

VSTOPANJE ŠOLE V SODELOVALEN ODNOS S STARŠI

355

ENTERING OF THE SCHOOL INTO
COOPERATION WITH PARENTS

Jana Martinšek, *univ. dipl. soc. ped.*

*OŠ Antona Martina Slomška Vrhnika, Pod Hruševco 33, 1360 Vrhnika
jana.martinsek@guest.arnes.si*

POVZETEK

Prispevek prinaša izkušnje in opis sodelovalnega odnosa šole s starši in v empiričnem delu predstavi soustvarjalen proces sodelovanja s starši učenca s posebnimi potrebami. Takšno sodelovanje zahteva strokovne kompetence, jasne dogovore in voljo, da slišimo in podpremo otroka in starše tam, kjer to potrebujejo, toliko, kot potrebujejo, in s tem, kar potrebujejo. Vsak otrok je najprej član družine, zato je nujno skupno delo. V prispevku opišem vstopanje družine in otroka ter strokovnih delavcev šole v polje sodelovanja, ki v procesu raziskovanja zgodb razgrinja rizične in varovalne dejavnike, ter strategije spoprijemanja udeležениh.

KLJUČNE BESEDE: *starši, družina, soustvarjanje, šola, okolje.*

ABSTRACT

The following article contains a presentation of the cooperative relationship between school and parents, and describes some experiences with this subject. The empirical segment illustrates an example of creative cooperation with the parents of a pupil with special needs. Joint efforts such as this one demand a high level of professional competence, arrangements which are based on consensus, and the motivation to identify the needs of the child and the parents, and to provide adequate support where they need it. Every child is first and foremost a family member, and this necessitates cooperation. The focus here is thus on the entry into cooperation of the family and the school workers, whereby the process of sharing and examining of experiences highlights a number of risk factors and safety mechanisms and crystalizes the appropriate strategies for coping.

KEYWORDS: *parents, family, collaboration, school, social environment.*

UVOD

V prispevku predstavimo družino ter pomen odnosov staršev in otroka do šole kot otrokovega drugega pomembnega socialnega okolja. Ustavimo se ob kratkem opisu odnosov med vrstniki, predvsem pa smo usmerjeni v poudarjanje pomena dobrega sodelovanja med šolo in starši. Gre za sodelovanje z različnimi starši, posebej starši otrok s posebnimi potrebami. V empiričnem delu predstavimo sodelovanje z učencem in njihovimi starši, ki obiskuje OŠ po hudi poškodbi glave, kar se je dogajalo le leto po sprejetju novega Zakona o osnovni šoli (1996). Poleg množice birokratskih ovir se je bilo takrat treba v šoli ukvarjati s predsodki, strahovi, jezo in pomanjkanjem znanja sodelavcev. V odnos šola, ki edina, ve, in učenec, ki mora to znanje sprejeti, se je skozi sodelovanje vtakla nova vrednost nenehnega raziskovanja, kje smo, kam gremo in koliko vsak od nas lahko k temu prispeva. Otroci

s posebnimi potrebami s pogumnimi starši, ki so vztrajali v prepričanjih, da je edina prava pot skupna pot z vrstniki, so postajali aktivni člani tima. To, da so bili slišani, je pogojevalo, da so bili tudi sami pripravljeni sprejeti nova prepričanja ali spremeniti lastna nefunkcionalna ravnanja.

DRUŽINA

Družina ni le institucija, ampak je predvsem splet odnosov. Meje družine se širijo zunaj družinskega miljeja, dodajajo se odnosi pomembnih drugih, ki živijo v reorganiziranih delih družine (Švab, 2001). Družina je posebna socialna skupina, za katero so značilni intimnost in medgeneracijski odnosi. Področja, ki se prepletajo v družini in so medsebojno odvisna, so: somatično, psihično, socialno, materialno in družbeno področje (De Vries in Boumkamp, 2002). Prepletata se potreba po avtonomiji in povezanosti – harmonijo v sebi in družini dosežemo z uravnoteženjem obeh potreb. Družina je poligon učenja življenja z drugimi ter hkrati uveljavljanja svojih potreb in reševanje konfliktnih situacij (Kempler 1985, prav tam). De Vries (prav tam) navaja, da so življenjski procesi v družini ločeni, pa vendar medsebojno odvisni. Organiziranost družine se nenehno spreminja, s tem pa se prilagaja zunanjim in notranjim pritiskom in poskuša ohranjati ravnovesje. Jasnost, trdnost in hkrati fleksibilnost družinskih meja se ujema z Eriksonovim (1980, v Poljšak Škraban, 2002) psihosocialnim, vseživljenjskim razvojem človeka, ki v razvojnih krizah kliče po hkratni trdnosti in fleksibilnosti družinske strukture. Ackermann (1966, v Čačinovič Vogrinčič, 1998) kot temeljno nalogo družine izpostavi izoblikovati način, kako v nujnih procesih prilagajanja ohraniti družinsko identiteto in omogočiti članom, da ohranijo osebno identiteto. Družina ima svoje posebnosti, strukturo, značilnosti, značilne faze razvoja, pravila. Krhko ravnovesje rušijo, poglobljajo, plemenitijo številni dejavniki, kot so smrt, rojstvo, bolezen, odraščanje. Družina se ob njih trudi znova vzpostaviti ravnovesje. Po Haley (1962, prav tam) samo jasne hierarhične stopnje zagotavljajo jasne meje. Skinner in Cleese (1994) pravita, da če v družini

ne vlada hierarhija z dominacijo staršev ali zadovoljivo sodelovanje med njima, s skupnimi odločitvami in jasnimi vlogami, imamo namesto ene družine dve. Za družino je usodno ravnanje s čustvi, ki omogoča ali ne tako staršem kot otrokom izražanje in sprejemanje čustev. Z omogočanjem in sprejemanjem čustev se ustvari možnost njihovega obvladovanja. Usodno je tudi, koliko spreminjanja v čustvenih odnosih omogočajo izoblikovane vloge, meje in pravila (Čačinovič Vogrinčič, 1998). Na klimo v družini pomembno vpliva razporeditev moči v njej, ki se kaže v razporeditvi vlog, pravic in možnosti odločanja ter dolžnosti do prilagajanja preostalem članom družine. Moč se spreminja glede na sestavo družine, razvojne naloge njenih članov, okoliščin, ki so prioritete. Trdna in močna družina ima tako razporeditev moči, ki ustreza potrebam vseh članov ter je hkrati skladna z njeno razvojno fazo in splošnimi objektivnimi okoliščinami (Tomori, 1994).

RAVNANJE DRUŽIN S SPREMEBAMI

Ljudje se sprememb branimo in se jih bojimo. Ustvarjamo vrsto mehanizmov, odporov, da se ne bi soočili z nujnostjo spremembe. Družbe brez sprememb ostajajo zaprte in brez razvoja. Družina je skupina, ki se srečuje s spremembami razvoja, rasti in usihanja (partnerstvo, rojstvo otrok, odhod v vrtec, šolanje, osamosvajanje in sprejetje odhoda otrok, upokojitve, staranja staršev), če se ozremo na dogajanja v družinskem ciklu. Ob tem pa so družine soočene tudi z družbenimi spremembami, torej spremembe v socialni skupnosti, širši družbi. Nemogoče se je na vso kaotičnost pripraviti, se je naučiti. Pomembna je dovolj fleksibilna drža znotraj družinskega sistema, ki dovoljuje spremembam vdor do neke meje, se fleksibilno spreminja, hkrati pa zmore vzdržati okvir, ki družini zagotavlja kontinuiteto (Ule, 2000).

POMEN ODNOSOV V ŠOLI

Kroflič (2003) pravi, da bi morali zaščititi otroke in mladino pred ideološko in drugačno manipulacijo ter drugimi oblikami nasilja, strokovno osebje šole pa bi morali aktivirati za odprto in pravično učno komunikacijo, krepitve vloge šolskih skupnosti in splošne šolske kulture ter ustreznega vrednotenja vzgojnih učinkov. Sprememba šolske zakonodaje (Zakon o osnovni šoli, 1996), ki je omogočila otrokom šolanje v svojem šolskem okolišu, je vnesla z udejanjanjem v realnosti potrebo, da se v šolah soočimo z nujnostjo sprememb. Starši, ki so vztrajali, da se otrok ne glede na ovire vključi v šolo, ki je v njihovem okolišu, so zavzeli aktivno starševsko vlogo v procesu šolanja. Šolajoči otrok s posebnimi potrebami in podpora njegovih staršev so odpirali množico predsodkov, dilem, soočanj s preživeli učnimi praksami, ki nimajo več dolgoročne vrednosti. Kako blizu je ideja inkluzivne šole, ki zagovarja pomoč **tedaj**, ko jo otrok potrebuje, **toliko**, kot je potrebuje, in **takšno**, kot jo potrebuje? Inkluzijo označujejo strokovnjaki za postmodernistično paradigmo, povezano s prizadevanji za zagotovitev otrokovih pravic, zato je inkluzija civilizacijsko vprašanje. Je tudi aktualen problem v mednarodnih in nacionalnih okvirih, posebej pa tam, kjer se izvaja v razredu ali v vzgojni skupini (Skalar, 2001). Bass, Dosser in Powell (2001) predstavljajo pozitivne besede, ki zamenjujejo trde besede, na primer diagnoza, tretma, ocena, evalvacija ... in ponudijo **pridruževanje, odkrivanje, spreminjanje, proslavljanje, ločitev, reflektiranje**. Čačinovič Vogrinčič (2011) nas nagovarja s soustvarjanjem procesa pomoči, ki temelji na etiki udeležnosti in varovanju otrokovega glasu. Soustvarja se delovni odnos, ki povezuje vse udeležence v procesu pomoči tako, da jasno definira prispevek posameznika, a vedno tako, da se odrasli pridružijo učencu. Moč in vednost se porazdeli med posameznike, tako tudi odgovornost za proces. Pečjak, Košir (2002) pravita, da je vzgoja v šoli legitimna, kolikor je včlenjena v prakso delovnega procesa, ki ga opredeljuje, to pa je proces prenosa znanj in spretnosti. Vzgoja v temelju pripada družini in ravnanje vsakokratnega družbenega okolja bi bilo nesmiselno, če bi ta enkratni privilegij in suverenost prenesli na vrtec, šolo in ostale ustanove.

Osrednje interakcije v razredu potekajo med učiteljem in učencem, med učiteljem in celotnim razredom ter med učencem in razredom. V tem trikotniku potekajo socialni procesi, ki jih določajo na eni strani osebne značilnosti udeležencev, na drugi strani pa institucionalne značilnosti – značilnosti šolskega in družbenega sistema. V razredu potekajo interakcije tako na formalnem kot neformalnem področju. Cilj interakcij na formalnem področju je doseči določene uradne ali javno izražene cilje (izobraževanje), neformalno področje pa vključuje številne neformalne interakcije med učenci, ki se pogosto razvijajo brez učiteljevega vpliva ter so posledica pričakovanj in potreb učencev po socialni sprejetosti, prijateljstvu, pripadnosti, izmenjavi interesov. Bečaj (2001) šolam predlaga oblikovanje dobre psihosocialne klime. Dobro počutje učencev v razredu pa je odvisno od zadovoljenosti njihovih motivov – potreb po storilnosti (npr. uspešno rešiti nalogo), potrebe po moči (npr. biti član skupine, ki jo drugi spoštujejo) in potrebe po sprejetosti (npr. preživljati čas s prijatelji). Dobro klimo je treba vzdrževati, saj gre za načrtno, procesno delo, ki upošteva tudi razvojne faze. Raziskave kažejo, da je med drugim pomemben dejavnik, ki določa posameznikovo socialno sprejetost v razredu, prav vedenje učitelja do učencev (Pečjak, Košir, 2002). Predvsem pri mlajših učencih učiteljevo vedenje do njega pomeni model, po katerem učenec oblikuje lastno zaznavanje in vedenje.

STARŠI KOT PARTNERJI ŠOLE

Temeljne sistemske poteze razmerja med starši in šolo opredeljuje šolska zakonodaja in kurikularna prenova, ki omogoča staršem večji vpogled v delo šole in mehanizme za soodločanje, hkrati pa določa mejo, ki jo postavlja strokovnost učiteljev in drugih strokovnih delavcev šole (Bela knjiga, 1995). Problem profesionalizma v instituciji je, kako vzpostaviti partnerski odnos med profesionalcem in laičnim človekom. Freeman in Gray (1999, v Kavkler 2005) ponudita šoli model, ki upošteva pravice staršev, ponudi staršem različne možnosti, šola je v vlogi svetovalca, vodje, pogajalca. Ideološkim vplivom šolske institucije na družino se

ni mogoče izogniti, pa je prav zaradi tega nujno vztrajati pri razvidnosti medsebojnih odnosov ter razčiščevanju mesta šole kot družbene institucije, mejah njenih pristojnosti in poljih njene kompetentnosti na področju vzgoje in izobraževanja otrok v razmerju do pravic, ki jih imajo pri tem starši (Štefanc, 2004). Tudi če šola želi upoštevati želje staršev, mora delati skladno z zakonodajo, s spravili stroke in etike (Pavlovič in Rutar, 2000). Gabi Čačinovič Vogrinčič (2011) v izvirnem delovnem projektu pomoči vnaša koncept socialne krepitve, ki od vseh sodelujočih zahteva, da prepoznajo socialno prikrajšanost in nemoč učenca ter staršev. Opozarja na nujnost, da so starši kompetentni sogovorniki v individualnem projektu. Še posebej zato, ker naša šola praviloma zahteva ogromno pomoč staršev. Avtorica ponudi skupno raziskovanje, kaj lahko kdo prispeva. Saleebey (1997, prav tam) vidi edini način za prepoznavanje in odkrivanje lastne moči v dialogu in sodelovanju, srečanju in soočenju. Pravi, da sta dialog in sodelovanje največ, kar lahko damo človeku. Dialog in sodelovanje kot vir moči za okrevanje povezuje Čačinovič Vogrinčič (2011) z etiko participacije v soustvarjanju nove zgodbe v življenju, ki se je razvila na razumevanju, sporazumevanju in dogovarjanju. Gre za pogovor v odnosu, ki ga omogočata udeleženos in soustvarjanje.

UČENCI MED SEBOJ

Sprejetje v vrstniško skupino oz. položaj v njej je za vsakega otroka zelo pomemben. Družba sovrstnikov je vir naklonjenosti, sočutja, razumevanja in moralne usmeritve – kraj za eksperimentiranje ter okolje za doseganje samostojnosti in neodvisnosti od staršev. Je okolje, v katerem se oblikujejo intimni odnosi, ki so nekakšna vaja za odraslo intimnost (Marjanovič Umek, Zupančič, 2004). Na razvoj prosocialnega vedenja vplivajo otrokove spretnosti reševanja medosebnih problemov, ki se s starostjo razvijajo in so povezane s pozitivnimi interakcijami med vrstniki, otrokovim nudenjem pomoči in izražanjem skrbi za druge. Razvoj prijateljskih odnosov je tesno povezan z razvojem socialne kognicije. Bigelow (1995, v Woolfolk, 2002) koncepte prijateljstva v srednjem

in poznem otroštvu umešča v tri različne razvojne stopnje. V obdobju med 10. in 13. letom bi bili otroci po njegovi razvrstitvi na normativni oz. na empatični stopnji. Za normativno stopnjo je značilno, da so vrednote in pravila tisti, ki pomembno določajo prijateljstva, in da prijatelji pričakujejo drug od drugega strpnost. Na empatični stopnji pa prijateljstvo temelji na oblikovanju podobnih interesov, zasledovanju skupnih ciljev in namer. Na prehodu v obdobje mladostništva postanejo prijateljstva bolj intenzivna, vključujejo več samorazkrivanja, intimnosti ter izmenjave mnenj in vrednot. Lojalnost in predanost odnosu postaneta osrednjega pomena. V odnosih med učenci ima pomembno vlogo psihosocialni položaj posameznega učenca v razredu, ki se kaže kot stopnja socialne sprejetosti s strani sošolcev in je v veliki meri določena s posameznikovo socialno kompetentnostjo. Med socialno sprejetostjo in socialnimi spretnostmi gre za vzajemni vpliv. Ne le da uporaba socialnih spretnosti pripomore k večji socialni sprejetosti, tudi kakovost vrstniških odnosov povratno vpliva na nadaljnji razvoj socialnih spretnosti. (Pečjak in Košir, 2002). Socialno nesprejemanje vodi v socialno izolacijo in nesprejeti učenci imajo manj vrstniške podpore pri soočenju s stresnimi življenjskimi dogodki ter manj zaupanja in izkušenj z iskanjem podpore pri drugih (prav tam). Raziskave kažejo, da je poleg drugih pomembnih dejavnikov, ki določa posameznikovo socialno sprejetost v razredu, prav vedenje učitelja do učencev (prav tam). Predvsem pri mlajših učencih učiteljevo vedenje do njega pomeni model, po katerem učenec oblikuje lastno zaznavanje in vedenje.

OPREDELITEV PROBLEMA IN CILJA RAZISKOVANJA

Teoretski okvir zastavljenega procesa je bil v času pluralnosti življenjskih stilov, opuščanja in mešanja tradicij in vrednot usmerjen v opolnomočenje otroka, spoznavanje dinamike družine, spoznavanje njihovih prioritet, vrednotenja življenja, vpetosti v okolje. V raziskovalne polje sem vstopala na temelju naslednjih teoretičnih izhodišč. **Kontekstualnega razumevanja**, ki posameznika

umeva v prepletu zgodovine staršev, kulturno-družbeno pogojenih tradicij, socialne kontrole in aktualnih političnih dogajanj. **Interaktivnega** so-vplivanja subjektov, sporočil, odnosov v polju socialne okolice, šolskega in širšega družbenega polja. **Procesnosti** in **razvojnosti**, ki ju je nujno vtakati v razumevanje posameznikove zgodovine, sedanjosti, družinske resničnosti, razvojne oškodovanosti in pridobivanja specifičnih vzorcev razmišljanj in dejanj, vedenj.

VZOREC IN METODA DELA

V kvalitativno raziskavo sta vključena starša učenca s posebnimi potrebami, s katerimi je raziskovalka (izvajalka dodatne strokovne pomoči) izvajala svetovalni in sodelovalni odnos več let ter na koncu izvedla polstrukturiran pogovor, v katerem sta sobesednika povzela svoje razumevanje in rezultate procesa pomoči in podpore.

METODA ZBIRANJA IN ANALIZE PODATKOV

Metoda dela je študija primera kot celovit opis posameznega primera in njegova analiza, tj. opis značilnosti primera in dogajanja ter opis procesa odkrivanja teh značilnosti, to je procesnega raziskovanja (Mesec, 1994). Instrument je polstrukturiran intervju, ki sem ga oblikovala za raziskovana področja. Sobesedniki so v razmišljanju in spominjanju zaobjeli vsa področja, ki so predmet raziskovanja.

RAZISKOVALNA VPRAŠANJA

Na osnovi literature, izsledkov raziskovanj in poznavanja področja sem oblikovala naslednja raziskovalna vprašanja: Kakšna je vloga in pomen poznavanja dinamike in zgodovine odnosov v družini ter v razvoju otroka za oblikovanje in izvedbo sodelovalnega soustvarjalnega procesa pomoči? Ali omogoča sodelovalno zastavljena DSP (dodatna strokovna pomoč) pomemben preobrat za doživljanje in uspeh otroka? Katere dejavnike lahko razumemo za rizične in katere za varovalne v preteklem in aktualnem času

družine ter kako jih vpletemo v sodelovalen odnos? Kateri dejavniki s strani šole (strok, delavk) vplivajo na proces oblikovanja sodelovanja s starši?

OPIS OZADJA POGOVORA

Staršem razložim prošnjo za pogovor. Izrazijo strinjanje, čeprav z malce zadrege, ker sem prosila za dovoljenje avdio snemanja. Želijo pogovor na njihovem domu, nekaj časa sta bila (v nesnemanem delu pogovora) prisotna tudi otroka. Snemani del pogovora je trajal uro in pol.

OPIS POSTOPKA ANALIZE PODATKOV

Kvalitativna analiza je potekala v korakih, značilnih za kvalitativno analizo: dobesečen zapis pogovora, ki ga uredim v časovno zaporedje (časovna os zgodbe), in jo podkrepim s ključnimi izjavami. Ključnim izjavam (KODE 1) določim širše, nadredne sklope (KODE 2) in oblikujem področja: o življenju, izvorna družina, vzgoja, o šoli, socialna okolica, stiska, reševanje stiske, doživljanje podpore s strani šole.

REZULTATI – ŠTUDIJA PRIMERA

Pogovor členim v posamezna podpoglavja oziroma področja, ki prikažejo dinamiko v družini, načine prenosa vedenjskih vzorcev iz matične družine staršev v novo družino, v kateri odrašča otrok s posebnimi potrebami. Sledijo predstavitev prevladujočega vzgojnega stila, umeščenost družine v okolje ter doživljanje staršev o sodelovanju starši, otrok, šola.

PREVLADUJOČI VZGOJNI STIL V DRUŽINAH OTROKOVIH STARŠEV

Starša izhajata iz delavsko-kmečkega okolja. V očetovi družini so bili otroci spodbujeni, da se izobražujejo, pri mami ne. Ta večkrat

omeni, da bi želela nadaljevati šolanje v srednji šoli, pa ji to ni bilo omogočeno. Starša sta se poročila mlada (18, 20) in imata dva otroka. Zgradila sta lasten dom v neposredni bližini ženinih staršev. Mlajši otrok je doživel prometno nesrečo pri šestih letih, utrpel je hudo poškodbo glave. Po enem letu in pol zdravljenja in rehabilitacije so se starši odločili, da sina integrirajo v šolo njihovega okoliša. Strokovnjaki, ki so otroka obravnavali, so dvomili, da bo integracija uspela. Svetovali so všolanje v Zavod za invalidno mladino Kamnik, kar sta starša odločno odklonila. Mama je v zgodnjem mladostniškem obdobju prevzela vlogo skrbnice mlajšemu bratu s posebnimi potrebami (... *sem bla kr jest tista k je mogla ... al pa k sm hotla pomagat?*). Zdi se, da njena mati ni zmogla poskrbeti za tako veliko odgovornost, kot je otrok s posebnimi potrebami, in je to nalogo preložila na starejšo hčerko. Vloga ji je bila podeljena in pozneje ji je lahko pomenila tudi kompenzacijo pri neuspešnem šolanju (*V bistvu lahko tud brez šole velik znaš! ... da spremljaš, pol ni težko ...*).

V družini obeh staršev je bil prisoten patriarhalni sistem (... *navadu nas je, da mormo tud zaslušt ... je sam ata delal ...*) in prisoten je tudi v njuni (*šolanje je dons zlo pomebn ... da nisi butl ... mčkn bl popustim ... a, ja?*), vendar ga mama sprejema in podkrepi z večjim očetovim zaslužkom. Jasnost, trdnost in fleksibilnost družinskih meja in strukture sovpadajo z osnovnimi pogoji za stabilen človeški razvoj, prav tako vplivajo na celotno sfero materialni dejavniki (*Skrbet vse sami, k dnarja res ni blo ..., ... zmer smo imel vse, ... sej smo tud sami, kšn lipovc oberal, ušivc, ... tist dnar je šou za zveske ... , ... navadu nas je, da mormo tud zaslušt*). Kot izjemen varovalen dejavnik za celotno družino in njene člane se je izkazala prav vera v lastne moči ter vera in volja do aktivnega poseganja v lastno življenje (... *če hočeš neki zase narest pol moraš za to tud kej narest, ... se nisva spustila v iluzijo, da bo kdo pomagal ..., ... nisva pustla se smilt, pa niti pol T-ju ..., ... vedla sva, da morva vadit ...*), ter življenjski pragmatični optimizem (*Kar ti je dan, ti je, ... s tem živiš., ... važn je, da vse sprejmeš k pol loh k tako delaš ..., da normalno živiš, človeku dostojno življenje*).

VLOGE V OTROKOVI DRUŽINI

Vloge v družini se ujemajo s pričakovanji, željami, emocijami. Mama, se zdi, je vtkala v identiteto vloge tudi idealizirano predstavo o sebi kot kompetentnemu nosilcu (*... pa nobene šole nimam ... pa še doktorat bom naredla s kšnim od naših ...*) in trenutno celotni družini to odgovarja. Mama je vedno na voljo za pomoč in učenje. Oče je prevzel vlogo pobudnika, ko jima je bilo težko (*... k nisi vedu, kaj zdej narest ... pa sem reku, dej pejva vn*). Osebo moč sta iskala tudi v podpori okolice (*Pa greva gor na kafe ... tko mal so sprašval, tako obzirn ... vsako soboto je to ostal ...*). Starša sta verjela v sina in njegove sposobnosti, pravzaprav ju je prepričal sam (*... sej mu nismo velik dal, sej je on tak, se bori, od pruga dneva, da diha, požira, da stoji, hod ...*). Družina je znala in zmogla reorganizirati polja moči in mej.

PRELOMNI DOGODKI V ZVEZI Z OTROKOVO NESREČO

Na začetku, se zdi, sta potrebovala preverjanje občutkov krivde, ker ju ob nesreči ni bilo doma (*... neki časa nisem ven hotla ..., je blo pa laži, ko so mal sprašval ... so bli obzirn ...*). Kadar gre za strah, objektivno psihološko neprijetno stanje, gre za ogroženost jaza posameznika in takrat ljudje iščemo stik z drugimi v skupnosti (Bečaj, 2000). V težkih trenutkih sta se starša oprla na preverjeno stališče do samopomoči (*... k nisi vedu, kaj zdej narest ... pa sem reku, dej pejva vn. ... tkrt sem jest sam skkk ... drgač bi ona ostala ..., ... se spomneš, k sem te enkrat prosila, da jo pel vn (A., op.) da sem se sploh loh k stulila ...*) in oporo socialne okolice (*... pa dost je pomenl k smo ble dol mamice, k smo mal počvekale in zvečer k ni blo nobene psihologinje in strokovnjakinje, pa smo si naročile kšno pico pa sok in smo čvekale in si povedale, kaj je kšna zvedla, zbrskala. ... pa smo si vse povedale ... je pa res vse od tebe odvisn, al se boš zapru al boš šel vn*). Izmenjava izkušenj z ljudmi, ki so preživeli podobno travmo, omili občutek izpostavljenosti in krepi občutek solidarnosti. Ljudje s podobnimi izkušnjami si bolj verjamejo, informacije so bolj kredibilne, ker jih daje nekdo, ki ve, ki je doživel nekaj podobnega.

Okolje s preverjenimi standardi normalnosti in nenormalnosti v interakcijah daje občutek pripadnosti in v druženju krepi občutek varnosti. Socialno okolje je najmočnejši pozitivni dejavnik pri vključevanju otroka (*... sej so ga otroc spravl gor ...*) in tudi eden najmočnejših elementov osebne varnosti družine (*... da ga lahko spustim s prjatlji ... tolk skrbijo, ... tuki se mi zdi sva tud midva dobla to varnost ... k jim lohk zaupaš!*).

ODNOS DO POMOČI – CSD, REHABILITACIJA OTROKA

Razočaranje, nezaupanje, nejevero vzajemno gojita do državnih institucij (*... da bi ti kdo pomagal, te inštitucije, zavarovalnica, zavod za zaposlovanje, CSD, ... ej, nimajo blage veze, pošilal so ns od vrat do vrat, ... ne morš si mslt ... na CSD ... občino ... niso najdl ... so rabl po en teden. ... kr nč nama ni pripadal ... totalna polomija!*) Čeprav se načelno opirata na lastne moči, sta pričakovala fleksibilnost pri urejanju statusa in korektnost pri razlagi zakonskih pravic. Človeško, strokovno pa tudi administrativno pomoč sta dobila s strani zdravniškega osebja (*... velik del pomoči v bolnici ..., rehabilitaciji ..., sestre ...; ... uradne skupine za samopomoč so ble uredu, čeprau si moral bl lepo govort, pa pazit kaj si reku, ... so ti tud pokazal, kako moraš dat vn iz sebe stvari, pa kako se moraš postavljat zase, ... ene mame smo se še bl odprle ... k smo ble od začetka ... me smo si pa res pomagale ...*). Zaupala sta jim otrokovo življenje in lahko sta verjela v njihovo strokovno znanje ter željo po pomoči.

Ambivalenco do strokovnjakov rehabilitacijskega centra občutita v času prognoziranja sinovega psihofizičnega okrevanja, ko menita, da bi potrebovala več podpore v vero v otrokove zmožnosti, sposobnosti (*... pa k na Soč niso vrjel, da se otrok sam pobira iz vozička in hoče hodit, ... k niso vrjel ... tista je bla tud huda, k ... oni so misl, da bo skoz na vozičku ..., ... k bi hotu, da so še bl optimisti, da ti pomagajo, pa niso ... pa niso verjel, da se bo navadu plavat, pa plava ... mars ktera taka stvar, k je bla, k so rekl, da ne bo, pa jo zdej zna ...*). Oba sta pogrešala življenjski optimizem na strani strokovnjakov. Menim, da je strokovni tim prav tu izgubil bistveni človeški del dobrega, partnerskega sodelovanja s starši.

ODNOS STARŠEV DO ŠOLE

Izkušnja mame z bratom, ki je bil vključen v vrsto specializiranih ustanov, je slaba in ji utrjuje prepričanje, da specializirane ustanove trajno izključijo posameznika iz primarnega socialnega okolja (*... pomagala izkušnja z M ... nega so dal u Vipavo ... pa je bil pol za vaščane čudn, k je pršu domu, pa res je bil en tujc ...*). Brat je bil v zavodu in okoliški otroci, vrstniki so ga ,pozabili'. Starša sta zelo zadovoljna s šolo, delavci, načrtovanjem dela z otrokom in optimizmom, ki ga je šola pokazala pri vključevanju (*... nobena mala šola al kšna strokovna mu ne bi dala tolk k ta pru razred, ... mi nimamo kej rečt, kr taku kt je ta šola ns sprejela ... če ne bi bil ravnatelj za ... posebn vaša šola, to rečem povsod ... ne vem, kaj bi blo, če ne bi bli tud vi prpravljen ...*). Nekaj strahu in skepse je zaradi nefleksibilnosti predstavljanja nadaljnjih izobraževalnih zmožnosti (*... vaša svetovalka kazala deset let stare folije. ... kok se bodo mulci še km upisval k na gimnazijo ... če ne povejo staršem pa mulcem nč ... kam nej grejo ...*), vendar pa se zavedata, da imajo pri specialni pedagoginji strokovno podporo (*... pričakujeva pomoč ... izkušnje, k bi šle naprej ... in to s strani stroke! ... mi nimamo kej rečt, kr taku kt je šola ns sprejela ..., ne vem, kaj bi blo, če ne bi bli vi prpravljen ...*) in izkušnjo, ki ima težo kredibilnosti (*... tkrt je dost pomagal, k si pršla sm gor, pa rekla, da stvari poznaš, k si rekla, da ma ravnatelj tud osebno izkušno ... da je to že blo u šol ... tu ti pol pomagala ...*).

Staršema je bila v pomoč pri integraciji otroka v redno osnovno šolo zakonska osnova (Zakon o osnovni šoli, 1996), ki je njihovemu otroku omogočila, da se je vključil v redno osnovno šolo in usvajal znanja z dodatno strokovno pomočjo (*... strokovna pomoč po novem tudi v zakonu ... da ste vi lahko kdaj gor pršla ... (na otrokov dom, op. avtorice)*), hkrati pa sta se starša zavedala, da je zakon kot najvišji pravni akt države le malo vreden, če šola ne bo pripravljena otroka sprejeti. Medtem ko šola javno uveljavlja učne vsebine in vrednote, učenci oblikujejo sprejemanje moči, delitev oblasti, podrejanje formalnostim, sprejemanje drugačnosti, solidarnost ... na osnovi nenapisanih pravil, in dejanskih interakcij, ki so del posameznikovega domačega in institucionalnega okolja.

V našem primeru tudi skozi tesno večletno sodelovanje otroka, njegove družine in šole.

SKLEP

Večletni soustvarjalni odnos z družino in učencem s posebnimi potrebami, ki smo ga predstavili skozi prizmo pogleda staršev na njihove medsebojne odnose ter odnose in podporo s strani šole, omogoča naslednje sklepe in razmisleke: sodelovanje sem izvajala raziskovalka in hkrati soudeležena strokovna delavka šole. Meje strokovne avtonomije učitelja so bile delno tudi moje meje, saj zakon jasno opredeli standarde znanj in naloge drugih strokovnih delavcev. Kot svetovalna delavka ugotavljam, da je pri podpornem delu nujno poznavanje tako učenca kot posameznika, njegove umeščenosti v šolski prostor, hkrati pa tudi vpogled v razumevanje družine na eni ter razumevanje vloge učiteljev in delovanje posameznikove vrstniške skupine na drugi strani. In ne nazadnje, ob poznavanju in razumevanju prepletanja vseh vidno in nevidno vključenih moram razumeti tudi sebe in meje svojega delovanja. Preverjanje tega je nujno, vendar še vedno ne sistemsko urejeno. Vsi vključeni v sodelovalni odnos imamo skupno, morda primarno pričakovanje, da smo sprejeti. Zdi se, da zavedanje sprejetosti v komunikaciji pomeni sproščeno in hkrati spoštljivo pot do kakovostnega sodelovanja. Bolj kot vsa teoretična vodenja in diskurzi se zdi, je pomembno prepričanje, da pripadam, da sem del celote.

Torej dialog in sodelovanje kot vir moči za okrevanje (Čačinovič Vogrinčič, 2011) z etiko participacije v soustvarjanju nove zgodbe v življenju, ki se je razvila na razumevanju, sporazumevanju in dogovarjanju.

LITERATURA

Bass, L., Dosser, D. A. in Powell, J. Y. (2001). Words can be powerful, changing the words of helping to enhance systems of care. *Journal of family social work*, 5 (3), str. 35–48.

- Bečaj, J. (2001). Razrednik in šolska kultura. *Sodobna pedagogika*, 52 (1), str. 32–44.
- Bela knjiga o vzgoji in izobraževanju v Republiki Sloveniji* (1995). Ljubljana: Ministrstvo za šolstvo in šport.
- Čačinovič Vogrinčič, G. (1998). *Psihologija družine*. Ljubljana: Znanstveno in publicistično središče.
- Čačinovič Vogrinčič, G. (2011). Soustvarjanje v delovnem odnosu: izvirni delovni projekt pomoči. V: L. Šugman Bohinc (ur), *Učenci z učnimi težavami. Izvirni delovni projekt pomoči* (str. 15–36). Ljubljana: Fakulteta za socialno delo Univerze v Ljubljani.
- De Vries, S. in Bouwkamp, R. (2002). *Psihosocialna družinska terapija*. Logatec: Firis.
- Kavkler, M. (2005). *Ustvarjanje pogojev za razvoj potencialov otrok in mladostnikov s specifičnimi učnimi težavami*. Ljubljana: SCOMS.
- Kroflič, R. (2003). Etika in etos inkluzivne šole/vrtca. V: M. Resman (ur.), *Integracija, inkluzija v vrtcu, osnovni in srednji šoli : teorija in praksa* (str. 24–36). Ljubljana: Zveza društev pedagoških delavcev Slovenije.
- Marjanovič Umek, L. in Zupančič, M. (2004). *Razvojna psihologija*. Ljubljana: Rokus.
- Mesec, B. (1998). *Uvod v kvalitativno raziskovanje v socialnem delu*. Ljubljana: VŠSD.
- Pavlovič, Z. in Rutar, D. (2000). Je vzgoja v (javni) šoli legitimna? Kakšna vzgoja? *Sodobna pedagogika*, 51 (1), str. 178–186.
- Pečjak, S. in Košir, K. (2002). Spoprijemanje s problemskimi situacijami v šoli. V: *Poglavja iz pedagoške psihologije: izbrane teme* (str. 31–43). Oddelek za psihologijo FF Univerze v Ljubljani.
- Poljšak Škraban, O. (2002). *Psihosocialni razvoj in razvoj identitete*. Ljubljana: PEF, študijsko gradivo.
- Skalar, V. (2001). Strategija uveljavljanja integracije in socialnega vključevanja (inkluzija) pri socialno izključenih otrocih in pri otrocih s posebnimi potrebami. *Defektologica Slovenica*, 3 (9), str. 37–43.

- Skyenner, R. in Cleese, J. (1994). *Družine in kako v njih preživeti*. Ljubljana: Tangram.
- Štefanc, D. (2004) Pogled na koncept partnerstva med šolo in domom z vidika poseganja v zasebnost družine. *Sodobna pedagogika*, 55 (3), str. 24-42.
- Švab, A. (2001). *Družina od modernosti k postmodernosti*. Ljubljana: Sodobna družba.
- Tomori, M. (1994). *Knjiga o družini*. Ljubljana: EWO.
- Ule, M. (2000). *Temelji socialne psihologije*. Ljubljana: Alfa.
- Woolfolk, A. H. (2002). *Pedagoška psihologija*. Ljubljana: Educy.
- Zakon o osnovni šoli*. (1996). Uradni list Republike Slovenije. št. 12

IZVIRNI ZNANSTVENI ČLANEK, PREJET NOVEMBRA 2012.