.org/10.1080/13603110500256103>
- Anderson, B. in Blinder, S. (2019). *BRIEFING Who Counts as a Migrant? Definitions and their Consequences*. The Migration Observatory at the University of Oxford. <https://migrationobservatory.ox.ac.uk/resources/briefings/who-counts-as-a-migrant-definitions-and-their-consequences/>
- Ansell, N. (2005). *Children, Youth and Development*. Routledge.
- Anthias, F. (2002). Where do I belong?: Narrating collective identity and translocational positionality. *Ethnicities*, 2(4), 491–514. <https://doi.org/10.1177/14687968020020040301>
- Anthias, F. (2008). Thinking through the lens of translocational positionality: An intersectionality frame for understanding identity and belonging. *Translocations: Migration and Social Change*, 4(1).
- Antonini, R. (2016). Caught in the middle: Child language brokering as a form of unrecognised language service. *Journal of Multilingual and Multicultural Development*, 37(7), 710–725. <https://doi.org/10.1080/01434632.2015.1127931>
- Archard, D. (2004). *Children: Rights and childhood* (2. izd.). Routledge.
- Ariès, P. (1962). *Centuries of Childhood. A Social History of Family Life*. Alfred A. Knopf.
- Arun, S., Badwan, K. in Taibi, H. (2023). Introduction. V S. Arun, K. Badwan, H. Taibi in F. Batool (ur.), *Global Migration and Diversity of Educational Experiences in the Global South and North: A Child-Centred Approach* (str. 1–16). Routledge.
- Arun, S., Badwan, K., Taibi, H. in Batool, F. (2023). *Global Migration and Diversity of Educational Experiences in the Global South and North: A Child-Centred Approach*. Routledge.
- Atkinson, C. (2019). Ethical complexities in participatory childhood research: Rethinking the 'least adult role'. *Childhood*, 26(2), 186–201. <https://doi.org/10.1177/0907568219829525>
- Avramidis, E., Bayliss, P. in Burden, R. (2002). Inclusion in action: An in-depth case study of an effective inclusive secondary school in the south-west of England. *International Journal of Inclusive Education*, 6(2), 143–163. <https://doi.org/10.1080/13603110010017169>

- Bajo Marcos, E., Fernández, M. in Serrano, I. (2022). Happy to belong: Exploring the embeddedness of well-being in the integration of migrant and refugee minors. *Current Psychology*. <https://doi.org/10.1007/s12144-022-03341-2>
- Baraldi, C. (2020). Roots and Problems of Universalism. The Concept of Children`s Agency. V C. Baraldi in L. R. de Castro (ur.), *Global Childhoods in International Perspective: Universality, Diversity and Inequalities* (str. 15–32). SAGE Publications.
- Baraldi, C. (2021). The Approach of the CHILD-UP Project to Children-Centred and Dialogic Education. V M. Sedmak, F. Hernández-Hernández, J. María. Sancho in B. Gornik (ur.), *Migrant Children's Integration and Education in Europe Approaches, Methodologies and Policies* (str. 119–140). Octaedro.
- Baraldi, C. (ur.). (2023). *Exploring the Narratives and Agency of Children with Migrant Backgrounds within Schools; Researching Hybrid Integration*. Routledge.
- Baraldi, C. in Rabello De Castro, L. (ur.). (2020a). *Global Childhoods in International Perspective: Universality, Diversity and Inequalities*. Sage.
- Baraldi, C. in Rabello De Castro, L. (2020b). Introduction. V C. Baraldi in L. R. de Castro (ur.), *Global Childhoods in International Perspective: Universality, Diversity and Inequalities* (str. 1–10).
- Barker, J. in Weller, S. (2003). “Is it fun?” developing children centred research methods. *International Journal of Sociology and Social Policy*, 23(1/2), 33–58. <https://doi.org/10.1108/01443330310790435>
- Baskar, B. (2013). Kako geografi, antropologi in literarni teoretiki pripovedujejo o prostorskem obratu. *Primerjalna književnost*, 36(2), 27–42.
- Ben-Arieh, A. (2005). Where are the Children? Children's Role in Measuring and Monitoring Their Well-Being. *Social Indicators Research*, 74(3), 573–596. <https://doi.org/10.1007/s11205-004-4645-6>
- Berger, R. (2015). Now I see it, now I don't: Researcher's position and reflexivity in qualitative research. *Qualitative Research*, 15(2), 219–234. <https://doi.org/10.1177/1468794112468475>
- Bhabha, J. (2014). *Child Migration & Human Rights in a Global Age*. Princeton University Press.

- Bhabha, J. in Abel, G. (2019). Children and unsafe migration. V *World Migration Report 2020* (str. 231–251). United Nations. <https://www.un-ilibrary.org/content/books/9789290687894s004-c004>
- Bordonaro, L. I. in Payne, R. (2012). Ambiguous agency: Critical perspectives on social interventions with children and youth in Africa. *Children's Geographies*, 10(4), 365–372. <https://doi.org/10.1080/14733285.2012.726065>
- Boyden, J. (1997). Childhood and the Policy Makers: A Comparative Perspective on the Globalization of Childhood. V A. James in A. Prout (ur.), *Constructing and Reconstructing Childhood. Contemporary Issues in the Sociological Study of Childhood* (str. 187–226). Falmer Press.
- Braun, V. in Clarke, V. (2022). *Thematic Analysis. A practical guide*. SAGE.
- Buić, M. in Palčič, V. (2019). *Vključevanje priseljencev v lokalno okolje* (delovni dokument). Kulturno izobraževalno društvo PiNA.
- Burr, R. (2002). Global and Local Approaches to Children's Rights in Vietnam. *Childhood*, 9(1), 49–61. <https://doi.org/10.1177/0907568202009001004>
- Bushin, N. (2009). Researching family migration decision-making: A children-in-families approach: Children and Migration Decision-Making. *Population, Space and Place*, 15(5), 429–443. <https://doi.org/10.1002/psp.522>
- Canosa, A., Graham, A. in Wilson, E. (2018). Reflexivity and ethical mindfulness in participatory research with children: What does it really look like? *Childhood*, 25(3), 400–415. <https://doi.org/10.1177/0907568218769342>
- Castillo Goncalves, D. (2020). Distinctive ethical challenges in qualitative research with migrant children. *Qualitative Research Journal*, 20(3), 293–303. <https://doi.org/10.1108/QRJ-10-2019-0076>
- Chase, E., Otto, L., Belloni, M., Lems, A. in Wernesjö, U. (2020). Methodological innovations, reflections and dilemmas: The hidden sides of research with migrant young people classified as unaccompanied minors. *Journal of Ethnic and Migration Studies*, 46(2), 457–473. <https://doi.org/10.1080/1369183X.2019.1584705>
- EUROSTAT. (2023, 20. marec). *Children in migration*. https://ec.europa.eu/eurostat/statistics-explained/index.php?title=Children_in_migration
- Chimienti, M., Bloch, A., Ossipow, L. in de Wenden, C. W. (2019). Second generation from refugee backgrounds in Europe. *Comparative Migration Studies*, 7(1), 40, s40878-019-0138–2. <https://doi.org/10.1186/s40878-019-0138-2>

- Christensen, P. (2004). Children's participation in ethnographic research: Issues of power and representation. *Children & Society*, 18(2), 165–176. <https://doi.org/10.1002/chi.823>
- Christensen, P. in James, A. (2000a). Childhood Diversity and Commonality. V P. Christensen & A. James (ur.), *Research with Children: Perspectives and Practices* (str. 160–178). Falmer Press.
- Christensen, P. in James, A. (2000b). *Research with Children: Perspectives and Practices*. Falmer Press.
- Christensen, P. in Prout, A. (2002). Working with Ethical Symmetry in Social Research with Children. *Childhood*, 9(4), 477–497. <https://doi.org/10.1177/0907568202009004>
- Christensen, P. in Prout, A. (2005). Anthropological and Sociological Perspectives on the Study of Children. V S. Greene in D. Horgan (ur.), *Researching Children's Experience: Methods and Approaches* (str. 42–60). SAGE Publications.
- Clark, A. (2005). Listening to and involving young children: A review of research and practice. *Early Child Development and Care*, 175(6), 489–505. <https://doi.org/10.1080/03004430500131288>
- Clark, A. in Moss, P. (2011). *Listening to young children: The mosaic approach*. Jessica Kingsley Publishers.
- Clark, C. D. (2011). *In a younger voice: Doing child-centered qualitative research*. Oxford University Press.
- Cook, D. T. (2015). A politics of becoming: When 'child' is not enough. *Childhood*, 22(1), 3–5. <https://doi.org/10.1177/0907568214558762>
- Corsaro, W. A. (2018). *The Sociology of Childhood* (5. izd.). SAGE.
- Coyne, I. in Carter, B. (ur.). (2018). *Being Participatory: Researching with Children and Young People: Co-constructing Knowledge Using Creative Techniques*. Springer International Publishing. <https://doi.org/10.1007/978-3-319-71228-4>
- Crenshaw. (1991). Mapping the Margins: Intersectionality, Identity Politics, and Violence against Women of Color. *Stanford Law Review*, 43(6), 1241–1299.
- Crivello, G., Camfield, L. in Woodhead, M. (2009). How Can Children Tell Us About Their Wellbeing? Exploring the Potential of Participatory Research Approaches within Young Lives. *Social Indicators Research*, 90(1), 51–72. <https://doi.org/10.1007/s11205-008-9312-x>

- Dados, N. in Connell, R. (2012). The Global South. *Contexts*, 11(1), 12–13. <https://doi.org/10.1177/1536504212436479>
- de Castro, L. R. (2020). Why global? Children and childhood from a decolonial perspective. *Childhood*, 27(1), 48–62. <https://doi.org/10.1177/0907568219885379>
- Dekleva, B. in Razpotnik, Š. (2002). *Čefurji so bili rojeni tu: Življenje mladih priseljencev druge generacije v Ljubljani*. Inštitut za kriminologijo pri Pravni fakulteti.
- Dekleva, B. in Razpotnik, Š. (2013). *Čefurji so bili rojeni tu: Življenje mladih priseljencev druge generacije v Ljubljani*. Inštitut za kriminologijo pri Pravni fakulteti.
- Desfor Edles, L. in Appelrouth, S. (2015). *Sociological theory in the classical era: Text and readings*. SAGE Publications.
- Devine, D. (2009). Mobilising capitals? Migrant children's negotiation of their everyday lives in school. *British Journal of Sociology of Education*, 30(5), 521–535. <https://doi.org/10.1080/01425690903101023>
- Devine, D. (2013). 'Value'ing Children Differently? *Migrant Children in Education. Children & Society*, 27(4), 282–294. <https://doi.org/10.1111/chso.12034>
- Dežan, L. in Sedmak, M. (2020). Policy and Practice: The integration of (newly arrived) Migrant Children in Slovenian Schools. *Annales, Ser. hist. sociol.*, 30(4), 559–574. <https://doi.org/10.19233/ASHS.2020.37>
- Dežan, L. in Sedmak, M. (2021). *National report on qualitative research. Newly arrived migrant children, Long-term migrant children, Local children*. Znanstveno-raziskovalno središče Koper. <https://dirros.openscience.si/IzpisGradiva.php?id=14725&lang=slv>
- Dobson, M. E. (2009). Unpacking children in migration research. *Children's Geographies*, 7(3), 355–360. <https://doi.org/10.1080/14733280903024514>
- Dražanová, L. in Geddes, A. (2022). *Attitudes towards Ukrainian refugees and governmental responses in 8 European countries*. Forum on the EU Temporary Protection Responses to the Ukraine War.
- Due, C., Riggs, D. W. in Augoustinos, M. (2014). Research with Children of Migrant and Refugee Backgrounds: A Review of Child-Centered Research Methods. *Child Indicators Research*, 7, 209–227. <https://doi.org/10.1007/s12187-013-9214-6>

- Durham, D. (2008). Apathy and Agency The Romance of Agency and Youth in Botswana. V J. Cole in D. Durham (ur.), *Figuring the Future: Globalization and the Temporalities of Children and Youth* (str. 151–178). School for Advanced Research Press.
- Durkheim, É. (1895). The Rules of Sociological Method. V L. Desfor Edles in S. Appelrouth (ur.), *Sociological Theory in the Classical Era: Text and Readings* (str.122 -133). SAGE Publications.
- Eder, D. in Fingerson, L. (2002). Interviewing Children and Adolescents. V J. F. Gubrium in J. A. Holstein (ur.), *Handbook of interview research: Context and method* (str. 181–201). SAGE Publications. <https://doi.org/10.4135/9781412973588>
- Edwards, R. (2013). Power and trust: An academic researcher’s perspective on working with interpreters as gatekeepers. *International Journal of Social Research Methodology*, 16(6), 503–514. <https://doi.org/10.1080/13645579.2013.823276>
- Einarsdóttir, J. (2007). Research with children: Methodological and ethical challenges. *European Early Childhood Education Research Journal*, 15(2), 197–211. <https://doi.org/10.1080/13502930701321477>
- Ensor, M. O. (2010). Understanding Migrant Children: Conceptualizations, Approaches, and Issues. V M. O. Ensor in E. M. Goździak (ur.), *Children and Migration At the Crossroads of Resiliency and Vulnerability* (str. 15–35). Palgrave Macmillan.
- Ensor, M. O. in Goździak, E. M. (2010). *Children and Migration: At the Crossroads of Resiliency and Vulnerability*. Palgrave Macmillan.
- Escobar, A. (2004). Beyond the Third World: Imperial globality, global coloniality and anti-globalisation social movements. *Third World Quarterly*, 25(1), 207–230. <https://doi.org/10.1080/0143659042000185417>
- Esser, F. (2016). Neither “thick” nor “thin” Reconceptualising agency and childhood relationally. V F. Esser, M. S. Baader, T. Betz in B. Hungerland (ur.), *Reconceptualising Agency and Childhood* (str. 48–60). Routledge.
- Esser, F., Baader, M. S., Betz, T. in Hungerland, B. (ur.). (2016). *Reconceptualising Agency and Childhood: New Perspectives in Childhood Studies*. Routledge.
- Ethical Research Involving Children. (2023). <https://childethics.com/>
- Evans, M. in Liu, Y. (2018). The Unfamiliar and the Indeterminate: Language, Identity and Social Integration in the School Experience

- of Newly-Arrived Migrant Children in England. *Journal of Language, Identity & Education*, 17(3), 152–167. <https://doi.org/10.1080/15348458.2018.1433043>
- Evans, R. in Holt, L. (ur.). (2017). *Methodological Approaches*. Springer Singapore. <https://doi.org/10.1007/978-981-287-020-9>
- Evropska komisija. (2020). *Akcijski načrt za integracijo in vključevanje za obdobje 2021–2027*. COM(2020), 24. November. Evropska Komisija. <https://eur-lex.europa.eu/legal-content/SL/TXT/PDF/?uri=CELEX:52020DC0758>
- Facca, D., Gladstone, B. in Teachman, G. (2020). Working the Limits of “Giving Voice” to Children: A Critical Conceptual Review. *International Journal of Qualitative Methods*, 19, 1–10. <https://doi.org/10.1177/1609406920933391>
- Fattore, T., Mason, J. in Watson, E. (2007). Children’s conceptualisation(s) of their well-being. *Social Indicators Research*, 80, 5–29. <https://doi.org/10.1007/s11205-006-9019-9>
- Fattore, T., Mason, J. in Watson, E. (2012). Locating the Child Centrally as Subject in Research: Towards a Child Interpretation of Well-Being. *Child Indicators Research*, 5, 423–435. <https://doi.org/10.1007/s12187-012-9150-x>
- Fine, G. A. in Sandstrom, K. L. (1988). *Knowing Children Participant Observation with Minors*. Sage Publications.
- Fitzgerald, C. (2021). Reflections on conducting qualitative school-based research with children: A research note. *Research in Education*, 111(1), 3–13. <https://doi.org/10.1177/0034523720970990>
- Goswami, H. in Pollock, G. (2025) A Child-Centered Approach to Longitudinal Survey Data Collection. V B. Gornik, Z. Medarić in M Sedmak (ur.), *The Oxford Handbook of Child-Centered Approaches to Migrant Children*, *Oxford Handbooks*. <https://doi.org/10.1093/oxfordhb/9780197654750.013.11>
- EUROSTAT (2024). *Foreign-born population by sex, age, main reason for migrating, country of birth and educational attainment level*. https://ec.europa.eu/eurostat/databrowser/view/lfsa_pganedm/default/table?lang=en.
- Gallacher, L.-A. in Gallagher, M. (2008). Methodological Immaturity in Childhood Research?: Thinking through ‘participatory methods’. *Childhood*, 15(4), 499–516. <https://doi.org/10.1177/0907568208091672>

- García-Sánchez, I. in Orellana, M. F. (ur.). (2019). *Language and Cultural Practices in Communities and Schools Bridging Learning for Students from Non-Dominant Groups*. Routledge.
- Gardner, K. (2012). Transnational Migration and the Study of Children: An Introduction. *Journal of Ethnic and Migration Studies*, 38(6), 889–912. <https://doi.org/10.1080/1369183X.2012.677170>
- General Comment No. 12 The right of the child to be heard. Convention on the Rights of the Child.* (2009). Committee on the Rights of the Child. <https://www.refworld.org/legal/general/crc/2009/en/70207>
- Gibson, F., Fern, L., Oulton, K., Stegenga, K. in Aldiss, S. (2018). Being Participatory Through Interviews. V I. Coyne in B. Carter (ur.), *Being Participatory: Researching with Children and Young People: Co-constructing Knowledge Using Creative Techniques*. (str. 103-126) Springer International Publishing.
- Gibson, J. E. (2012). Interviews and Focus Groups With Children: Methods That Match Children's Developing Competencies. *Journal of Family Theory & Review*, 4(2), 148–159. <https://doi.org/10.1111/j.1756-2589.2012.00119.x>
- Giddens, A. (1979). Agency, Structure. V A. Giddens, *Central problems in social theory: Action, structure, and contradiction in social analysis* (str. 49–95). Palgrave.
- Giddens, A. in Sutton, P. W. (2017). *Essential Concepts in Sociology* (2. izd.). Polity Press.
- Gittins, D. (1998b). *The Child in Question*. Macmillan Education UK.
- Gornik, B. (2020). The Principles of Child-Centred Migrant Integration Policy: Conclusions from the Literature. *Annales, Ser. hist. sociol.*, 30(4), 531–542.
- Gornik, B., Medarić, Z., in Sedmak, M. (2025). *The Oxford Handbook of Child-centered Approaches to Migrant Children*. Oxford University Press.
- Gornik, B. in Sedmak, M. (2021). The Child-Centred Approach to the Integration of Migrant Children: The MiCREATE Project. V Mateja Sedmak, F. Hernández-Hernández, J. Sancho Gill in B. Gornik (ur.), *Migrant Children's Integration and Education in Europe Approaches, Methodologies and Policies*. (str.17-36). Octaedro.
- Graham, A., Powell, M. A. in Taylor, N. (2015). Ethical Research Involving Children: Encouraging Reflexive Engagement in Research with

- Children and Young People. *Children & Society*, 29(5), 331–343. <https://doi.org/10.1111/chso.12089>
- Graham, A., Powell, M. A., Taylor, N., Anderson, D. in Fitzgerald, R. (2013). *Ethical research involving children*. United Nations Children's Fund (UNICEF).
- Grzymala-Kazłowska, A. (2017). From connecting to social anchoring: Adaptation and 'settlement' of Polish migrants in the UK. *Journal of Ethnic and Migration Studies*, 44(2), 252–269. <https://doi.org/10.1080/1369183X.2017.1341713>
- Guillemin, M. in Gillam, L. (2004). Ethics, Reflexivity, and "Ethically Important Moments" in *Research. Qualitative Inquiry*, 10(2), 261–280. <https://doi.org/10.1177/1077800403262360>
- Guruge, S., Hynie, M., Shakya, Y., Akbari, A., Htoo, S. in Abiyio, S. (2015). Refugee Youth and Migration: Using Arts-Informed Research to Understand Changes in Their Roles and Responsibilities. *Forum Qualitative Sozialforschung / Forum: Qualitative Social Research*, 16(3). <https://doi.org/10.17169/fqs-16.3.2278>
- Haikkola, L. (2011). Making Connections: Second- Generation Children and the Transnational Field of Relations. *Journal of Ethnic and Migration Studies*, 37(8), 1201–1217. <https://doi.org/10.1080/1369183X.2011.590925>
- Hanson, K., Abebe, T., Aitken, S. C., Balagopalan, S. in Punch, S. (2018). 'Global/local' research on children and childhood in a 'global society'. *Childhood*, 25(3), 272–296. <https://doi.org/10.1177/0907568218779480>
- Harden, J., Scott, S., Backett-Milburn, K. in Jackson, S. (2000). Can't Talk, Won't Talk?: Methodological Issues in Researching Children. *Sociological Research Online*, 5(2), 104–115. <https://doi.org/10.5153/sro.486>
- Hardman, C. (2001). Can there be an anthropology of children? *Childhood*, 8(4), 501–517. <https://doi.org/10.1177/0907568201008004006>
- Hart, R. A. (1992). *Children's participation: From tokenism to citizenship*. UNICEF International Child Development Centre. https://www-researchgate.net/publication/24139916_Children's_Participation_From-Tokenism_To_Citizenship
- Heath, S., Charles, V., Crow, G. in Wiles, R. (2007). Informed Consent, Gatekeepers and Go-Betweens: Negotiating Consent in Child- and Youth- Orientated Institutions. *British Educational Research Journal*, 33(3), 403–417. <https://doi.org/10.1080/01411920701243651>

- Heaton, J. (2004). *Reworking Qualitative Data*. SAGE Publications. <https://methods.sagepub.com/book/mono/reworking-qualitative-data/toc>
- Heaton, J. (2008). Secondary Analysis of Qualitative Data: An Overview. *Historical Social Research*, 33(3), 33–45. <http://www.jstor.org/stable/20762299>
- Hengst, H. (2005). Complex Interconnections: The Global and the Local in Children's Minds and Everyday Worlds. V J. Qvortrup (ur.), *Studies in Modern Childhood: Society, Agency, Culture* (str.21-39). Springer.
- Hernández-Hernández, F. (2023). Preface: Thinking Researchers' Positionalities about the Other and Opening to a Decolonised Research Gaze. V S. Arun, K. Badwan, H. Taibi in F. Batool (ur.), *Global Migration and Diversity of Educational Experiences in the Global South and North: A Child-Centred Approach* (str. xxx–xxxiv). Routledge.
- Hill, M. (2005). Ethical considerations in researching children's experiences. V S. Greene in D. Horgan (ur.), *Researching Children's Experience: Methods and Approaches* (str. 61–86). SAGE Publications.
- Hlebec, V. in Mandič, S. (2021). Socialne inovacije kot nov tip kolektivnega delovanja. *Teorija in praksa*, 5–27. <https://doi.org/10.51936/tip.58.1.5-27>
- Holland, S., Renold, E., Ross, N. J. in Hillman, A. (2010). Power, agency and participatory agendas: A critical exploration of young people's engagement in participative qualitative research. *Childhood*, 17(3), 360–375. <https://doi.org/10.1177/0907568210369310>
- Holloway, S. L. in Valentine, G. (2000). Children's geographies and the New social studies of childhood. V S. L. Holloway in G. Valentine (ur.), *Children's Geographies: Playing, Living, Learning* (str. 1–22).
- Holt, L. in Holloway, S. L. (2006). Editorial: Theorising other childhoods in a globalised World. *Children's Geographies*, 4(2), 135–142. <https://doi.org/10.1080/14733280600806817>
- Horgan, D. (2017). Child participatory research methods: Attempts to go 'deeper'. *Childhood*, 24(2), 245–259. <https://doi.org/10.1177/0907568216647787>
- Horgan, D. in Martin, S. (ur.). (2021). Children's research advisory groups. V D. Horgan in D. Kennan, *Child and Youth Participation in Policy, Practice and Research* (1. izd., str. 168–181). Routledge. <https://doi.org/10.4324/9781003099529-16>
- Horgan, D., Martin, S., O'Riordan, J. in Maier, R. (2022). Supporting languages: The socio-educational integration of migrant and refugee

- children and young people. *Children & Society*, 36(3), 369–385. <https://doi.org/10.1111/chso.12525>
- Huijsmans, R. (2011). Child Migration and Questions of Agency: Review Essay: Child Migration and Questions of Agency. *Development and Change*, 42(5), 1307–1321. <https://doi.org/10.1111/j.1467-7660.2011.01729.x>
- Irwin, S. in Winterton, M. (2012). Qualitative Secondary Analysis and Social Explanation. *Sociological Research Online*, 17(2), 1–12. <https://doi.org/10.5153/sro.2626>
- Jalušič, V. in Bajt, V. (2020). A Paradigm Shift Framed by a Crisis: Recent Debates on Immigration and Integration in Six EU Countries. *Annales, Ser. hist. sociol.*, 30(4). <https://doi.org/10.19233/ASHS.2020.34>
- Jalušič, V. in Bajt, V. (2022). Whose children? The EU and Member States' integration policies in education. *Studies in Ethnicity and Nationalism*, 22(2), 165–179. <https://doi.org/10.1111/sena.12368>
- James, A. (2007). Giving Voice to Children's Voices: Practices and Problems, Pitfalls and Potentials. *American Anthropologist*, 109(2), 261–272. <https://doi.org/10.1525/aa.2007.109.2.261>
- James, A. (2009). Agency. V J. Qvortrup (ur.), *The Palgrave Handbook of Childhood Studies* (1st izd.) (str. 34–45). Palgrave Macmillan.
- James, A. (2013). *Socialising children*. Palgrave Macmillan.
- James, A. in James, A. (2012). *Key Concepts in Childhood Studies* (2.izd.). Sage.
- James, A., Jenks, C. in Prout, A. (1998). *Theorizing Childhood*. Polity Press.
- James, A. in Prout, A. (Ur.). (1997). *Constructing and Reconstructing Childhood: Contemporary Issues in the Sociological Study of Childhood* (2. izd.). Falmer Press.
- Janta, B. in Harte, E. (2016). *Education of migrant children Education policy responses for the inclusion of migrant children in Europe*. Research Report. Rand Europe.
- Jelínková, M., Plaček, M. in Ochrana, F. (2024). The arrival of Ukrainian refugees as an opportunity to advance migrant integration policy. *Policy Studies*, 45(3–4), 507–531. <https://doi.org/10.1080/01442872.2023.2289576>
- Jenks, C. (1996). *Childhood*. Routledge.

- Jenks, C. (2009). Constructing childhood sociologically. V Kehily, M.J. (ur.), *An introduction to Childhood studies* (2. izd., str. 93–111). Open University Press.
- Jensen, Q. S. (2011). Othering, identity formation and agency. *Qualitative Studies*, 2(2), 63–78. <https://doi.org/10.7146/qs.v2i2.5510>
- Johnson, H. B. (2001). From the Chicago school to the new sociology of children: The sociology of children and childhood in the United States, 1900–1999. *Advances in Life Course Research*, 6, 53–93. [https://doi.org/10.1016/S1040-2608\(01\)80007-1](https://doi.org/10.1016/S1040-2608(01)80007-1)
- Kesby, M., Gwanzura-Ottmoller, F. in Chizororo, M. (2006). Theorising other, ‘other childhoods’: Issues emerging from work on HIV in urban and rural Zimbabwe. *Children’s Geographies*, 4(2), 185–202. <https://doi.org/10.1080/14733280600807039>
- King, M. (2007). The Sociology of Childhood as Scientific Communication: Observations from a social systems perspective. *Childhood*, 14(2), 193–213. <https://doi.org/10.1177/0907568207078327>
- Kirby, P. (2020). ‘It’s never okay to say no to teachers’: Children’s research consent and dissent in conforming schools contexts. *British Educational Research Journal*, 46(4), 811–828. <https://doi.org/10.1002/berj.3638>
- Kirk, S. (2007). Methodological and ethical issues in conducting qualitative research with children and young people: A literature review. *International Journal of Nursing Studies*, 44(7), 1250–1260. <https://doi.org/10.1016/j.ijnurstu.2006.08.015>
- Kirova, A. in Emme, M. (2008). Fotonovela as a Research Tool in Image-Based Participatory Research with Immigrant Children. *International Journal of Qualitative Methods*, 7(2), 35–57. <https://doi.org/10.1177/160940690800700203>
- Klarenbeek, L. M. (2021). Reconceptualising ‘integration as a two-way process’. *Migration Studies*, 9(3).
- Klocker, N. (2007). An example of ‘thin’ agency Child domestic workers in Tanzania. V Panelli, R., Punch, S. in Robson, E. (ur.), *Global Perspectives on Rural Childhood and Youth Young Rural Lives* (str. 83–94). Routledge.
- Knörr, J. (2005). *Childhood and Migration: From Experience to Agency*. John Wiley & Sons, Ltd. <https://onlinelibrary.wiley.com/doi/10.1002/9780470670590.wbeog067>

- Kogovšek Šalamon, N. in Bajt, V. (ur.). (2016). *Razor—Wired reflections on migration movements through Slovenia in 2015*. Peace Institute.
- Komulainen, S. (2007). The Ambiguity of the Child's „Voice“ in Social Research. *Childhood*, 14(1), 11–28. <https://doi.org/10.1177/0907568207068561>
- Komulainen, S. (2020). Child`s voice. V *The SAGE Encyclopedia of Children and Childhood Studies* (str. 506–510). SAGE.
- Konvencija Združenih narodov o otrokovih pravicah. (1989). Sprejeta na Generalni skupščini Združenih narodov 20. novembra 1989 z resolucijo št. 44/25. <https://www.gov.si/assets/ministrstva/MZZ/Dokumenti/multilateral/clovekove-pravice/porocila-SLO-po-instrumentih-o-clovekovih-pravicah/73241a9c65/Konvencija-o-otrokovih-pravicah.pdf>
- Kralj, A. (2008). Nezaželeni? Medijske in politične konstrukcije tujcev v Sloveniji. *Dve domovini*, (27). <http://www.dlib.si/?URN=URN:NBN:SI:doc-WZOKPPLL>
- Kutor, S. K., Arku, G. in Bandauko, E. (2023). Instead of ‘writing against’ and discarding ‘immigrants’ integration, why not reconceptualize integration as a wicked concept? *Comparative Migration Studies*, 11(1), 9. <https://doi.org/10.1186/s40878-023-00334-3>
- Lee, N. (2001). *Childhood and Society: Growing up in an age of uncertainty*. Open University Press.
- Leonard, M. (2016). *The sociology of children, childhood and generation*. SAGE.
- Leurs, K. (2025). A Child-Centered Approaches to Digital Research with Migrant Children. V B. Gornik, Z. Medarič, in M. Sedmak (ur.), *The Oxford Handbook of Child-Centered Approaches to Migrant Children* (1. izd., str. 317–332). Oxford University Press. <https://doi.org/10.1093/oxfordhb/9780197654750.013.16>
- Levine, R. A. (2007). Ethnographic Studies of Childhood: A Historical Overview. *American Anthropologist*, 109(2), determinism. <https://doi.org/10.1525/aa.2007.109.2.247>
- Lewis, A. (2010). Silence in the Context of ‘Child Voice’. *Children & Society*, 24(1), 14–23. <https://doi.org/10.1111/j.1099-0860.2008.00200.x>
- Lundberg, A. in Dahlquist, L. (2012). Unaccompanied Children Seeking Asylum in Sweden: Living Conditions from a Child-Centred Perspective. *Refugee Survey Quarterly*, 31(2), 54–75. <https://doi.org/10.1093/rsq/hds003>

- Mahon, A., Glendinning, C., Clarke, K. in Craig, G. (1996). Researching Children: Methods and Ethics. *Children & Society*, 10, 145–154.
- Mandelc, D. in Gajić, V. (2022). Odnos večinskega prebivalstva do priseljenskih skupnosti: Celje in priseljenci albanske narodnosti. *Teorija in praksa*, 115–137. <https://doi.org/10.51936/tip.59.1.115-137>
- Mandell, N. (1991). The least adult role in studying children. V Chaput Waksler, F. (ur.), *Studying the Social Worlds of Children* (str. 38–59). Falmer Press.
- Manyukhina, J. in Wyse, D. (2021, marec 1). *Children's agency: What is it, and what should be done?* [Blog]. <https://www.bera.ac.uk/blog/childrens-agency-what-is-it-and-what-should-be-done>. <https://www.bera.ac.uk/blog/childrens-agency-what-is-it-and-what-should-be-done>
- Markowska-Manista in Liebel, M. (2023). Research with Migrant Children from Countries of the Global South From Ethical Challenges to the Decolonisation of Research in the Sensitive Contexts of Modernity. V Arun, S., Badwan, K., Haibi, H. in Batool, F. (ur.), *Global Migration and Diversity of Educational Experiences in the Global South and North: A Child-Centred Approach*. (str. 19–34). Routledge.
- Markowska-Manista, U. (2018). The ethical dilemmas of research with children from the countries of the Global South. Whose participation? *Polish Journal of Educational Studies*, 71(1), 51–65. <https://doi.org/10.2478/poljes-2018-0005>
- Martin, S., Horgan, D., O’Riordan, J. in Maier, R. (2023a). Refugee and migrant children’s views of integration and belonging in school in Ireland – and the role of micro- and meso-level interactions. *International Journal of Inclusive Education*, 1–20. <https://doi.org/10.1080/13603116.2023.2222304>
- Mason, J. (2011). Facet Methodology: The Case for an Inventive Research Orientation. *Methodological Innovations Online*, 6(3), 75–92. <https://doi.org/10.4256/mio.2011.008>
- Mayall, B. (2002). *Towards a Sociology for Childhood: Thinking from Children's Lives*. Open University Press. <https://books.google.si/books?id=mHpxQgAACAAJ>
- Mayall, B. (2013). *A history of the sociology of childhood*. Institute of Education Press.

- Mayeza, E. (2017). Doing Child-Centered Ethnography: Unravelling the Complexities of Reducing the Perceptions of Adult Male Power During Fieldwork. *International Journal of Qualitative Methods*, 16(1), 1–10.
- McAreavey, R. in Das, C. (2013). A Delicate Balancing Act: Negotiating with Gatekeepers for Ethical Research When Researching Minority Communities. *International Journal of Qualitative Methods*, 12(1), 113–131. <https://doi.org/10.1177/160940691301200102>
- McAuliffe, M. in Oucho, L. A. (Ur.). (2024). *World Migration Report 2024*. International Organization for Migration (IOM).
- Medarić, Z., Sedmak, M., Dežan, L. in Gornik, B. (2021). Integration of migrant children in Slovenian schools (La integración de los niños migrantes en las escuelas eslovenas). *Culture and Education*, 33(4), 758–785. <https://doi.org/10.1080/11356405.2021.1973222>
- Medvešek, M. (2007). Razmišljanja o pojavih nestrpnosti in etnične distance v slovenski družbi. V Komac, M. (ur.), *Priseljenci: Študije o priseljevanju in vključevanju v slovensko družbo* (str. 187–217).
- Medvešek, M., Bešter, R. in Pirc, J. (2022). *Mnenja večinskega prebivalstva Slovenije o priseljevanju, priseljencih in integraciji*. Inštitut za narodnostna vprašanja.
- Mencin Čeplak, M. (2012). The Individualisation of Responsibility and School Achievement. *Czech Sociological Review*, 48(6), 1093–1114. <https://doi.org/10.13060/00380288.2012.48.6.04>
- Michalovich, A., Kendrick, M. in Early, M. (2022). Youth from Refugee Backgrounds Positioning Their Identities Through Reaction Videos. *Journal of Language, Identity and Education*. <https://doi.org/10.1080/15348458.2022.2086556>
- Mignolo, W. D. (2009). Epistemic Disobedience, Independent Thought and Decolonial Freedom. *Theory, Culture & Society*, 26(7–8), 159–181. <https://doi.org/10.1177/0263276409349275>
- Milharčič-Hladnik, M. in Kožar Rosulnik, K. (2021). The Challenges of Integrating Migrant Children into the Slovenian Education System. V Sedmak, M., Hernández-Hernández, F., Sancho Gill, J., Gornik, B. (ur.), *Migrant Children`s Integration and Education in Europe Approaches, Methodologies and Policies* (str. 187–203).
- Mitchell, L. M. (2006). Child-centered? Thinking Critically About Children's Drawings as a Visual Research Method. *Visual Anthropology Review*, 22(1), 60–73. <https://doi.org/10.1525/var.2006.22.1.60>

- Montreuil, M., Bogossian, A., Laberge-Perrault, E. in Racine, E. (2021). A Review of Approaches, Strategies and Ethical Considerations in Participatory Research With Children. *International Journal of Qualitative Methods*, 20, 160940692098796. <https://doi.org/10.1177/1609406920987962>
- Moskal, M. (2015). 'When I think home I think family here and there': Translocal and social ideas of home in narratives of migrant children and young people. *Geoforum*, 58, 143–152. <https://doi.org/10.1016/j.geoforum.2014.11.011>
- Moskal, M. (2017). Visual Methods in Research with Migrant and Refugee Children and Young People. V P. Liamputtong (ur.), *Handbook of Research Methods in Health Social Sciences* (str. 1723–1738). Springer Singapore. https://doi.org/10.1007/978-981-10-2779-6_42-1
- Narat, T. in Boljka, U. (2017). Otrokokentričnost v sodobni družbi: Opredelitev in vloga koncepta. V Boljka, U. in Narat, T. (ur.), *Generaciji navidezne svobode. Otroci in starši v sodobni družbi*. (str. 1–25). Sophia.
- Neag, A. (2019). Board Games as Interview Tools: Creating a Safe Space for Unaccompanied Refugee Children. *Media and Communication*, 7(2), 254–263. <https://doi.org/10.17645/mac.v7i2.1817>
- Ní Laoire, C., Bushin, N., Carpena-Méndez, F. in White, A. (2009). *Tell me About Yourself: Migrant children's experiences of moving to and living in Ireland*. University College Cork. <https://hdl.handle.net/10468/5625>
- Ní Laoire, C., Carpena-Méndez, F. in White, A. (2011). *Childhood and Migration in Europe: Portraits of Mobility, Identity and Belonging in Contemporary Ireland*. Routledge.
- Nieuwenhuys, O. (2010). Keep asking: Why childhood? Why children? Why global? *Childhood*, 17(3), 291–296. <https://doi.org/10.1177/0907568210369323>
- Novak, M., Medica, K., Lunder Verlič, S., Pevec Semec, K., Jelen Madruša, M. in Mežan, J. (2012). *Smernice za vključevanje otrok priseljencev v vrte in šole. Zavod Republike Slovenije za šolstvo*. http://eportal.mss.edu.si/msswww/programi2019/programi/media/pdf/smernice/cistopis_Smernice_vkljucevanje_otrok_priseljencev.pdf
- Nusche, D. (2009). *What Works in Migrant Education?: A Review of Evidence and Policy Options* (OECD Education Working Papers No. 22; OECD Education Working Papers, Let. 22). <https://doi.org/10.1787/227131784531>
- Odziv na predlog zakona o OŠ o uvedbi sprejemnih oddelkov za tujce*. (2023, november 21).

- Orellana, M. F. in García-Sánchez, I. (2023). Language brokering and immigrant children's everyday learning in home and community contexts. V H. Pinson, N. Bunar, & D. Devine (ur.), *Research Handbook on Migration and Education*. Edward Elgar Publishing Limited.
- Orellana, M. F., Thorne, B., Chee, A. in Lam, W. S. E. (2001). Transnational Childhoods: The Participation of Children in Processes of Family Migration. *Social Problems*, 48(4), 572–591. <https://doi.org/10.1525/sp.2001.48.4.572>
- Pajnik, M. (2017). Medijsko-politični paralelizem: Legitimizacija migracijske politike na primeru komentarja v časopisu »Delo«. *Two Homelands*, (46). <https://doi.org/10.3986/dd.2017.1.13>
- Panelli, R., Punch, S. in Robson, E. (ur.). (2007). *Global perspectives on rural childhood and youth: Young rural lives*. Routledge.
- Penninx, R. in Garcés-Mascreñas, B. (2016). The Concept of Integration as an Analytical Tool and as a Policy Concept. V B. Garcés-Mascreñas in R. Penninx (ur.), *Integration Processes and Policies in Europe* (str. 11–29). Springer International Publishing. https://doi.org/10.1007/978-3-319-21674-4_2
- Pevc Semec, K., Rutar Ilc, Z., Klobasa, H., Fras Berro, F. in Rutar, S. (2024). *Smernice za vključevanje otrok, učencev in dijakov iz drugih jezikovnih in kulturnih okolij v slovenski vzgojnoizobraževalni sistem*. Zavod Republike Slovenije za šolstvo.
- Pollock, G., Ozan, J. in Goswami, H. (2018). Notions of Well-Being, the State of Child Well-Being Research and the MYWeB Project. V Pollock, G., Ozan, J., Goswami, H., Rees, G. in Stasulane, A. (2018). *Measuring youth well-being*. Springer.
- Popyk, A. (2021). Social Capital and Agency in the Peer Socialization Strategies of Migrant Children in Poland. *Studia Migracyjne – Przegląd Polonijny*, 4(182), 117–137. <https://doi.org/10.4467/25444972SMPP.21.055.14808>
- Popyk, A. in Pustułka, P. (2023). Educational Disadvantages During COVID-19 Pandemic Faced by Migrant Schoolchildren in Poland. *Journal of International Migration and Integration*, 24(2), 487–505. <https://doi.org/10.1007/s12134-022-00953-2>
- Powell, M. A., Graham, A. in Truscott, J. (2016). Ethical research involving children: Facilitating reflexive engagement. *Qualitative Research Journal*, 16(2). <https://doi.org/10.1108/QRJ-07-2015-0056>

- Pravilnik o prilagoditvah šolskih obveznosti dijaku v srednji šoli. (2018). Uradni list RS, št. 30/18
- Prout, A. (2005). *The future of childhood towards the interdisciplinary study of children*. Routledge Falmer : NetLibrary.
- Prout, A. (2011). Taking a Step Away from Modernity: Reconsidering the New Sociology of Childhood. *Global Studies of Childhood*, 1(1), 4–14. <https://doi.org/10.2304/gsch.2011.1.1.4>
- Prout, A. in James, A. (1990). A New Paradigm for the Sociology of Childhood? Provinces, Promise and Problems. V James, A. in Prout, A. (ur.), *Constructing and Reconstructing Childhood: Contemporary Issues in the Sociological Study of Childhood* (str. 7–32).
- Pucelj, M. in Šabec, K. (2019). Hate Speech Against Refugees and Migrants, Muslims and Covered Muslim Women in Slovenia Pucelj, Maja; Šabec, Ksenija. *Časopis za Kritiko Znanosti*, (268), 122–142.
- Puhar, A. (2004). *Prvotno besedilo življenja*. Studia Humanitatis.
- Punch, S. (2000). Children's Strategies for Creating Playspaces. Negotiating independence in rural Bolivia. V *Children's Geographies* (str. 41–54).
- Punch, S. (2002). Research with Children. The same or different from research with adults? *Childhood*, 9(3), 321–341.
- Pupavac, V. (2001). Misanthropy Without Borders: The International Children's Rights Regime. *Disasters*, 25(2), 95–112. <https://doi.org/10.1111/1467-7717.00164>
- Qvortrup, J. (1993). Societal position of childhood: The international project Childhood as a Social Phenomenon. *Childhood*, 1(2), 119–124. <https://doi.org/10.1177/090756829300100207>
- Qvortrup, J. (1994). Childhood Matters: An Introduction. V Qvortrup, J. (ur.), *Childhood Matters. Social Theory, Practice and Politics* (str. 1–23). Aldershot [etc.] : Avebury.
- Qvortrup, J. (2005). Representations of children and childhood. V Qvortrup, J. (ur.), *Studies in modern childhood: Society, agency, culture* (str. 1–20).
- Qvortrup, J. (2009a). Childhood as a Structural Form. V Qvortrup, J., Corsaro W. in Honig M. S. (ur.), *The Palgrave Handbook of Childhood Studies* (1st izd., str. 21–34). Palgrave Macmillan.

- Qvortrup, J. (2009b). *Structural, historical and comparative perspectives*. Emerald JAI.
- Qvortrup, J., Bardy, M., Sgritta, G. in Wintersberger, H. (ur.). (1994). *Childhood Matters. Social Theory, Practice and Policy*. Avebury.
- Qvortrup, J., Corsaro, W. A. in Honig, M.-S. (ur.). (2009). *The Palgrave handbook of childhood studies* (Paperpack). Palgrave Macmillan.
- Renner, T. (2018). „Seveda gre za otroke“: Družine v primežu (slovenskih) ideoloških bojev. V Ule, M., Kamin, T. in Švab, A. (ur.), *Zasebno je politično. Kritične študije vsakdanjega življenja* (str. 200–206). Fakulteta za družbene vede, Založba FDV.
- Robson, E. (2004). Hidden Child Workers: Young Carers in Zimbabwe. *Antipode*, 36(2), 227–248. <https://doi.org/10.1111/j.1467-8330.2004.00404.x>
- Robson, E. in Evans, R. (2020). *Dilemmas of dealing with distress during interviews with children*. <https://childethics.com/>. <https://childethics.com/case-studies/dilemmas-of-dealing-with-distress-during-interviews-with-children-by-elsbeth-robson-ruth-evans/>
- Rohde-Abuba, C. (2020). The Narratives of Local Children and Newly Arriving Forced Migrant Children about Their Mutual Contacts and Friendships in German Primary Schools. *Laboratorium: Russian Review of Social Research*, 12(3). <https://doi.org/10.25285/2078-1938-2020-12-3-52-69>
- Ruggiano, N. in Perry, T. E. (2019). Conducting secondary analysis of qualitative data: Should we, can we, and how? *Qualitative Social Work*, 18(1), 81–97. <https://doi.org/10.1177/1473325017700701>
- Rutar, S. (2018). Kakovost šole s perspektive učencev s priseljsko izkušnjo kot izhodišče za zagotavljanje inkluzivnega izobraževanja. *Dve domovini*, (48), 109–127. <https://doi.org/10.3986/dd.voi48.7131>
- Rutar, S., Knez, M., Pevec Semec, K., Jelen Madruša, M., Majcen, I., Korošec, J., Podlesek, A. in Meden, A. (2018). *Predlog programa dela z otroki priseljenci za področje predšolske vzgoje, osnovnošolskega in srednješolskega izobraževanja*.
- Ryan, P. (2008). How New Is the “New” Social Study of Childhood? The Myth of a Paradigm Shift. *Journal of Interdisciplinary History*, 38(4), 553–576.
- Santos Pais, M. (2019). The CRC Drafting Process and the CRC Committee, Part 1 (J. Bhabha). V *Harvard X Child Protection: Children's*

- Rights in Theory and Practice*. <https://learning.edx.org/course/course-vi:HarvardX+FXBoo1+2T2020/home>
- Sardoč, M. (ur.). (2021). *The Impacts of Neoliberal Discourse and Language in Education: Critical Perspectives on a Rhetoric of Equality, Well-Being, and Justice* (1. izd.). Routledge. <https://doi.org/10.4324/9780367815172>
- Savahl, S. in Adams, S. (2022). Conducting Participatory Research on Children's Subjective Well-Being: At the Interface of Ethics and Methods. V G. Tonon (ur.), *Re-defining Children's Participation in the Countries of the South* (str. 15–32).
- Schapiro, T. (1999). What Is a Child? *Ethics*, 109(4), str. 715–738. <https://doi.org/10.1086/233943>
- Sedmak, M. (2017). Odsotnost otrokocentrične naravnosti pri mladoletnih migrantih brez spremstva. V Boljka, U. in Narat, T. (ur.), *Generaciji navidezne svobode. Otroci in starši v sodobni družbi*. (str. 261–290).
- Sedmak, M., Gornik, B., Medarić, Z. in Dežan, L. (2020). *Educational community and school systems: Slovenia: Migrant children and communities in a transforming Europe*. Znanstveno-raziskovalno središče Koper.
- Sedmak, M., Gornik, B., Medarić, Z., Dežan, L. in Zadel, M. (2022). *MICREATE - Priseljeni otroci in priseljenske skupnosti v spreminjajoči se Evropi, 2019: Intervjuji z zaposlenimi v osnovnih in srednjih šolah*. [Dataset]. Arhiv družboslovnih podatkov. <https://doi.org/10.17898>
- Sedmak, M., Hernández-Hernández, F., Sancho, J. María. in Gornik, B. (ur.). (2021). *Migrant children's integration and education in Europe approaches, methodologies and policies* (1st online ed). Octaedro.
- Sedmak, M., Medarić, Z. in Dežan, L. (2023). 'Othering' and Integration of Migrant Children and Young People of Albanian Ethnic Origin Evidence from the Slovenian Schools. V Arun, S., Badwan, K., Tabibi, H. in Batool, F. (ur.), *Global Migration and Diversity of Educational Experiences in the Global South and North: A Child-Centred Approach*. (str. 73-89). Routledge.
- Sime, D. (2014). 'I think that Polish doctors are better': Newly arrived migrant children and their parents' experiences and views of health services in Scotland. *Health & Place*, 30, 86–93. <https://doi.org/10.1016/j.healthplace.2014.08.006>

- Sime, D. (2017). Challenging barriers to participation: Doing research with migrant children and young people. V Evans, R., Holt, L- in Skelton, T. (ur.), *Methodological Approaches* (str. 135–157). Springer.
- Sime, D. in Fox, R. (2015). Migrant Children, Social Capital and Access to Services Post-Migration: Transitions, Negotiations and Complex Agencies. *Children & Society*, 29(6), 524–534. <https://doi.org/10.1111/chso.12092>
- Sindberg Jensen, S. in Hobel, P. (2020). Key Incidents in Child-Centred Migration Research: Exploring Methodological and Epistemological Implications of Child–Researcher Interaction. *Annales, Ser. hist. sociol.*, 30(4), 575–586.
- Skubic Ermenc, K. (2016). Intercultural dimension of education. *Nastava i vaspitanje*, 65(1), 7–16. <https://doi.org/10.5937/nasvasi601007S>
- Smart, C. (2007). *Personal life: New directions in sociological thinking*. Polity.
- Smrdelj, R. (2021). Research on Migration on Slovenian Media: The “Other” in the Period of “Crisis”. *Annales, Ser. hist. sociol.*, 31(3), 519–535. <https://doi.org/10.19233/ASHS.2021.33>
- Spyrou, S. (2011). The limits of children’s voices: From authenticity to critical, reflexive representation. *Childhood*, 18(2), 151–165. <https://doi.org/10.1177/0907568210387834>
- Spyrou, S. (2016). Researching children’s silences: Exploring the fullness of voice in childhood research. *Childhood*, 23(1), 7–21. <https://doi.org/10.1177/0907568215571618>
- Spyrou, S. (2019). An Ontological Turn for Childhood Studies? *Children & Society*, 33(4), 316–323. <https://doi.org/10.1111/chso.12292>
- Stankovič, P. (2000). *Giddensova teorija strukturacije: Zagate teoretskega eklekticizma*. 37(3), 455–474.
- Strategija vključevanja otrok, učencev in dijakov migrantov v sistem vzgoje in izobraževanja v Republiki Sloveniji*. (2007). Ministrstvo za izobraževanje, znanost in šport Republike Slovenije.
- Strategija vključevanja tujcev, ki niso državljani Evropske unije v kulturno, gospodarsko in družbeno življenje Republike Slovenije* (delovni osnutek). (2023). Republika Slovenija Ministrstvo za notranje zadeve. https://www.gov.si/assets/ministrstva/MNZ/SOJ/Novice/2023/11-November/Strategija-vkljucevanja-tujcev-17.11.2023_pop.docx

- Strzemecka, S. (2015). School integration in the eyes of migrant children. Based on the Polish migration to Norway. *Przegląd Socjologiczny*, LXIV (64)(1), 81–101.
- Stuardo Concha, M. S., Carrasco Segovia, S., & Hernández-Hernández, F. (2021). Possibilities, Difficulties, Tensions and Risks in a Child-Centred Approach in Educational Research. V Sedmak, M., Hernández-Hernández, F., Sancho Gill, J. in Gornik, B. (ur.), *Migrant Children`s Integration and Education in Europe Approaches, Methodologies and Policies* (str. 165–183). Octaedro.
- SURS (2023). *Selitveno gibanje*, 2022. <https://www.stat.si/StatWeb/News/Index/11211>
- SURS (2024a). *Otroci, tuji državljani, ki obiskujejo vrtec, po državi državljanstva, Slovenija, letno*. <https://pxweb.stat.si/SiStatData/pxweb/sl/Data/-/0952551S.px>
- SURS (2024b). *Tuji učenci v rednih in prilagojenih programih osnovne šole po državi državljanstva, Slovenija, letno*. <https://pxweb.stat.si/SiStatData/pxweb/sl/Data/-/0952773S.px>
- Tate, J. A. in Happ, M. B. (2018). Qualitative Secondary Analysis: A Case Exemplar. *Journal of Pediatric Health Care*, 32(3), 308–312. <https://doi.org/10.1016/j.pedhc.2017.09.007>
- Thiele, D., Pajnik, M., Sauer, B. in Šori, I. (2024). Borderless fear?: How right-wing populism aligns in affectively framing migration as a security threat in Austria and Slovenia. *Journal of Language and Politics*, 23(2), 176–196. <https://doi.org/10.1075/jlp.22026.thi>
- Thompson, A., Torres, R. M., Swanson, K., Blue, S. A. in Hernández, Ó. M. H. (2019). Re-conceptualising agency in migrant children from Central America and Mexico. *Journal of Ethnic and Migration Studies*, 45(2), 235–252. <https://doi.org/10.1080/1369183X.2017.1404258>
- Thorne, B. (1987). Re-visioning Women and Social change: Where are the Children? *Gender & Society*, 1(1), 85–109.
- Tisdall, E. K. M. in Punch, S. (2012). Not so 'new'? Looking critically at childhood studies. *Children's Geographies*, 10(3), 249–264. <https://doi.org/10.1080/14733285.2012.693376>
- Twum-Danso Imoh, A. (2012). The Convention on the Rights of the Child: A Product and Facilitator of a Global Childhood. V *Childhoods at the Intersection of the Local and the Global*. Palgrave Macmillan.

- Twum-Danso Imoh, A., Bourdillon, M. in Meichsner, S. (ur.). (2019). *Global Childhoods beyond the North-South Divide*. Springer International Publishing. <https://doi.org/10.1007/978-3-319-95543-8>
- Ule, M. in Kurdija, S. (2024). Intercultural Relations and Attitudes towards Immigrants – The Case of Slovenia. Treatises and Documents, *Journal of Ethnic Studies / Razprave in Gradivo, Revija Za Narodnostna Vprašanja*, 92(92), 31–47. <https://doi.org/10.2478/tdjes-2024-0002>
- Uprichard, E. (2008). Children as ‘Being and Becomings’: Children, Childhood and Temporality. *Children & Society*, 22(4), 303–313. <https://doi.org/10.1111/j.1099-0860.2007.00110.x>
- Uprichard, E. (2010). Questioning Research with Children: Discrepancy between Theory and Practice? *Children & Society*, 24(1), 3–13. <https://doi.org/10.1111/j.1099-0860.2008.00187.x>
- Valentine, K. (2011). Accounting for Agency. *Children & Society*, 25(5), 347–358. <https://doi.org/10.1111/j.1099-0860.2009.00279.x>
- Vezovnik, A. (2013). Children Whose First Language is Not Slovenian in the Slovenian Educational System: A Critical Analysis of Normalisation. *Annales, Ser. Hist. Sociol.*, 23(2), 303–316.
- Vezovnik, A. (2017). Otherness and Victimhood in the Tabloid Press: The Case of the “Refugee Crisis” in “Slovenske Novice”. *Two Homelands*, (45). <https://doi.org/10.3986/dd.2017.1.09>
- Vižintin, M. A. (2017). *Medkulturna vzgoja in izobraževanje: Vključevanje otrok priseljencev*. Založba ZRC SAZU.
- Vižintin, M. A. (2018). Developing intercultural education. *Dve domovini*, (47), 89–106. <https://doi.org/10.3986/dd.2018.1.06>
- Vključevanje otrok priseljencev v slovenski vzgojno-izobraževalni sistem*. (2017). Ministrstvo za izobraževanje znanost in šport.
- Wallerstein, I. M. (2006). *Uvod v analizo svetovnih-sistemov*. Založba / *cf.
- Warin, J. (2011). Ethical Mindfulness and Reflexivity: Managing a Research Relationship With Children and Young People in a 14-Year Qualitative Longitudinal Research (QLR) Study. *Qualitative Inquiry*, 17(9), 805–814. <https://doi.org/10.1177/1077800411423196>
- Weber, M. (2004). Temeljni sociološki pojmi. V Adam, F. in Tomšič, M. (ur.), *Kompendij socioloških teorij* (str. 57–73). Studentska založba.
- Wells, K. (2015). *Childhood in a Global Perspective* (2. izd.). Polity Press.

- White, A. in Bushin, N. (2011). More than methods: Learning from research with children seeking asylum in Ireland: Children Seeking Asylum in Ireland. *Population, Space and Place*, 17(4), 326–337. <https://doi.org/10.1002/psp.602>
- White, A., Bushin, N., Carpena-Méndez, F. in Ní Laoire, C. (2010). Using visual methodologies to explore contemporary Irish childhoods. *Qualitative Research*, 10(2), 143–158. <https://doi.org/10.1177/1468794109356735>
- White, A., Ní Laoire, C., Tyrrell, N., & Carpena-Méndez, F. (2011). Children's Roles in Transnational Migration. *Journal of Ethnic and Migration Studies*, 37(8), 1159–1170. <https://doi.org/10.1080/1369183X.2011.590635>
- White, A. in Tyrrell, N. (2017). Research with Children Seeking Asylum in Ireland: Reflecting on Silences and Hushed Voices. V Evans, R., Holt, L. in Skelton, T. (ur.), *Methodological Approaches*. (str.179-197) Springer Singapore.
- Wyness, M. (2019). *Childhood and Society* (3. izd.). Macmillan International, Higher Education : Red Globe.
- Zakon o osnovni šoli (ZOsn)* (Uradni list RS, št. 81/06 – uradno prečiščeno besedilo, 102/07, 107/10, 87/11, 40/12 – ZUJF, 63/13 in 46/16 – ZOFVI-K, 76/23 in 16/24). (2024). <http://pisrs.si/Pis.web/pregledPredpisa?id=ZAKO448>.
- Zavratnik, S. (2013). Sosedje in tujci: (Globalne) migracije in nezaželene družbene manjšine. *Razprave in gradivo*, 70, 73–89. <http://www.dlib.si/?URN=URN:NBN:SI:DOC-QWAUT1MS>
- Zinnecker, J. (2001). Children in young and aging societies: The order of generations and models of childhood in comparative perspective. *Advances in Life Course Research*, 6, 11–52. [https://doi.org/10.1016/S1040-2608\(01\)80006-X](https://doi.org/10.1016/S1040-2608(01)80006-X)
- Žakelj, T., Švab, A. in Čeplak, M. M. (2013). The role of parents in young people's educational trajectories in Slovenia. *Annales, Ser. Hist. Sociol.*, 23, 317–328.
- Žnidaršič, M. in Miklič, E. (2022). *Registrski popis prebivalstva, gospodinjstev in stanovanj. Metodološko pojasnilo*. Statistični Urad Republike Slovenije.

POVZETEK

Monografija *Glasovi otrok: Otrokosrediščni pristop v raziskovanju (Študija primera vključevanja priseljenih otrok)* se posveča celoviti sociološki analizi otrokosrediščne perspektive, njenim značilnostim in izzivom pri implementaciji v raziskovanju. Obravnava vprašanja, kaj pomeni otrokosrediščno raziskovanje v teoriji, katere metodološke pristope uporabljati in katera etična vprašanja se pri tem odpirajo. Prikaže tudi raziskovalni proces kot prostor refleksije o vlogi raziskovalca, razmerjih moči med odraslimi in otroki v tem procesu ter o otrocih kot soustvarjalci raziskovalnega procesa. Sestavljajo jo trije vsebinski sklopi: prvi teoretično opredeli otrokosrediščno perspektivo, drugi obravnava epistemološke, metodološke in etične vidike raziskovanja otrok z otrokosrediščne perspektive, tretji pa predstavlja empirično študijo primera.

Otrokosrediščno perspektivo zaznamujejo postavljanje otrok, njihovih pogledov in mnenj v središče, prepoznavanje njihove zmožnosti delovanja, prepoznavanje »kontekstualnosti« glasov otrok in prepoznavanje življenj (priseljenih) otrok onkraj dualističnih pogledov. Z metodološkega vidika so značilnosti otrokosrediščne perspektive uporaba (inovativnih) metod, običajno kvalitativnih oziroma kombinacije metod, pri katerih so otroci aktivno vključeni v raziskovalni proces. Vendar metode same niso otrokosrediščne, temveč imajo pri tem osrednjo vlogo raziskovalci s svojo refleksivnostjo in etično skrbnostjo onkraj proceduralne etike.

Monografija pokriva tudi nišno področje presečišča otrokosrediščnega raziskovanja in sociologije migracij, ki poudarja pomen razumevanja izkušenj in pogledov (priseljenih) otrok na priseljevanje in vključevanje. Izzivi otrokosrediščne perspektive pri raziskovanju vključevanja priseljenih otrok so razdeljeni na tri sklope: na izzive z opredeljevanjem, izzive pri raziskovanju z otroki in izzive, povezane s prepoznavanjem kompleksnosti življenj priseljenih otrok. V empiričnem delu je bilo na osnovi

analize otrokosrediščnega raziskovanja opredeljenih pet ključnih tem, ki zaznamujejo poglede otrok na vključevanje v povezavi z jezikom: 1. odgovornost za vključevanje, 2. drugačenje priseljenih otrok, 3. soobstoj vključevanja in izključevanja, 4. jezik kot dejavnik ranljivosti in zmožnosti delovanja ter 5. otroci kot jezikovni in medkulturni posredniki.

ABSTRACT

The monograph *Children's Voices: A Child-Centred Approach to Research (A Case Study of the Inclusion of Migrant Children)* offers a comprehensive sociological analysis of the child-centred perspective, its characteristics, and the challenges of its implementation in research. It explores what child-centred research means in theory, the methodological approaches it entails, and the ethical issues it raises. The monograph also presents the research process as a space for reflecting on the role of the researcher, the power relations between adults and children within this process, and children as co-creators of the research process.

The monograph is divided into three main sections: the first provides a theoretical definition of the child-centred perspective, the second examines the epistemological, methodological, and ethical aspects of researching children from a child-centred perspective, and the third presents an empirical case study.

The child-centred perspective is characterised by placing children, their views, and opinions at the centre, recognising their agency, acknowledging the “contextuality” of children’s voices, and understanding the lives of (migrant) children beyond dualistic perspectives. Methodologically, the child-centred perspective is marked by the use of (innovative) methods, usually of a qualitative nature or a combination of methods, in which children are actively involved in the research process. However, the methods themselves are not inherently child-centred; rather, researchers play a central role through their reflexivity and ethical care beyond procedural ethics.

The monograph also addresses the niche area at the intersection of child-centred research and the sociology of migration, recognising the importance of understanding (migrant) children’s experiences and views on migration and integration. The challenges of the child-centred

perspective in researching the integration of migrant children are divided into three sections: challenges of definition, challenges of conducting research with children, and challenges related to recognising the complexity of migrant children's lives. In the empirical section, five key themes are identified that characterise children's views on integration in relation to language: 1) responsibility for integration, 2) othering, 3) the coexistence of inclusion and exclusion, 4) language as an element of vulnerability and agency, and 5) children as linguistic and intercultural mediators.

IMENSKO IN STVARNO KAZALO

A

- Abebe, Tatek 43, 47–48, 65, 78, 199
Alanen, Leena 20, 22, 33, 34, 39, 41,
42, 49
apolonski otrok 25
Arun, Shoba, Badwan Khawla, Taibi
Hadjer in Batool Farwa 88,
111–112, 185, 186

B

- Bajt, Veronika 125, 175, 192–197
Baraldi, Claudio 13, 54–56, 75, 77–78,
89, 202
Bhabha, Jacqueline 13, 66, 69, 71, 110,
112
Boyden, Jo 55–57

C

- Christensen, Pia 12, 35, 50, 53, 84–85,
96, 102, 129, 141

Č

- Čikaška šola 21, 26, 27

D

- dekolonialna perspektiva 97, 140, 189
dionizijski otrok 24
drugačenje 154–155, 162–163, 173,
181, 192, 198
drugost otrok 60, 71, 160, 192, 197

- družbena struktura - otroštvo kot 31,
36, 39, 41, 44, 50
družbeni akter 12, 25, 30, 33–34, 43,
44–45, 48, 51–52, 54, 63, 65, 69,
78, 94, 96
Due, Clemence 86, 89–93, 188

E

- Ensor, Marisa O. 13, 70–71, 73–74, 76,
78, 86, 91, 97, 101–102, 185
esencializiranje 84, 187
etično raziskovanje otrok 11, 96
etika 11, 13–14, 74, 81–82, 89,
96–98, 103–104, 120, 122, 124,
126–127, 136, 139, 143–146,
187–188, 190, 200–201
etika v praksi 96–97, 103–104, 124,
136, 143, 201

G

- Gallacher, Lesley-Anne 36, 82, 86–87,
94, 95, 202
Gallagher Michael 36
glasovi otrok 27, 30, 32, 39, 42, 52, 54,
65, 78, 82, 84, 86–87, 95, 104,
133, 140, 190, 200
globalni jug 53, 55–59, 61, 97, 191
globalni sever 23, 50, 53, 55–56, 58,
60–61, 140–141, 191
globalno otroštvo 53, 56, 58, 60
Graham, Anne 96, 104, 139

I

integracijske politike 14, 112, 114, 194, 195
intersekcionalnost 48, 65, 75, 140, 190
intervju 90, 92, 123, 128, 131–132, 134, 137–139, 143, 145–146, 172–173

J

Jalušič, Vlasta 175, 192–197
James, Adrian L. 12, 18–20, 24, 30–33, 38, 43, 47–48, 51–53, 64–65, 82, 90, 92
jezik in vključevanje 47, 62, 99, 113, 121, 133–134, 139–140, 145, 146, 148–149, 151, 153–155, 157–159, 165, 169, 170–173, 175, 177, 179–182, 193–194, 196

K

Konvencija o otrokovih pravicah 12, 18, 43, 47, 52, 54–55, 57, 61, 66, 69, 116

M

Moč 24
model pripravljalic 148, 193
model takojšnjega všolanja priseljenih otrok 148, 194

N

Ní Laoire, Catriona 13, 78, 82, 89, 113, 185, 195
nova sociologija otroštva 21, 30–33, 35–36, 51–52, 53, 62, 78, 82, 83, 94
nove družbene študije otroštva 30

O

odvisnost otrok 43–44, 50–51, 58, 69, 71–72, 114, 137, 146, 156, 169
Orellana, Marjorie Faustich 69, 72, 175
otrokosrediščna epistemologija 81
otrokosrediščna perspektiva 11–14, 17, 31, 61, 64–66, 75, 78, 81, 105, 109, 111, 113–114, 146, 186, 190, 198–201
otrokosrediščne metode 95, 103

P

participatorni pristop 114, 133
participatorno raziskovanje 86, 91
Piaget, Jean 18
Powell Mary Anne 84, 104
pozicionalnost 103, 143
priseljeni otroci 11, 13, 45, 49, 54, 56, 65, 68–78, 84–94, 96–97, 99–102, 105, 109–117, 119–121, 124–130, 133, 136–137, 140, 143–152, 154–173, 175–177, 179–182, 185–192, 194–202
priseljivanje 13, 66–69, 71–75, 82, 87, 97, 99, 110–112, 114, 117, 119, 125–128, 130, 136, 143, 167, 171, 177–178, 181, 185–187, 189, 191–193, 195–196
proceduralna etika 96, 103, 122, 127, 200–201
Prout, Alan 12, 24, 26, 30–33, 35–36, 43, 50–51, 53, 56, 62–65, 84, 90, 96

Q

Qvortrup, Jens 12, 19, 20, 22–23, 39–40, 42, 50, 53

R

- ranljivost 21, 37, 47, 56, 68, 71, 74,
76, 87, 95–96, 143, 154–155,
170–171, 192
- raziskovalni pristopi, ki temeljijo na
umetnosti 91–93, 115, 188
- razvojna perspektiva 18, 27, 32, 44
- refleksivnost 47, 84, 87, 103–105, 123,
128, 143, 146, 189, 200

S

- Sedmak, Mateja 11, 13, 71, 89, 98, 111,
113, 117, 121, 125, 128, 148,
150–152, 162, 167, 169, 185,
194–195, 197
- sekundarna analiza 114, 116–117,
120–122, 136
- Sime, Daniela 74, 82, 87–88, 90–92,
97–102, 126
- Spyrou, Spyros 82, 84, 95, 103–104,
133, 190

U

- univerzalno otroštvo 54–56
- Uprichard, Emma 37, 50, 52, 76, 78,
201

V

- Vižintin, Marjanca Ajša 160, 162, 195,
198
- vključevanje 13, 62, 65, 67–68, 75,
81–82, 84–85, 87, 91–92, 98,
110–117, 120–122, 124–126,
128, 137, 143–144, 147–161,
165–170, 175–177, 179–182,
187–188, 191–201

W

- White, Allen 13, 56, 68, 70, 74, 84, 89,
92, 94, 129, 138, 185, 187, 189

Z

- zahodne države 141
- zahodnocentričnost 56, 61, 95, 97, 200
- zmožnost delovanja 13, 20, 26, 28, 33,
35, 37–39, 41–49, 51–52, 54, 58,
61–65, 68–69, 71–72, 74–75,
77–78, 82–83, 87, 92, –94, 114,
124, 132, 138, 143, 154–155,
171, 173, 177, 192, 195–197,
199



Monografija v slovenski prostor vnaša teoretsko obravnavo otrokosrediščne perspektive ter poglobljeno kritično refleksijo epistemoloških, metodoloških in etičnih vidikov raziskovanja otrok. /.../Metodološki in etični uvidi imajo uporabno in kritično vrednost ter so izjemno dragoceni ne le za raziskovanje otrok, temveč tudi širše, za raziskovanje nasploh. Monografija tako predstavlja pomemben in dobrodošel prispevek k razumevanju etičnega raziskovanja v družboslovju. Ne prispeva zgolj k razumevanju raziskovanja otrok, temveč odpira tudi širši prostor za razpravo o obstoječih raziskovalnih pristopih in vprašanjih, kako lahko znanstvena skupnost prispeva k bolj etičnemu ter odgovornemu raziskovanju.

Iz recenzije dr. Andreje Živoder

Kot strokovnjakinja za družboslovno metodologijo bi kot izjemen in zelo izviren dosežek poudarila del monografije, ki poglobljeno obravnava epistemološke, metodološke in etične vidike raziskovanja. Avtorica v tem delu razvije temeljito, poglobljeno refleksijo zgoraj omenjenih vidikov raziskovalnega procesa, ki bodo široko uporabni ne le za raziskovanje (priseljenskih) otrok, ampak tudi širše za raziskovanje katerih koli ranljivih družbenih skupin ter nenazadnje drugega, drugačnega na splošno. V teh razmislekih je vidna visoka senzibilnost do raziskovane populacije ter poglobljena refleksija lastne raziskovalne pozicije in izhodišč, ki jih raziskovalec neizbežno vnese v raziskavo. Tudi z vsebinskega stališča delo prinaša pomembne in izvirne vpoglede v situacijo, način razmišljanja in čustvovanja otrok, kar je lahko izjemno pomembno izhodišče za načrtovanje edukacijskih, integracijskih, socialnih ter drugih s tem povezanih politik.

Iz recenzije dr. Tine Kogovšek



 ANNALES
ZRS

