



ŠOLA ZA RAVNATELJE



USPOSOBLJANJE

RAVNATELJEV ZA

SPREMLJANJE IN USMERJANJE

SODELOVANJA MED

UČITELJI IN STARŠI

Silvo Marinšek
France Prosnik
Borut Fefer
Sabina Ileršič Kovšca
Milena Mišič

Ljubljana 2006



Kazalo



UVOD (mag. Silvo Marinšek).....	4
UČITELJI IN STARŠI – NA ISTEM ALI NA NASPROTNEM BREGU?	8
SVETOVANJE V PEDAGOŠKI PRAKSI	50
VEDENJSKE IN DUŠEVNE POSEBNOSTI	62
USPOSABLJANJE RAVNATELJEV ZA SPREMLJANJE IN USMERJANJE SODELOVANJA MED UČITELJI IN STARŠI	
PRIMER IZ PRAKSE -ZA BOLJŠO PRAKSO	74
SODELOVANJE ŠOLA – STARŠI:	
INTEGRACIJA KOT PREIZKUŠNJA IN IZZIV.....	88



Predgovor

Uvod



Pričujoča knjižica je plod projekta Evropskega socialnega sklada (op.: v nadaljevanju ESS) z naslovom Usposabljanje ravnateljcev za spremljanje in usmerjanje sodelovanja med učitelji in starši s poudarkom na preprečevanju nasilja. Projekt poteka od začetka tega koledarskega leta in se konča 31. decembra. Prvotna zamisel, da bi projekt trajal še dlje, je še aktualna. Tako se utegne zgoditi, da ta knjižica ne bo ostala osamljena. Člani projektne skupine se namreč zavedamo, da se z njo komaj dobro lotevamo vsebinsko bogate in zanimive teme.

Na enem prvih srečanj smo se člani projektne skupine dogovorili, da bomo poskušali 'stanje na terenu' posneti z naborom 'sitnih' vprašanj, ki jih ravnateljicam/ravnateljem zastavljajo na eni strani učitelji/učiteljice in vzgojitelji/vzgojiteljice ter na drugi strani starši. Vprašanje smo zastavili takole: Katere pripombe (pritožbe, neprijetna vprašanja, nestrinjanja ipd.) učiteljev/vzgojiteljev in staršev na račun medsebojnega sodelovanja bi morale priti na uho ravnatelju oziroma ravnateljici in jih ne bi smel/a spregledati? Odgovore, zbrane v štirih šolah, vključenih v projekt, in v štirih naključno izbranih skupinah, smo razvrstili v kategorije po podobnosti oziroma vsebinski sorodnosti. V vključenih šolah so to storili ravnatelj skupaj z učitelji.

Pokazalo se je, da učitelje najbolj moti vpletanje staršev v njihovo strokovno delo, to je v poučevanje z vsemi spremljajočimi dejavnostmi, vključno z vzgojo. Gre za kategorijo, ki ji lahko rečemo '*ohranjanje monopola učiteljev*'. Učitelje tako vznemirja, da »starši pogosto 'svetujejo' in dajejo 'navodila', kako ravnati z njihovim otrokom«, da »narekujejo, kako naj bi učitelj reševal vzgojne težave učencev«, da »presojajo strokovnost posameznih učiteljev«, da se ob nestrinjanju z delom učitelja »najprej obrnejo na ravnatelja«, da se starši »pogosto pogajajo za ocene«, da starši »verbalno napadejo učitelja«, očitajoč mu nestrokovnost, da se »posamezni starši ne strinjajo glede zaključnih ocen in s kriteriji ocenjevanja«. Učiteljem prav tako ni všeč, da starši nekaterim očitajo »starokopitnost in neupoštevanje sodobnih potreb in interesov učencev«, da je »njihov način poučevanja zgolj tradicionalen« ipd.

Nekateri starši in učitelji menijo, da ravnatelj ne bi smeli prezreti dejavnikov, ki kažejo na moteč *individualizem* učiteljev. Tako opazajo, da je »med strokovnimi delavci premalo sodelovanja«, da »nočejo sodelovati«, da si »nekateri 'lastijo' šolska učila in pripomočke«, včasih si celo »iz principa nasprotujejo« itd.

V posebno kategorijo sodijo dogodki in procesi, ki jih lahko opredelimo kot nasilje. Kot pravi nekdo v svojem odgovoru, gre za »fizično in psihično nasilje učencev, staršev in učiteljev«, ki ga ravnatelj ne bi smeli kar tako prezreti. V primeru učencev je to lahko »uničevanje šolske lastnine«, »žaljiv odnos do učiteljev«, »nasilje med vrstniki« (op.: »svetovalna služba bi se morala več ukvarjati s 'problematičnimi' učenci, saj je to njena naloga«) ipd. Učitelji praviloma dojemajo kot nasilje »izsiljevanje staršev« (op.: najpogosteje gre za ocenjevanje), »verbalen napad staršev na učitelja; vpitje, kričanje ...«, »vtikanje v strokovnost učitelja« itd. Učitelj pa je povzročitelj nasilja, »če izloči učenca ali skupino učencev ter je do njih grob in nepravilčen«, če »kriči in zmerja učence«, »če žali učenca in je do njega nesramen« ipd.

V naboru 'sitnih' vprašanj se je znašlo še marsikaj. Tako, na primer, številni opozarjajo na *privilegiranost* nekaterih otrok. Nekdo pravi, da je to »diskriminacija – neenak odnos do različnih otrok«, da gre za »delitev učencev po izobrazbi staršev: če je tvoja mama kuharica, si manj vreden od tistega, čigar mama je zdravnica«. Drugi opozarjajo na problem otrok s posebnimi potrebami in na *stisko*, ki jo ob tem čutijo: »Kako sodelovati s starši, ki sami niso dorasli svojemu delu, povrh pa imajo še otroka s posebnimi potrebami?« In prav ta otrok lahko postane moteč za druge, ki »imajo pravico delati in učiti se v miru«, zato ga »odstranite iz razreda«. Že kratek izvleček iz zbranih in kategoriziranih podatkov zgovorno kaže na to, da gre pri sodelovanju med učitelji in starši za stalno nevarnost konflikta. Od konflikta do nasilja pa je včasih samo korak. Vprašanj je zanesljivo več kot odgovorov, še najmanj pa je odgovorov v obliki receptov. Teh ni. Je pa dokaj preprosta pot, po kateri se lahko vsak ravnatelj sam dokoplje do najbolj perečih vprašanj v svoji šoli, ki terjajo odgovore. Odlašanje lahko pomeni nepopravljivo škodo.

Knjižico ponujamo v branje ravnateljem pa tudi širši strokovni in laični javnosti, kot nekakšen uvod v globlje razumevanje sodelovanja med šolo in starši. Usmerjanja sodelovanja med učitelji in starši se lotevamo bolj posredno. Pravzaprav prepuščamo bralcu, da sam odkriva podobnosti z lastno prakso in izkušnjami ter išče boljše rešitve. Del konkretne šolske realnosti pa nam predstavijo opisi, analize in interpretacije posameznih primerov iz prakse, ki so jih prispevale ravnateljice in ravnatelji, člani projektne skupine.

Prvi del publikacije je tako namenjen pregledu področja sodelovanja med učitelji in starši, kot ga vidijo praktiki in raziskovalci. Posega v širši domači in mednarodni prostor ter omogoča globlje poznavanje in razumevanje problematike. V drugem delu mag. France Prosnik predstavlja pristope k uspeli komunikaciji med učitelji in starši, pri čemer osrednjo pozornost namenja svetovanju. V tretjem delu pa so predstavljeni nazorni primeri iz prakse – po izboru avtorjev, skladno s pomenom, ki jim ga pripisujejo v svoji sredini.

Silvo Marinšek



mag. Silvo Marinšek

Učitelji in
starši – na
istem ali na
nasprotnem
bregu?

UVOD

Uvodoma želim predstaviti področje sodelovanja med učitelji in starši, kot ga vidijo domači in tuji strokovnjaki. Pri tem imam v mislih tako prak-tike kot raziskovalce. Pri obeh skupinah bomo naleteli na uporabo bese-dnih zvez 'šola in dom' ter 'učitelji in starši'. Tehten razmislek pokaže, da bistvene razlike ni. V obeh primerih gre za odnose (relacije in komunika-cijo) med učitelji/vzgojitelji in starši.

V prispevku se tematike lotevam na mikroravni (šola, okolje) in se, korak za korakom, pomikam proti makroravni (država, širša mednarodna sku-pnost, globalno). Vloga staršev v odnosu do šole in učiteljev se je skozi desetletja, da ne rečem stoletja, bistveno spreminjala. Prav je, da se tega zavedamo in tako lažje razumemo današnji trenutek.

UČITELJI IN STARŠI: SODELOVANJE Z RAZLIČNIMI PRIČAKOVANJI?

Zanimivo je, da se razmeroma malo raziskovalcev posveča vprašanju, kaj od sodelovanja med učitelji in starši pričakujejo učitelji, kaj starši ter ka-kšna so njihova medsebojna pričakovanja.

Pričakovanja staršev

Nekatere raziskave kažejo, da so ključna pričakovanja staršev izključno povezana in usmerjena v ,mojega' otroka (Nelson, 1990; Resman, 1992; Vincent, 1996; McNamara et al., 2000; Marinšek, 2003). Starši pričakujejo, da bodo sproti obveščeni o uspehu in napredku svojega otroka (Marin-šek, 1992, Strojini, 1992). Nekateri raziskovalci (npr. Crozier, 1999) odkrivajo razloge staršev za potrebo po sprotnih informacijah. Menijo, da ob sproti pridobljenih informacijah lahko pravočasno pomagajo svojemu otroku premostiti učne in druge težave (Jowett in Baginsky, 1991). Pugh (v Wol-fendale, 1989) opisuje projekt, v katerem učitelji »pripovedujejo staršem, kakšni so njihovi pogledi in pričakovanja« (str. 12). Bastiani (1989) uteme-ljuje in priporoča staršem »pazljivo poslušanje«, kar pomeni približno isto.

Novljanova (1993) predstavlja seznam pričakovanj staršev, ki je nastal v šolski praksi. Resman (1992) povezuje razpravo o pričakovanih staršev z motivacijo za sodelovanje. Marinšek (1996, 2003) predstavlja pričakovanja staršev, kot jih vidijo in opredeljujejo učitelji. Po mnenju učiteljev so ključna pričakovanja staršev: prvič, da bodo sproti obveščeni o otrokovem uspehu in napredku v šoli, ter drugič, da bodo učitelji njihovem otroku zagotovili varnost in dobro počutje v šoli. Pri tem imajo v mislih, pravijo učitelji, vzpostavljanje in vzdrževanje discipline, preprečevanje nasilja, skrb učiteljev za nedotakljivost lastnine njihovega otroka, prispevek učiteljev k (za njihovega otroka) prijaznejši šoli itd. Številni raziskovalci odnosov med učitelji in starši potrjujejo, da starši svoja pričakovanja glede discipline običajno dovolj jasno opredelijo, da pa učitelji to pogosto drugače sprejemajo in razumejo (Carspechen, 1990; Foster, 1990). Marinšek (1996) ugotavlja, da o veliki večini medsebojnih pričakovanj starši in učitelji nikoli odkrito ne razpravljajo. Ne samo to – niti spregovorijo ne. To ugotovitev delno podpira Crozier (1999), ko pravi: »Ko se začne mišmaš s pričakovanji staršev, ki se nanašajo na ‚akademske zadeve‘, se medsebojni odnosi porušijo, ne glede na to, kdo so starši« (str. 226). Obstaja stalna nevarnost, da se to zgodi, ker je težko potegniti ločnico med ‚varnimi‘ in ‚nevarnimi‘ temami. Lahko sklepam, da nekatera pomembna pričakovanja verjetno niso realna (tudi Resman, 1992). Običajno so previsoka ali celo zmotna (Marinšek, 1996, 2003).

Pričakovanja učiteljev

Podobno slabo raziskana so tudi pričakovanja učiteljev do staršev. Dober primer je raziskava Crozierja (1999), ki ugotavlja: »Pri raziskavi v dveh srednjih šolah smo odkrili, da so pričakovanja učiteljev glede vključevanja staršev izražena precej dvoumno in nejasno« (str. 226). In dalje: »Ko smo spraševali učitelje, kdaj in kako o svojih pričakovanih informirajo starše, so bili zelo nedoločni« (prav tam, str. 223; tudi Marinšek, 2003). Kakor koli, skupen odziv učiteljev je bil, da je treba starše držati na razdalji, kar potrjujejo tudi mnogi drugi avtorji (Vincent, 1996; Johnson and Ranson, 1988; Vidmar, 2002). Marinšek (2003) dokazuje, da so osnovna pričakovanja učiteljev povezana s t. i. »dobrimi starši«, kar pomeni, da jim starši izražajo

podporo, zaupanje, lojalnost, razumevanje, pomoč, obenem pa se ne vmešavajo v njihovo ekspertnost (profesionalizem) in so sposobni objektivno oceniti zmožnosti svojega otroka. Učitelji se zavedajo, da so nekatera njihova pričakovanja do staršev nerealna, a praviloma ne storijo ničesar, da bi to spremenili (prav tam). Nisem zasledil, da bi kdo raziskoval razloge za izogibanje razpravi o vzajemnih pričakovanjih učiteljev in staršev, čeprav vsaj nekatera prepoznavamo kot previsoka ali celo zmotna. Tako lahko ugotovimo, da sodelovanje med učitelji in starši pogosto začenjamo na nerealnih medsebojnih pričakovanjih (Marinšek, 1996). Nerealna pričakovanja ne morejo biti uresničena, kar verjetno vodi v obojestransko nezadovoljstvo vpletenih. Tako že v začetku na široko odpremo prostor konfliktom (prav tam).

Ponekod na zahodu (nekatero države ZDA, Anglija), deloma pa tudi že pri nas, se srečujemo s podpisom pogodb o medsebojnih odnosih med šolo in starši. Mnogi avtorji, ki o tem pišejo, soglašajo, da to pomeni pritisk na starše, naj privolijo v obstoječe vrednote šole. S podpisom pogodbe se v bistvu formalizira pričakovan, določen tip vključevanja staršev v življenje in delo šole (Haywood-Everett, 1999; McNamara idr., 2000).

INDIVIDUALNE IN SKUPINSKE OBLIKE VKLJUČEVANJA STARŠEV

Poročilo OECD (1997) usmerja pozornost na dva vidika sodelovanja staršev v izobraževanju: skupinsko in individualno vključevanje staršev. Skupinsko vključevanje se lahko pojavlja na kateri koli ravni v sistemu: nacionalni, lokalni ali na ravni šole. Tako je na primer staršem na Danskem, v Franciji, Nemčiji, na Irskem in v Španiji z zakonom omogočeno, da njihovi predstavniki sedijo v vseh ključnih odborih na nacionalni oziroma državni ravni, kjer se oblikuje šolska politika. V Angliji, Walesu in na Japonskem pa starši nimajo svojih predstavnikov v nobenem tovrstnem organu ali svetovalnem odboru. Nekateri znaki kažejo, da postajajo predstavniki staršev v Sloveniji neposredni sogovorniki ministra za šolstvo in šport.

Skupinske oblike vključevanja staršev

Tudi skupinsko vključevanje staršev na ravni šole je v različnih državah zelo različno. Raziskava, narejena v okviru OECD (1997), opredeljuje kazalce o razsežnosti vključenosti staršev v proces sprejemanja odločitev v osnovnih šolah (ang. primary schools). Približno 60 odstotkov učencev, vključenih v raziskavo, obiskuje šole, ki njihove starše vključujejo v proces načrtovanja dela; 57 odstotkov jih obiskuje šole, ki staršem zagotavljajo sodelovanje pri finančnih in organizacijskih odločitvah; manj kot 25 odstotkov pa jih je v šolah, kjer njihovi starši sodelujejo pri sprejemanju in odpuščanju učiteljev. Statistika je sicer zanimiva, prav tako zanimivo pa bi bilo izvedeti, kako so starši organizirani in kakšne so posledice tovrstnih odločitev.

Države se med seboj razlikujejo tudi po tem, kakšno vlogo pripisujejo *svetom šole*. Na Japonskem in v Franciji jih nimajo, v Nemčiji lahko sveti šol, ki vključujejo tudi starše, pod določenimi pogoji vplivajo na imenovanje ravnateljev. Danska, Irska in Španija dopuščajo šolam več avtonomije – starši, ki so člani sveta, imajo resničen vpliv na sprejemanje odločitev. V Sloveniji sveti imenujejo in razrešujejo ravnatelje. Morda je šel proces soodločanja še najdlje v Angliji in Walesu, kjer sveti posameznih šol, ki vključujejo tudi starše, sprejemajo vse pomembne odločitve, ki ne posegajo neposredno v vsebino kurikulumu (Kelley-Laine, 1998).

Vse skupaj zveni lepo, a člani sveta, ki so ‚samo‘ starši, na sestankih pogosto ostajajo nemi, ker imajo občutek, da imajo premalo ‚strokovnega‘ znanja, da bi lahko kaj prispevali (Cullingford, 1985; Deem et al., 1995), medtem ko je *svet staršev* kot celota le redko vključen v proces odločanja (Vincent, 1997). Svet šole, vključno s predstavniki staršev, je pogosto vpet v spodbujanje splošnih interesov šole, kot jih opredeljuje ravnatelj (Radnor in Ball, 1996).

Če nekoliko od bližje pogledamo proces oblikovanja svetov zavodov in svetov staršev, ugotovimo, da že pri izbiri kandidatov za omenjena organa poskušamo med starši najti takšne, ki podpirajo šolo in učitelje, ter jih prepričujemo, naj kandidaturo sprejmejo (Pascal, 1988 in 1989; Deem, Bre-

hony in Heath, 1995). V praksi to deluje nekako takole: »Poskušala je (ravnateljica, op. S. M.) spodbuditi bolj ‚primerne‘ starše« (Vincent, 1996, str. 95).

Kakor koli že, v svete šole je vključenih malo staršev. Marsikje je tudi jasno, da je teh nekaj mest rezerviranih za starše, ki na zahodu izhajajo iz srednjega razreda (Deem, 1995). Tudi v našem prostoru najbrž lahko potegnemo vzporednico. Na svetih zavodov se le redko obravnavajo teme, ki se neposredno navezujejo na proces učenja in poučevanja.

Vse kaže, da je najbolj razširjena skupinska oblika sodelovanja med šolo in starši *roditeljski sestanek* – sestanek staršev določenega oddelka. Tako je na Danskem, v Franciji, Nemčiji in Španiji (OECD, 1997). Starši učencev določenega oddelka se redno srečujejo z razrednikom. To velja tudi za Slovenijo. Roditeljski sestanki so najpogostejša in najsplošnejša oblika sodelovanja med šolo in starši (Strojin, 1990; Resman, 1992; Novljan, 1993).

Glas staršev pa ne ostaja nem le v svetih šole. Nekaj podobnega se dogaja na roditeljskih sestankih. Pogosto so slabo obiskani (Martin et al., 1995). »Dejavnosti staršev, povezanih v različna združenja, so pretežno usmerjene v zbiranje dodatnega denarja v različne namene in organizacijo različnih družabnih dogodkov,« pravi Vincent in Tomlinson (1997, str. 365). Do neke mere to prav gotovo velja tudi za našo sredino. Starši komaj čakajo, da se roditeljski sestanek konča, da se lahko napotijo na govorilne ure. Želijo si namreč čim več individualnih in čim bolj neformalnih pogovorov o svojem otroku.

V šolah praviloma ni prostora za delo različnih ‚diskusijskih‘ skupin staršev. Pri nas in v svetu smo bili priča številnim poskusom staršev, da bi tovrstne debatne skupine zaživele. Praviloma pa so se poskusi končali podobno, kot pravi Vincent (1996, str. 110): »Številni starši so predlagali različne možnosti, da bi takšna skupina lahko delovala neodvisno od osebja šole. To pa je povzročilo odkrito zaskrbljenost učiteljev, da bi takšna skupina utegnila pritegniti ‚napačne‘ starše, zato vedno potrebuje nekoga, ki sproti preverja, ali zadeve v redu tečejo.«

Vsekakor soglašam z Resmanom (1992), da osebje šole ne podpira oblik in načinov vključevanja staršev, ki ,rušijo' šolo in šolski sistem. Nasprotno: sprejema zgolj oblike vključevanja staršev, ki šolo podpirajo.

Vincent in Tomlinson (1997) trdita, da je na vseh ravneh šolskega sistema razmeroma malo možnosti skupinskega sodelovanja med šolo in starši. Z vidika sprejemanja odločitev je to še bolj očitno.

Individualne oblike vključevanja staršev

V večini držav je mnogo bolj kot skupinsko vključevanje staršev v delo šole razširjeno individualno sodelovanje učiteljev in staršev. Slednje ima tudi večji učinek na šolanje otrok. Navadno gre za dejavnosti, ki bi jih lahko razdelili na: psihosocialno pomoč, komunikacijo med učitelji in starši ter neposredno vključevanje staršev v delo šole – v učilnici ali na domu (Kelley-Laine, 1998).

Psihosocialna pomoč, ki jo šola nudi staršem, se izvaja v obliki različnih izobraževanj. Kaj bi utegnil biti razlog za to? Vincent (1996) ugotavlja, da način dela in pristop k učencem narekujejo in usmerjajo predvsem učitelji. Starši so tako postavljeni v vlogo njihovega pomočnika pri poučevanju. »Njihova vloga je podpreti profesionalce ob asimilaciji lastnih vrednot in vedenja« (prav tam, str. 45). Učitelji tako lahko od staršev zahtevajo podporo za celo vrsto dejavnosti (Bridges, 1987; Bastiani, 1988b), s katerimi podpirajo delo učitelja v šoli ali doma. Morda zveni preveč poenostavljeno, a učitelji nudijo staršem psihosocialno pomoč v smislu izobraževanja, v zameno pa pridobijo njihovo naklonjenost in podporo. Nekaj najprivlačnejših individualnih projektov je namenjenih kratkim tečajem, ki jih za starše organizira šola. Ti tečaji segajo na področje zdravja otrok, učnih stilov ali starševskih izzivov pri vzgoji otrok (Kelley-Laine, 1998; Strojin, 1992). Zanimivo je, da je večina omenjenih projektov, tečajev in programov organiziranih in vodenih v skupinah, obravnavajo pa se kot individualno vključevanje staršev, ker so naravnani na starša kot posameznika.

Vprašanje *prisotnosti staršev v razredu* je pogosto nekoliko sporno, pa naj gre za starša, usposobljenega za pomoč učitelju, ali za neusposobljenega

starša. Tako je tudi v Angliji in Walesu, četudi se v tem prostoru vedno bolj širi spoznanje (zamisel vlade!), »da so starši prvi otrokovi učitelji/vzgojitelji«. Tudi tam vsi učitelji še zdaleč ne jemljejo resno zamisli o partnerstvu med učitelji in starši. Prav tako se veliko staršev še ne zaveda pravega pomena takšnega načina razmišljanja (Kelley-Laine, 1998). Prav gotovo je nekaj dejavnikov, ki pričajo v prid prisotnosti staršev v razredu, so pa tudi takšni, ki pričajo proti. Dejavniki za so: starši lahko pomagajo preobremenjenemu učitelju, prepoznavajo priložnosti in zadrege v razredu in neposredni okolici, učiteljeve metode in pristopi jim postanejo razumljivejši, imajo priložnost spremljati svojega otroka ‚v živo‘ itd. (Resman, 1994; Vincent, 1996). Za učitelje pa pomeni prisotnost staršev pogosto dodaten napor, pritisk, več vložene časa, izključno in celo povečano odgovornost, porajanje dvomov o namenu in pomenu prisotnosti laikov v razredu itd. (Resman, 1994; Mayall, 1990; Atkin, Bastiani in Good, 1988). Kakor koli, učitelji razumejo poučevanje kot avtonomno opravilo in večina jih prisotnosti staršev v razredu ne pozdravlja. Ne prepriča jih niti dejstvo, da številni primeri (npr. v Kanadi, Walesu, na Irskem in v Združenih državah Amerike) kažejo na to, da oboji, učitelji in učenci, lahko pridobijo, če so starši sposobni nuditi podporo učitelju v razredu – posebej v otrokovih zgodnjih letih (OECD, 1997). Preprosto ne marajo staršev v razredu, ker »se lahko počutiš, kot bi te nekdo stražil, vohljaj za teboj; ne moreš povzdigniti glasu ...« (Vincent, 1996, str. 93). Učitelji dovolijo staršem opravljati nekatera obrobna opravila, na primer administrativno-tehnična, spremstvo na izletih, prevoz učencev, ne želijo pa si staršev v razredu, še posebej ne pri načrtovanju in izvedbi pouka (Mayall, 1990). Do podobnih sklepov je prišel tudi Heywood-Everett (1999). Ugotavlja, da učitelji povabijo starše kot partnerje k sodelovanju na področjih, ki bistveno ne vplivajo na učinkovitost šole oziroma na proces izobraževanja. Iz raziskav in prispevkov praktikov je mogoče sklepati, da učitelji ne vidijo prav veliko prednosti prisotnosti staršev pri pouku. Povedano zelo neposredno: starše želijo zadržati zunaj razreda.

Šola za starše

Kljub vsemu je bilo v osemdesetih letih prejšnjega stoletja mogoče zaznati očiten trend, da bi šole staršem približale poučevanje osnovnih po-

dročij kurikulumu (Edwards in Redfern, 1988). Bilo je kar nekaj poskusov, da bi uresničili cilj usposobiti starše za osnove poučevanja. Učne metode učiteljev naj bi jim postale bolj domače v upanju, da bodo šolske dejavnosti doma ponavljali (Smith, 1988). Tako se je ‚intervencijskega‘ projekta lotila B. Tizard s sodelavci (1981), ki je izoblikovala program dejavnosti za spodbujanje staršev za obiskovanje šole in seznanjanje z učnimi metodami učiteljev. Projekt je propadel. V letu dni so učitelji počasi opuščali strukturirane dejavnosti, istočasno pa so želeli obdržati dobre stike s starši. V razgovoru s starši je B. Tizard ugotavljala pomanjkanje uspešne komunikacije med učitelji in starši. Učitelji niso videli prave potrebe, da bi cilje in učne metode natančno razlagali staršem (tudi Jowett et al., 1991). Profesionalci sicer niso pripravljeni prenašati svojega znanja na laike, vendar si učitelji želijo pridobiti priznanje staršev in zaupanje v svojo ekspertnost, da bi lahko poučevali brez zunanjih pritiskov in napetosti.

Razen skupine, ki poskuša staršem približati učne metode, obstaja tudi druga, ki postavlja starše v bolj neposredno vlogo vzgojitelja/učitelja. Sem sodijo projekti domačega branja in računanja (npr. Merttens in Vass, 1993), ki pomenijo pomemben napredek v odnosih med učitelji in starši (Vincent, 1996). Izhajajo iz priznanja staršem, da so »otrokovi prvi učitelji«, in jim ponujajo nepretrgano uresničevanje te vloge skozi celotno obvezno šolanje otroka, najmanj na prvi ravni (ang. primary level). Takšno vključevanje staršev temelji na predhodni analizi, kaj lahko starš naredi za svojega otroka in česa ne more (Hewison, 1985). Evalvacije dosežkov t. i. shem družinskega opismenjevanja (Wolfendale in Topping, 1996; Epstein, 1996) in s področja matematike projekta IMPACT (Inventing Math for Parents, Children and Teachers) (Merttens, 1996), kažejo dobre rezultate predvsem v zgodnji fazi obveznega šolanja.

Morebitna slabost zgornjih oblik individualnega vključevanja staršev je verjetno v tem, da so nekateri avtorji preveliki entuziasti. J. L. Epstein (1998) trdi, da šola dobi odziv sleherne družine, tudi takšnih, ki se jim je resnično težko približati, če le razvije odlične partnerske programe, ne navaja pa tudi konkretnih pristopov, kako streti ‚najtrše orehe‘.

Otrok v središču

Veliko staršev je pripravljenih pomagati svojemu otroku, dokler ne presežejo lastnih zmožnosti. Ko presežejo to točko, motivacija za sodelovanje hitro pade (Resman, 1994). Večinoma je interes staršev za sodelovanje s šolo najtesneje povezan z zanimanjem za otroka in njegov napredek (Resman, 1992, tudi Jowett in Baginsky, 1991). Težnja po osredotočenosti na blaginjo lastnega otroka je več kot jasno izražena v odgovoru starša iz raziskave Vincentove (1996): »Če ni nikakor povezano z mojim otrokom, ne želim vedeti« (str. 111). Najbolj razširjena vsebina komunikacije med učitelji in starši je gotovo posredovanje informacij o tem, kako otrok napreduje (Resman, 1994; Novljan, 1993; Marinšek, 1996; Kelley-Laine, 1998). Večina držav obvezuje šole, da o tem poročajo staršem dvakrat ali trikrat na leto, oblike poročil pa so zelo različne (Kelley-Laine, 1998). Navadno šole starše obveščajo pogosteje, starši pa lahko zaprosijo tudi za pogovor z učiteljem (prav tam). Od vseh oblik sodelovanja z učitelji starši najbolj cenijo govorilne ure, kjer lahko neformalno govorijo o različnih temah (Resman, 1992, Wolfendale, 1989, Marinšek, 2003). Med druge oblike komunikacije med učitelji in starši uvrščamo medsebojna pisna obvestila, pisma, telefonske klice, obiske učitelja na domu (kar v naši državi ni pogosta praksa). Kaže, da v nekaterih državah povzročajo obiski učitelja na domu kar precejšnje težave (Kelley-Laine, 1998).

DINAMIKA MED ŠOLO IN DOMOM – V RAZMISLEK

Različnost staršev

Poudariti kaže, da tako v literaturi na temo sodelovanja med učitelji in starši kot v praksi prevladuje težnja po obravnavanju staršev kot homogene skupine (npr. Vincent in Tomlinson, 1997). Obstaja pa nekaj piscev in raziskovalcev, ki se osredotočajo na posamezne skupine staršev: na matere (David et al., 1993; Crozier, 1999), na starše različnega socialnega izvora (Gewirtz et al., 1995; Dehli, 1996), glede na narodnost (Tomlinson, 1993, Vincent, 1996a) itd. V številnih primerih pa postane 'starš' kaj hitro ena sama, enotna kategorija. »Raziskave o učinkovitosti šol, na primer, se

kar po vrsti sklicujejo na vključevanje staršev. Pri tem jih obravnavajo kot nediferencirano ‚maso‘ oz. skupino, ki jo šola lahko vključi v svoje načrte in usmeri tako, da ji nudi vso podporo pri doseganju ciljev« (Tomlinson in Vincent, 1997, str. 372). Kaže, da se mnogo premalo zavedamo, da starši še zdaleč niso homogena skupina. Najbrž to dejstvo v praksi prepogosto (namerno?) spregledamo in podcenjujemo.

Vloga otrok

Naslednji poudarek namenjam vlogi otrok in njihovem vplivu na oblikovanje odnosov med učitelji in starši. Cullingford (1985) ugotavlja, da otroci vključevanja staršev v delo šole ne sprejemajo vedno z odobravanjem. Nasprotno: včasih jih bolj spravlja v zadrego in v nezadovoljstvo kot v navdušenje nad poskusi učiteljev in staršev, da bi odpravili ovire za boljše medsebojno sodelovanje. Starši pogosto omenjajo, da se njihovi otroci sklicujejo na željo po neodvisnosti, kar je tudi ovira za njihovo dejavnejše vključevanje v delo šole in sodelovanje z učitelji (Crozier, 1999; Johnson in Ranson, 1988). McNamara (2000) ugotavlja, da otroci lahko ‚mobilizirajo‘ ali ‚demobilizirajo‘ starše pri sodelovanju z učitelji. Včasih kaj ‚pozabijo‘ povedati, povedo drugače, ne pripišejo dogajanju pravega pomena, ga zmanjšujejo ipd.

Ovire za sodelovanje staršev

Vpliv otrok ni edini razlog, da starši šolo ‚ignorirajo‘. V šolo ne prihajajo zaradi različnih in številnih ovir. Sicer nekoliko starejša raziskava Nacionalnega združenja učiteljev in staršev v ameriški zvezni državi Iowa (NPTA, 1992) odkriva, da starši ne prihajajo v šolo, ker: nimajo dovolj časa – 89 odstotkov (tudi Wolfendale, 1989); čutijo, da ne morejo ničesar prispevati – 32 odstotkov; ne razumejo, ne poznajo dovolj šolskega sistema in ne vedo, kako se vključiti – 32 odstotkov, se preprosto ne zanimajo dovolj za otroka – 28 odstotkov; jih je strah – 25 odstotkov. Podatke navajam zgolj kot primer in v razmislek o morebitnih podobnostih z okoljem, v katerem delamo. Nedvomno kažejo na dominantno vlogo učiteljev v odnosu s starši.

Šola in matere?

Naslednji pojav je povezan s spolom. »Dejansko, študije kažejo na ogromne razlike med vključevanjem mater in očetov v izobraževalne in vzgojne dejavnosti v šoli in doma, tako po vsebini kot po razsežnosti« (McNamara et al., 2000, str. 5). Mirno bi lahko govorili o sodelovanju med učitelji in materami, med šolo in materami, o odnosu učitelj – mati. Tega pojava ne kaže prezreti. Verjetno mu tako raziskovalci kot praktiki posvečajo premalo pozornosti. Da o snovalcih šolskega sistema in politike vzgoje in izobraževanja ne govorimo...

‘Odprta šola’

Pri piscih o sodelovanju med šolo in domom pogosto naletimo na izraze ‘odprta šola’, ‘odprtost’ (Cullingford, 1985; Wolfendale, 1998; Stanley in Wyness, 1999). To je očitno v sozvočju z uveljavljeno politiko sodelovanja z okoljem (ang. community involvement). »Vzgoja in izobraževanje vključujeta vse nas in učitelji morajo spoznati, da niso edini vir pedagoškega strokovnega znanja. Pripravljeni moramo biti odpreti naše šole in učilnice, kar je ena najtežjih stvari, ki jih moramo narediti. Če smo razjasnili lastne cilje, se nimamo česa bati. Starši in prostovoljci bodo postali naši cenjeni zavezniki in zaupanja vredni partnerji. Vse, kar berem v tej knjigi, to potrjuje in mi prinaša novo navdušenje nad filozofijo partnerstva« (Kinnock v Wolfendale, 1989, predgovor str. 8). Te besede je seveda treba kritično pretehtati. Zadnji navedek čaka na naslednjih straneh resna preizkušnja.

NEZADOVOLJSTVO STARŠEV, PRITOŽBE IN KONFLIKTI

Pregled anglosaksonske literature s področja sodelovanja med šolo in starši pokaže, da se le malo avtorjev ukvarja s konflikti in njihovim reševanjem. Eden izmed možnih razlogov za to utegne biti državni model reforme izobraževanja, usmerjen v sodelovanje z okoljem, ki obravnava konflikt kot nekaj nenormalnega in negativnega. Pojavljanje konfliktov je pogosto opredeljeno kot destruktivno, izrazito osebno obarvano, medtem ko so temeljni vzroki globoko skriti in ostajajo neizraženi (Vincent, 1996).

Tradicionalna organizacijska teorija takšen pogled podpira, poudarjajoč red, konsenz, linearni proces opredeljevanja in doseganja ciljev ter formalne vire moči, ob predpostavki o racionalnem učinkovitem in uspešnem sprejemanju odločitev in reševanju problemov (Blase, 1991a; tudi Anderson, 1991). Tudi v domačem, slovenskem okolju, so konflikti pogosto spregledani (Vidmar, 2001). Raziskovalci tega področja pogosto gradijo na predpostavki o skupnem interesu obeh vključenih strani (prav tam). Številni komentatorji ocenjujejo, da je poudarjen vidik mikropolitike prav odgovor na tradicionalno teorijo organizacij, ki je to področje praktično izključevala. Tako Ball (1987) prostodušno komentira: »Sole jemljem kot ... borilne arene, razklane z aktualnimi ali potencialnimi konflikti med vpletenimi; slabo koordinirane, ideološko različne« (str. 19).

Namesto o konfliktih mnogo raziskovalcev govori o incidentih. Veliko se jih nanaša na narodnost, posebej na rasizem (Troyna in Carrington, 1990; Gilborn, 1995; Troyna in Hatcher, 1992; Vincent, 1996). McCarthy (1990) pravi, da gre za preveliko poenostavljanje, če poskušamo vse mogoče odzive in odnose med vpletenimi v različnih okoljih razložiti z etničnega vidika, četudi so problemi globoko zakoreninjeni, kot kaže primer iz raziskave Vincentove (1996), ki ugotavlja: »Glavna pritožba teh rasističnih staršev je bila, da šola favorizira 'Pakise', čeprav ni nihče znal navesti konkretnega primera tega pojava« (str. 84).

Pritožbe staršev

V literaturi najdemo le malo jasnih opredelitev o tem, kaj je pritožba staršev. Izjema je Klassen (1999), ki pravi: »Pritožba je nezadovoljstvo, ki ga sporočimo obtoženemu (oseba ali šola).« Zgornji primer nakazuje eno vrsto pritožb. Nekateri avtorji pravijo, da so pritožbe staršev pogosto povezane z zanje nesprejemljivimi stališči učiteljev (Cullingford, 1985; Vincent, 1996). Sem sodijo obtožbe učiteljev na račun staršev, da izgubljajo nadzor nad otrokom, da ne sodelujejo redno s šolo, da z učitelji ne komunicirajo odkrito ipd., starši pa odgovarjajo, da šole želijo obdržati moč nad njihovimi otroki (Strojin, 1992; Troha, 1993). Starši pogosto sprejemajo in

dojemajo kritiko učiteljev kot neposredno kritiko na svoj račun, na primer glede sposobnosti za delo z otrokom, zato v samoobrambi učiteljem vračajo obtožbe. Medsebojno obtoževanje pa je zanesljiva pot do konflikta (Strojin, 1992; Vidmar, 2001).

Večina pritožb staršev je povezanih s procesom ocenjevanja znanja. Starši ne soglašajo z uspehom in napredkom otroka, kot ga vidi učitelj (Marinšek, 2003; Letno poročilo glavnega inšpektorja, 2004). Incidenti in nezadovoljstvo se razmeroma redko prelevijo v formalno pritožbo na svet zavoda ali dalje, s formalnimi postopki in posledicami za vpletene strani. Kot zanimivost naj povem, da obstaja v Angliji in Walesu domneva (po Hughesu, Wikeleyju in Nashu, 1994), da se pod plaščem tekočih šolskih reform skriva globoko nezadovoljstvo staršev s šolami, posebej s prevladujočimi šolskimi standardi. Odkritja navedenih avtorjev pa ne kažejo vsesplošnega nezadovoljstva med starši, prej nasprotno: »... kažejo na splošno sprejemanje šol kot takšnih, zelo pa cenijo tudi učitelje in njihovo delo« (prav tam, str. 205). Do podobnih sklepov je v slovenskem prostoru prišel Marinšek (1995). Percepcija učiteljev, vključenih v raziskavo, je bila zelo podobna zgoraj navedeni. Želim le opozoriti, da so vnaprejšnja, prelahkotna sklepanja lahko povsem zmotna. Tudi danes.

Različni interesi vključenih strani (Resman, 1992), ohranjanje staršev, zlasti delavskega razreda, v podrejenem položaju (Heywood-Everett, 1999) ter zavračanje njihovih potreb in skrbi (Vincent, 1996) je le nekaj dejavnikov vzajemnih trenj, ki vodijo do konfliktov med učitelji in starši. C. Vincent (1996) govori o 'vzajemnih ne-prijateljih'.

Najpomembnejši razlog, da se starši vzdržijo pritožb, je strah, da utegne na koncu njihov otrok 'plačati za to' (Troha, 1993; Vidmar, 2001; Moore, 1994). Moore (prav tam) piše: »Nekateri starši iz skupine verjamejo, da pritoževanje lahko poslabša položaj otroka zaradi morebitnih povračilnih ukrepov osebja ali sošolcev ... To podpira študijo, ki razkriva, da večina staršev meni, da utegne pritožba zoper učitelja vplivati na to, kako ga bodo v šoli obravnavali. V takšnih primerih starši pogosto povedo, da jih zaskrbljen otrok prosi, naj ne hodijo v šolo. To je tudi razlog, da se

ne pritožijo» (str. 21). Vidmar (2001) pravi, da učitelji, kot po pravilu, niso pripravljeni poslušati pritožb staršev, in ne vidi nikakršne možnosti, da bi jih sprejeli.

KDO ZNA OPREDELITI 'VKLJUČEVANJE STARŠEV'?

Kljub splošnemu vtisu, da povsem razumemo temeljna načela in mehanizme, ki opredeljujejo vključevanje staršev, različni avtorji teh pojmov ne razumejo povsem enoznačno. Radi bi videli, da bi se za besedama 'vključevanje staršev' skrival enoten in neproblematičen koncept za vse, ki se s tem področjem ukvarjamo (Crozier, 1999). V bistvu pa gre za cel spekter interpretacij, ki so za različne vključene subjekte tudi različno sprejemljive oziroma nesprijemljive. Obstaja splošno mnenje, da je sodelovanje s starši koristno; navzlic temu pa manjka globlje razumevanje, kaj v resnici to sodelovanje pomeni in kako ga doseči (Jowett, 1990). Valentine in Stark (1979) sta prepričana, da ni enotnega soglasja o definiciji za 'vključevanje staršev v vzgojo in izobraževanje'. Različne skupine in različne organizacije to razumejo različno. Zgodovinsko gledano, se pri tem srečujeta in vplivata na razvoj vključevanja staršev dve tradiciji, ki se opirata na povsem različne nabore predpostavk in vrednot. Prva, profesionalno usmerjena, temelji na izobraževanju staršev in otroka postavlja v središče dogajanja. Ta tradicija temelji na domnevi, da morajo imeti starši dostop do znanja, da lahko ustrezno odigrajo svojo starševsko vlogo (Valentin in Stark, 1979). Druga tradicija, pristop državljske participacije, pa temelji na predpostavki, da imajo odrasli pravico in kompetence za sodelovanje pri sprejemanju odločitev, ki vplivajo na njihova življenja in življenja njihovih otrok (prav tam).

Odnosi med šolo in domom, med učitelji in starši, so vedno obstajali, toda njihova intenziteta, oblike in vloge vpletenih so se nedvomno spreminjale. Vincent (1996) nas spomni na prejšnje čase, ko smo v šolah angleških grofij še videvali napise »Za starše onstran te točke prepovedano«. Kakšnih sedemdeset, osemdeset let nazaj. Napisi so jasno razmejevali šolo in dom. Dandanes v šolah prevladuje delovanje po načelu »partnerstva« (Vincent in Tomlinson, 1997). Očiten in velikanski premik – vsaj v retoričnem smislu!

Pri poskusu globljega razumevanja dogajanja se večina piscev o vključevanju staršev ukvarja z raziskovanjem vpliva vladne zakonodaje in njenih ukrepov na spreminjanje vloge staršev in, posledično, učiteljev. Kot primer naj navedem **spreminjajočo se** angleško vladno zakonodajo s tega področja (op.: velja tudi za Wales), ki je **nedavno** opredeljevala starše kot 'informirane stranke' na izobraževalnem trgu, sedaj pa daje večji poudarek in pomen staršem kot 'dejavnim partnerjem' v proizvodnji izobraženih otrok (McNamara, 2000, str. 474). Večjo vlogo in pomen staršem je v tem prostoru odmerila ministrica **Plowden** leta 1967. Premik od tedaj, ko so starši v vladnih očeh pridobili veljavo, do danes, ko podpisujejo obvezno pogodbo med šolo in domom, je vsekakor zanimiv.

ZAKAJ VKLJUČEVATI STARŠE?

V institucijah, kot sta EUODYCE ali OECD, so zbrali in analizirali vrsto zanimivih podatkov s področja sodelovanja med učitelji in starši. Leta 1997 je Center za raziskave in inovacije v izobraževanju (OECD) koordiniral mednarodno študijo o odnosih med šolo in družino. Sodelovalo je devet držav: Kanada, Danska, Francija, Nemčija, Irska, Japonska, Španija, Anglija in Wales ter ZDA. Študija primerja različne pristope k vključevanju staršev.

Razlogi za vključevanje staršev

V poročilu OECD (1997) so navedene tri skupine razlogov za krepitev vključevanja staršev v delo šol: splošni razlogi, razlogi šolskih uradnikov in analitikov šolske politike ter razlogi staršev. Splošni razlogi so: vzpostavljanje partnerstva na področju vzgoje in izobraževanja močno pridobiva pomen, odkar je jasno, da morajo biti mladi danes mnogo bolj izobraženi in morajo dosegati višje standarde kot kadar koli prej, njihove družine pa jim želijo nuditi učinkovitejšo podporo tudi tako, da delajo z učitelji in imajo večjo možnost izbire šol. Istočasno veliko držav oblikuje šolsko politiko tako, da celovito vključujejo starše v vzgojno-izobraževalni proces. To se dogaja, ker povezujejo vključevanje staršev z boljšimi dosežki otrok, ker želijo vlade povečati odgovornost šol in ker starši sami izvajajo določen pritisk (prav tam).

Mnogo avtorjev podpira hipotezo o pozitivni korelaciji med vključevanjem staršev in napredkom njihovega otroka (Jowett et al., 1991; Epstein, 1994; Epstein in Sanders, 1998), Vincent (1996) pa pravi, da pri mnogih razpravah o odnosih med šolo in domom pogreša kritičen pristop. Ob tem sprašuje, kakšne vrste vključevanja staršev sproža takšno izboljšanje in kako ga opredelimo. Tudi David (1993) soglaša, da je težko najti neposredne dokaze, na podlagi katerih bi lahko potrdili, da obstaja neposredna povezava med vključevanjem staršev in boljšimi dosežki njihovih otrok, ker na to vpliva veliko spremenljivk.

Razloge za vključevanje staršev, ki jih navajajo uradniki in analitiki šolske politike devetih držav, vključenih v omenjeno študijo, je mogoče razvrstiti v dokaj široke in prepletajoče se kategorije: demokracija, odgovornost, izbira potrošnika, vzvod za dvig izobraževalnih standardov, odpravljanje primanjkljaja otroka in približevanje enakosti ter usmerjenost v socialne/družbene probleme in v vire. Na tem mestu je potreben kratek komentar, najprej glede demokracije. V mnogih državah se vključevanje staršev razume kot pravica. Nekatere države (npr. Francija, Nemčija in Danska) so jo uzakonile pred več desetletji. Koncept odgovornosti je usmerjen bolj tržno kot demokracija. Kaže, da je bil z največ navdušenja sprejet v Angliji, Walesu, Kanadi in ZDA. Na vključevanje staršev v delo šol torej ne gledamo zgolj ali prvenstveno kot na pravico staršev, temveč tudi v smislu doseganja večje odgovornosti šol, ki se financirajo iz davkoplačevalskega denarja. Glede staršev kot 'potrošnikov' nekateri verjamejo, da naj bi bili starši kot potrošniki sposobni za svojega otroka izbrati šolo in vplivati na njeno delo. Z vidika dvigovanja standardov znanja kaže verjeti, da so predvsem v Avstraliji, Angliji in ZDA z različnimi študijami odkrili in potrdili, da so šole, v katerih otroci dobro delajo (dobri dosežki ob dobrih učnih/delovnih navadah), znane po dobrih odnosih in sodelovanju med šolo in domom, med učitelji in starši. Primanjkljaj otroka kot razlog za vključevanje staršev ima cilj pomagati otroku doseči boljše (z drugimi primerljive) rezultate, in sicer je treba staršem pokazati, kako naj z otrokom učinkoviteje delajo doma. V nekaterih državah se snovalci šolske politike obračajo na šole in starše za pomoč pri iskanju rešitev za zasvojenost mladostnikov z drogami, alkoholom, preprečevanje promiskuitete, zmanjševanje pre-

zgodnje nosečnosti, zlorabe otrok, omejevanje nasilja, preprečevanje delovanja mladostniških razbijaških skupin (pouličnih band) itd. In končno, starši so lahko razmeroma poceni človeški vir, pa naj gre za pomoč na šolskih izletih, za vodenje oziroma pomoč pri športnih dejavnostih ali za pomoč učitelju v razredu (OECD, 1997).

Starši imajo svoje razloge za vključevanje v delo šole, ki pa niso vedno skladni s tistimi, ki jih vidijo snovalci šolske politike. Razlogi staršev za sodelovanje se spreminjajo glede na starost otroka, vrsto šole, krajevne posebnosti itd., kljub temu pa jih lahko razvrstimo po naslednjih kategorijah: dosežki otroka, izobrazba staršev, komunikacija, vpliv, podpora šoli, podpora šole (prav tam). Starše zanima otrokov uspeh in napredek ter želijo njegovo uspešnost (dosežke) še izboljšati, zato jih zanima, kako bi to storili kar najučinkoviteje. Nekatere starše to privede do tega, da se vključijo v izobraževanje, ki jim približa različne vidike kurikuluma, jih obvešča o tem, kako naj ravnajo kot dobri starši, ali ponudi skupno pot k boljši pismenosti (opismenjevanju). Eden od razlogov staršev, da prihajajo v šolo, je tudi potreba po uspešni in sprotni komunikaciji. Starši želijo izvedeti čim več o napredku svojega otroka, vedeti želijo, kaj se dogaja v šoli sleherni dan, in prispevati k večji odprtosti šole. Istočasno želijo vplivati na izvedbo učno-vzgojnega programa (kurikuluma) ali v šolo prenesti družinske vrednote in kulturo. Starši lahko podpirajo šolo tako, da pomagajo pri zbiranju dodatnega denarja za potrebe šole ali ponudijo drugačno pomoč. V obratni smeri so lahko deležni pomoči šole, ko se morebiti znajdejo v položaju osebne ali družinske krize in potrebujejo pomoč ali nasvet. Utegne se zgoditi, da se bodo v takšnih primerih – skupaj z drugimi starši – udeležili predavanj in delavnic, kjer obravnavajo probleme, ki lahko potrkaajo na vrata sleherne družine in pomenijo nenehen izziv (na primer droge, zdravstvene težave, težave v času adolescence, vzgojni problemi staršev itd. (OECD, 1997; Kelley-Laine, 1998).

Pri navajanju razlogov za vključevanje staršev v delo šole sem nekoliko več prostora namenil Kelley-Laine in poročilu OECD. Prepričan sem, da lahko bralec sproti vleče vzporednice z našo sredino. Včasih je celo lažje uvideti, kaj se kuha doma, če malo pogledamo v sosedom lonec. Seveda računam na sproten kritičen razmislek slehernega bralca.

Zanimivo je, da ne zgornji ne drugi viri, ki so mi bili dostopni, niti z besedo ne omenjajo razlogov učiteljev za večje vključevanje staršev v življenje in delo šole. Ne bi rad prehitro sklepal, a odsotnost razlogov učiteljev me spominja na Crozierjevo (1999, str. 219) vprašanje: »Kdo si (resnično) želi vključevanja staršev?« Kelley-Laine (1998, str. 343) ponuja vsaj delen odgovor: »Nobena država, ki je sodelovala v študiji, ne spodbuja sodelovanja s starši na vseh ravneh sistema. S sprejetjem ustrezne zakonodaje vlada lahko vključi le omejeno število staršev, pravne možnosti, ki vplivajo na to, pa so: dati staršem več moči pri oblikovanju in vodenju politike na nacionalni in lokalni ravni; podpreti ustanavljanje združenj staršev; omogočiti staršem več izbire med šolami (op.: čeprav popolna svoboda pri izbiri v resnici ni nikoli mogoča); od lokalnih oblasti in šol zahtevati, naj redno posredujejo pomembne informacije staršem.« Očitna težnja vlade (najbrž sleherne, ne samo naše!) je, da bi imela javni sektor pod nadzorom. Sem sodi tudi šolstvo. Kdo je primernejši za to funkcijo kot starši, ki so čustveno navezani na svojega otroka? Najbrž je v tej smeri iskati vzroke za to, da učitelji ne navajajo razlogov za večje vključevanje staršev.

Prednosti in slabosti vključevanja staršev

Očitno so razlogi za vključevanje staršev v očeh različnih skupin in posameznikov različni – skladni z njihovimi interesi. Mnogo raziskovalcev (Epstein, 1991; Henderson, 1987; Liontos, 1992; Bastiani, 1989) trdi, da vključevanje staršev v vzgojo in izobraževanje prinaša prednosti učencem, staršem, učiteljem in šolam. Po J. L. Epstein (1991) so prednosti za učence: pozitivnejša naravnost do šole, boljši dosežki pri branju, kakovostnejše in bolj urejene domače naloge, odkrivanje vse več podobnosti med šolo in domom ter odpravljanje pomanjkljivosti pri domačih nalogah ob koncu tedna. Kaj pa starši? Različni pisci (Resman, 1992; Liontos, 1992; Epstein, 1992) pravijo, da starši v šoli dobivajo zamisli o tem, kako pomagati otrokom, da se veliko naučijo o vzgojno-izobraževalnih programih in o tem, kako deluje šola, ter nato postanejo še bolj pripravljeni pomagati otrokom in bolj samozavestni pri načinih nudenja pomoči ter bolj naklonjeno gledajo na učitelje. Učitelji naj bi z dejavnejšim vključevanjem staršev pridobili: dvig morale, starši jih bolj cenijo, menijo, da so bolj pripravljeni pomagati, izboljšajo se dosežki

učencev in starši bolj podpirajo šolo (prav tam). Kritičen bralec bo brž spoznal, da je mnogo sklepov in spoznanj teh študij naravnanih na dvig samozavesti staršev, da bi lažje sprejeli vlogo 'učitelja na domu'.

Spodbujanje vključevanja staršev in delitev odgovornosti

Veliko doslej naštetih prednosti je bilo ugotovljenih pri raziskovanju učinkov izvajanja številnih programov za učitelje in starše na predšolski, osnovnošolski in srednješolski ravni. Spoznanja o skupni koristi vključevanja (in koristih vsakega posameznika) so prišla kot naročena za vlade in njihove pridružene organe, saj so jim služila za spodbujanje vključevanja staršev. Kaže pa razmisliti o tem, da nekatere raziskave naroči in financira država ali pa jih opravi vladna inštitucija, na primer Zavod za šolstvo (Research and Statistics, 1985). Ugotovitve, ki izhajajo iz tovrstnih raziskav, praviloma podpirajo dejavnejše vključevanje staršev. Z vladnega vidika je vključevanje staršev povezano z boljšimi dosežki učencev, rastočimi standardi znanja in realizacijo kurikuluma. Pri tem se pogosto zastavlja vprašanje odgovornosti za uspeh ali neuspeh šolske politike oziroma šolskega sistema. V Angliji in Walesu, na primer, se v zadnjem času dogaja prav to: premiki v razmišljanju vlade o odnosih med domom in šolo gredo v smeri večje odgovornosti vseh ključnih udeležencev. Mestne oblasti, starši, učitelji, učenci in lokalni zavodi za šolstvo so sedaj zavezani sprejeti odgovornost za uspeh ali neuspeh 'nacionalne izobraževalne avanture', kot to imenuje McNamara s sodelavci (2000, str. 474). V tem kontekstu se zdi podpora staršev pri spodbujanju uspešnega izobraževalnega sistema še posebej odločilna. Od lokalnih zavodov za šolstvo pa vlada pričakuje (in jih obvezuje), da bodo vodili delavnice za starše. Na drugi strani naj bi inšpektorji preverjali, kako učinkovito šole pomagajo staršem razumeti kurikulum, kako to počnejo ter v kolikšni meri skupna prizadevanja učiteljev in staršev prispevajo k učinkovitejšemu delu doma (OFSTED, 1995).

Učitelji na nasprotnem bregu

Angleška Bela knjiga odličnosti v šoli poudarja, da so starši otrokovi 'prvi in stalni učitelji' (DES, 1997) in kot takšni naj bi bili močno vključeni v njihovo

izobraževanje (op.: v skladu s pogodbo, sklenjeno med šolo in domom), ker »otroci dosežejo več, če šole in starši sodelujejo« (DfEE, 1998a, str. 2). Očitno je interes vlade po vključevanju staršev v vzgojno-izobraževalni proces zelo jasno izražen. Kaže pa, da učitelji temu niso naklonjeni. Vključevanje staršev razumejo kot poskus vzpostavljanja sodelovanja med profesionalci in laiki (Resman, 1992; Vincent, 1996). Navajajo številne razloge za to, da bi starše zadržali v podrejenem položaju (socialni položaj, stopnja izobrazbe, poklicne ovire itd.). Pogled učiteljev se zelo jasno izraža v raziskavi Crozierja (1999): »Skupen odgovor učiteljev je bil, da bi morali starši do njih obdržati distanco in vedeti, kje je njihovo mesto, tako kot to vedo oni (učitelji, S. M.) v odnosu do drugih strokovnjakov« (str. 225).

Če se spomnimo številnih zamisli, ki naj bi našle svoje mesto pod streho vključevanja staršev v delo šole, si lahko predstavljamo, da je učiteljem ena najbližjih definicij 'dobrih staršev' tista, ki sta jo ponudila Sharp in Green (1975; tudi Jowett, 1991). 'Dober starš' naj bi igral predvsem vlogo učiteljevega pomočnika pri otrokovem delu/učenju in vedenju. Predvsem naj bi, skladno z nasveti in dogovori, dopolnjeval in utrjeval prizadevanja in delo učitelja. Učitelji si želijo podpore staršev pri svojem delu, ne glede na to, v kakšnem okolju in s kakšnimi učenci delajo (Miles in Gold, 1981; Lareau, 1989).

VLOGE STARŠEV: STARŠI KOT POTROŠNIKI IN/ALI PARTNERJI?

Skoraj vsi raziskovalci odnosov in komunikacije med učitelji in starši v svojih izdelkih uvodoma posvečajo precejšnjo pozornost pregledu aktualne zakonodaje kot delu širšega raziskovalnega konteksta. Bralcu na kratko opišejo aktualno zakonodajo, jo analizirajo in komentirajo ter mu tako predstavijo, v kakšno vlogo postavlja starše v odnosu do šole in učiteljev ter v šolskem sistemu oziroma sistemu izobraževanja. Ponavadi sežejo tudi nekaj deset let nazaj, da je slika celovitejša. Nekateri raziskovalci nam področje predstavijo s strogo sociološkega vidika, ki se pretežno opira na opredeljevanje razmerij moči, kar bomo videli nekoliko pozneje. Vsi pa soglašajo, da je vlada dejavnik, ki z veljavno zakonodajo bistveno vpliva na oblikovanje vloge staršev.

Starši kot potrošniki

Vzemimo za primer izobraževalni sistem v Angliji in Walesu, kjer v tem času »preizkušajo enega najbolj daljnosežnih in radikalnih programov reforme, ki smo ga kdaj koli videli« (Hughes, Wikeley in Nash, 1994, str. 1). McNamara (2000) ob tem ugotavlja, da se skladno s spremembami izobraževalnega sistema spreminjajo tudi vloge staršev: »Nedavni premiki znotraj popularnega koncepta izobraževanja kot dela tržne ekonomije, ki opredeljuje starša kot potrošnika, učitelja kot proizvajalca in izšolanega otroka kot proizvod, preoblikujejo ključne vplivne dejavnike (ang. stakeholders) pri poslu izobraževanja otrok v 'partnerje'« (str. 473).

Zamisel, da bi starše lahko obravnavali kot potrošnike v izobraževanju, se je v tem prostoru prvič pojavila v pisanju različnih piscev desne opcije v izobraževanju, v poznih sedemdesetih in v osemdesetih letih (Cox in Boyson, 1977; Hillgate, 1986 in 1987; Sexton, 1987). Kot skupno izhodišče so sprejeli domnevno padanje izobraževalnih standardov. Številni avtorji so za to krivili prejšnji izobraževalni sistem. Skupina Hillgate (1987) pravi: »Zavedati se moramo, da izroditev britanskega izobraževalnega sistema deloma izvira iz opredelitve šole bolj kot instrumenta za doseganje enakih možnosti kot za poučevanje otrok. Zasluge, tekmovalnost, zadovoljstvo s samim seboj so razvrednoteni in zavrženi; poučevanje dejstev odpira pot vcepljanju mišljenja; izobraževanje se pogosto meša z indoktrinacijo; na številnih krajih se kaže, da sta disciplinirano učenje popolnoma preplavili brezoblična lahkotna razprava in nekoristna igra« (str. 2). Isti avtorji trdijo, da takšnih napak niso zasledili v zasebnem sektorju, zato mora biti cilj ustvariti 'neodvisno izobraževanje za vse'. To v bistvu pomeni, da naj bi se šole rešile državne kontrole, še posebej pa nadzora lokalnih oblasti. Tako naj bi se vzpostavila pristna tržna razmerja (Hughes; Wikeley in Nash, 1994). Številni avtorji, tudi nekateri prej omenjeni, zagovarjajo potrebo po prestrukturiranju inštitucij javnega sektorja, vključno s šolami. Drugi le raziskujejo področje, da bi prispevali h globljemu razumevanju dogajanja (Dale, 1989; Vincent in Tomlinson, 1997; Stanley in Wyness, 1999).

Na razlago osnovne zamisli, skrite v besedni zvezi 'starši kot potrošniki', pri brskanju po literaturi s tega področja hitro naletimo: »Za kompleksnostjo

tekočih reform je skrajno preprosta zamisel. Na izobraževanje gledamo kot na dobroino, na šole pa kot na tekmice, ki jo ponujajo in med seboj tekmujejo za naklonjenost staršev kot strank. Na tem izobraževalnem trgu se torej vloga staršev zdi ključna. Tako je njihova vloga kot vloga potrošnikov izobraževanja, da premišljeno izberejo šole na podlagi javno dostopnih informacij, na primer o uspehu šole na eksternem preverjanju znanja ali na področju standardiziranega ocenjevanja znanja učencev« (Hughes, Wikeley in Nash, 1994, str. 43). Osnovna zamisel je torej, da bodo šole primorane dvigniti standarde znanja ali pa bodo starši odšli drugam (prav tam).

Izbira staršev

Raziskave na področju izbire staršev kažejo, da nekateri starši ne izkoristijo ali ne morejo izkoristiti možnosti, ki jim jih nudi ta sistem. Bolj je pisan na kožo socialno močnejših in bolj izobraženih staršev (Gewirtz et al., 1995; Ball et al., 1995). Reay (1998) dodaja, da so tržna razmerja na področju izobraževanja prav 'zapeljivo' okolje za bele matere srednjega razreda, ki so dobro materialno preskrbljene in imajo kulturni kapital (Bourdieu, 1983). To jim namreč omogoča, da otroke učinkovito podpirajo pri učenju, kar pa jim zagotavlja stalno družbeno privilegiran položaj. Pri socialno šibkejših starših je bil marsikdaj že javni prevoz ovira pri izbiri šole (Ball et al., 1997).

Raziskave ključnih dejavnikov pri izbiri staršev kažejo, da starši pripisujejo večji pomen dobri klimi in kulturi v šoli ter manjšega tistim, ki 'zagotavljajo' višjo akademsko raven (Sosniak in Ethington, 1992; Maddaus, 1990; McNamara, 2000). Vprašanje je, ali je mehanizem izbire staršev med konkurenčnimi šolami dosegel glavni cilj: dvig izobraževalnih standardov. Adler (1997) pravi: »Nekaj šol je bilo resnično prepolnih, nekaj jih je delovalo ob polni zmogljivosti, precej šol pa je bolehalo za kronično premajhnim vpisom. Ne glede na vse to – zelo malo šol so morali zapreti« (str. 299). Ker tudi druge raziskave kažejo, da so bili za starše pri izbiri šole drugi dejavniki pomembnejši kot kazalci učne uspešnosti šol in da so bile le redke šole ukinjene, lahko na zgornje vprašanje odgovorimo »ne« ali kvečjemu »delno«. Če pomislimo še na to, da v praksi ni bil dosežen pričakovan razmah različnosti v ponudbi šol, lahko mirno sklenemo, da starši kot po-

trošniki v splošnem niso izpolnili pričakovanj snovalcev vladne politike. Mehanizem, po katerem naj bi starši z izbiro šole izločili nekonkurenčne (beri: slabe), ob tem pa bi tekmovalnost med šolami privedla do izboljšanja kakovosti šol (op.: kar koli že to pomeni!), je pokazal, da tako preprosto vendarle ne gre.

Ob tem velja spomniti, da tudi slovenski šolski sistem kaže določene znake tržne ekonomije. Kot primer naj navedem obvezno brošuro šole, v kateri so predstavljene tudi posebnosti, morebitne konkurenčne prednosti pred drugimi šolami itd. Vodstva šol tudi vedno bolj posredno ali neposredno nagovarjajo potencialne stranke, da bi si tako zagotovile vpis, ki omogoča nemoteno delo in ne zgolj preživetje.

Nekateri raziskovalci so poskušali ugotoviti, ali se starši dejansko počutijo kot potrošniki. Raziskava, izpeljana v nekaterih londonskih osnovnih šolah v zgodnjih devetdesetih letih prejšnjega stoletja, odkriva, da starši svoje vloge ne razumejo kot vloge potrošnika (ang. consumer). Bližje jim je pojem 'partnerstva' (Vincent, 1996a). Nasprotno pa McNamara (2000) na podlagi zbranih podatkov ugotavlja, da veliko staršev razume in sprejema izobraževanje kot tržno ekonomijo, v katero ravnotežje moči in odgovornosti umešča različne vpletene kot poslovne partnerje, vključno s starši. Koncept izbire staršev, podobno kot druge, podpirajo in razvijajo vladne službe. Pomemben del tega procesa je sprotno izdajanje in razpečevanje nastajajočih publikacij. Primer takšne publikacije, ki podpira koncept izbire staršev, je 'starševska listina' (ang. Parent's Charter). Ta dokument je le del uveljavljanja pravic potrošnika, ki jih zajema znana državljanska listina (ang. Citizen's Charter). V publikaciji so zbrane pravice in odgovornosti staršev, ki naj bi jim »pomagale postati učinkovitejši partner pri vzgoji in izobraževanju otroka«. Osrednji poudarek je na »pravici vedeti«, kar šole zavezuje, da poskrbi za pet ključnih dokumentov: letno pisno poročilo o vsakem učencu; redna poročila neodvisnih inšpektorjev o delu šole; javno objavljene rezultate, dosežene na eksternem preverjanju znanja in primerjane z drugimi šolami (ang. league tables); izdaja brošure posamezne šole in letno poročilo vodstva šole. Pozornemu bralcu ne uide, da je listina naravnana na 'starša' in ne na 'starše', kar pomeni, da gradi na

osebni odgovornosti in pravicah posameznika. Nanj (in ne na skupino) je usmerjen tudi potrošniški model. Kljub vsemu je šolska reforma, temelječa na mehanizmu izbire staršev, po katerem naj bi seštevek individualnih izbir (staršev kot) potrošnikov z večjim vpisom in financiranjem nagradil »dobre« šole in discipliniral »slabe« – spodletela.

Starševska listina (ang. Parent's Charter) vsebuje tudi priporočilo, naj starši po končani izbiri šole prevzamejo vlogo, ki se kaže v podpori učitelju pri navajanju na točnost, na vestno opravljanje domačih nalog, lepo vedenje ipd. Od tod do sklenitve pogodbe o sodelovanju med šolo in domom je samo še korak. Nekateri analitiki menijo, da gre pri vsem skupaj zgolj za mehanizem discipliniranja otrok – in staršev (npr. Vincent in Tomlinson, 1997).

Starši kot problem

Če pogledamo nekoliko nazaj v zgodovino britanskega izobraževalnega sistema, naletimo na kar dolgo tradicijo, ki starše – ali vsaj določeno skupino staršev – vidi predvsem kot probleme (Hughes, Wikeley in Nash, 1994). V Angliji in Walesu so pojav »staršev kot problemov« poskušali osvetliti z razlago, da problemi nastajajo zaradi jezikovnih težav otrok iz delavskih družin. Prav skromno in neustrezno jezikovno izražanje v teh družinah naj bi bilo vzrok za domnevno slabe dosežke otrok (Bernstein, 1971; Tough, 1976). Poznejše raziskave na temo 'jezikovnega deficita' so teorijo nekoliko zamajale (Tizard in Hughes, 1984; Wells, 1987), a je še vedno zelo prisotna (Hughes, 1994). Ne glede na jezikovne težave so učitelji še vedno ujetniki načina razmišljanja, ki »rutinsko prišteva starše, zlasti delavskega razreda, med probleme, kot nekaj odvečnega, proti čemur se je treba boriti, v privilegiran položaj pa postavlja starše, ki so pripravljene in sposobne podpirati šolo ter tako tudi ravnajo« (Vincent, 1996, str. 367; Strojnik, 1992; Resman, 1992).

Na razmišljanje, ki starše vnaprej postavlja v podrejen položaj, še vedno naletimo tudi pri nas. Zbrani podatki kažejo, da besedna zveza 'šola in starši' pri večini učiteljev vzbudi negativno asociacijo. S starši povezujejo številne zaplete, zato jih vsaj v prvem trenutku doživljajo kot problem

(Marinšek, 2003). Nadaljnja razprava navadno pokaže, da imajo slabe izkušnje s približno desetimi odstotki staršev.

Starši kot partnerji

Alternativna možnost staršu kot potrošniku je pogled nanj kot na partnerja v izobraževalnem procesu (Hughes in drugi, 1989). Koncept seveda ni nov – v Angliji je velik poudarek partnerstvu dajala že prejšnja konservativna vlada v osemdesetih in devetdesetih letih minulega stoletja. Z metaforično bogatim jezikom in vrsto simbolnih sporočil je poskušala uveljaviti ideološke spremembe (Heywood-Everret, 1999). Kontinuiteto koncepta partnerstva lahko vidimo tudi pri sedanji laburistični vladi. Partnerstvo povezujejo z odličnostjo: »Vsi moramo biti vključeni: šole, učitelji in starši smo v srcu partnerstva« (DfEE, 1977, str. 2). Izjava se navezuje na zavezo vlade »delati v partnerstvu z vsemi, ki z nami delijo naše hrepenenje in nujo po višjih standardih za vse« (prav tam, str. 3), v novem okviru, »v katerem vsi starši razumejo svojo vlogo in znajo učinkovito delati skupaj« (prav tam, str. 10). Vlada je v osemdesetih letih minulega stoletja s sprejetjem niza zakonskih aktov (1980, 1986, 1988) tudi znatno povečala prisotnost staršev v upravnih organih šol ter s tem nedvomno okrepila njihovo moč.

Docking (1990) ugotavlja, da se partnerstvo pojavlja v dveh ključnih oblikah. Starši lahko prevzamejo vlogo učitelja partnerja pri vsakdanjem delu, in sicer s pomočjo otroku pri učenju, zlasti z vključevanjem v različna specifična področja kurikuluma. Na starše pa lahko gledamo tudi kot na partnerje pri sprejemanju odločitev v šolah, zlasti z vključevanjem v upravne organe šole (beri: svet šole).

Obstaja cela vrsta piscev, ki verjamejo, da je partnerstvo med učitelji in starši mogoče, celo več pa je takšnih, ki so prepričani, da je nemogoče in zato ne obstaja. J. L. Epstein (1998) pripada prvi skupini in pravi, da je vse odvisno od tega, ali šola pripravi dobre programe sodelovanja s starši. Če ji uspe pripraviti odlične programe, pritegne še tako 'zakrknjene' starše ali družine, je prepričana. Pravi celo, da ob dobrih programih postanejo starši partnerji učiteljev v procesu izobraževanja otrok, ne glede na prihodke, stopnjo izobrazbe, kraj

bivanja, številčnost družine itd. Noben dejavnik jih ne ustavi, pravi. Resman (1994) pa prikazuje partnerstvo kot najboljšo obliko sodelovanja med učitelji in starši, ker ugodno vpliva na proces socializacije otroka.

Številni avtorji (na primer Hughes in drugi, 1994) soglašajo, da so spremembe zakonodaje, zlasti v Angliji in Walesu, izredno povečale možnosti staršev, da bi lahko postali partnerji pri vodenju šol svojih otrok, vendar raziskave kažejo, da je to izkoristila le neznatna manjšina (Golby in Lane, 1989). Dejansko je pomanjkanje staršev odbornikov (ang. governors) leta 1992 postalo tako akutno, da je pristojno ministrstvo poskušalo rekrutirati starše tako, da je sprožilo pravo medijsko kampanjo – vključno z oglaševanjem na nacionalni televiziji. To dejstvo zgovorno priča o tem, kako starši gledajo na partnerstvo, ne glede na predhodno navedene potencialne razloge za sodelovanje med šolo in starši. V našem okolju do članov sveta šol še nekako pridemo, prav mučno pa postane ob oblikovanju svetov staršev.

Partnerstvo – zgolj retorika?

Številni raziskovalci, zlasti sociologi, ki se ukvarjajo z razmerjem moči, niso zadovoljni s takšnim razumevanjem partnerstva. Vincent (1996) pravi, da gre za zgoščeno simboliko (ang. condensation symbols), ki služi uveljavljanju politične ideologije. Sama opredeli partnerstvo kot skupino enakovrednih sogovornikov, ki se vzajemno podpirajo v dialogu. Nekoliko pozornejši pogled na uporabo izraza 'partnerstvo' med profesionalci v izobraževanju odkriva prikrito marginalizacijo in težnjo po kontroliranju staršev – odnos, ki ga označuje prijazno sklicevanje na konsenz in sorodnost v pogledih (prav tam). Alexander et al. (1995) pišejo o uporabi takšnega jezika s številnimi frazami, ki naj bi označevale ta odnos: »starši so otrokovi prvi učitelji/vzgojitelji«, »ustvarjanje zaupanja med šolo in starši«. To so fraze, pobrane iz vladnih publikacij in jih marsikdo označuje kot poceni retoriko (McNamara idr., 2000; Vincent in Tomlinson, 1997).

Različni avtorji prihajajo do podobnih ugotovitev glede položaja staršev v 'partnerstvu': »starši so povabljeni v partnerstvo na nekritičnih in manj pomembnih področjih, ki nimajo velikega vpliva na učinkovitost šole«;

»omejeno vključevanje staršev na marginalna področja pogosto služi za ohranjanje staršev določeni razdalji, proč od oblikovanja dejavne šolske politike in odločanja v centrih moči« (Heywood-Everett, 1999, str. 272, 275). To še zlasti velja za starše, ki izhajajo iz delavskega razreda (Vincent, 1996). Njihov položaj je jasen: podrejen. Vincent (prav tam) to potrjuje: »Šole ponujajo staršem nominalno partnerstvo. Bolj natančen pogled razkriva, da socialni položaj, poklicne ločnice in sklicevanje na zgodovinsko pripisane vloge služijo za to, da držijo starše v podrejenem položaju« (str. 107).

»V mnogih primerih izenačujemo 'partnerstvo' z nekaj malega več kot zgolj s prisotnostjo in pasivnim sprejemanjem informacij staršev na različnih šolskih prireditvah« (Vincent in Tomlinson, 1997, str. 367). Če sodimo po tem, potem partnerstva med učitelji in starši ni. Cowburn (1986) gre še nekoliko dlje. Utemeljuje, da je koncept partnerstva preprosto sredstvo v rokah profesionalcev za nadzorovanje področja ob dejavni podpori staršev. Heywood-Everett (1999) primerja sedanje razumevanje partnerstva z zahtevami, ki izhajajo iz izvorne definicije. Med drugim usmerja našo pozornost na enega najpomembnejših dejavnikov partnerstva – na recipročno odgovornost: »Starši niso odgovorni za raven podpore otroku pri učenju doma, medtem ko odgovornost učiteljev za učinkovito delo v šoli nenehno narašča, ob čemer se pogosto soočajo z neustrezno domačo pomočjo staršev in z njihovim šibkim interesom zanjo. Poleg tega so učitelji odgovorni staršem kot strankam v okviru izobraževalnega trga in to odpira resna vprašanja o naravi 'partnerstva'. Ali je mogoče biti enakovreden partner, tudi odgovoren 'drugemu', če odgovornost ni recipročna?« (prav tam, 1999, str. 272). Kakor koli, analiza odgovornosti učiteljev in staršev za napredek in uspeh učencev ne podpira koncepta partnerstva. Tudi ni povsem jasno, koliko se vloga starša kot partnerja prekriva z vlogo starša potrošnika (Hughes et al., 1994). Iz vsega skupaj je mogoče sklepati, da je partnerstvo med učitelji in starši iluzija, ki kdaj pa kdaj in le ponekod – utegne 'delovati'.

Morda se je na tem mestu umestno spet spomniti zakonodaje in njene vpliva na oblikovanje vloge staršev. Najbrž se vloga staršev v praksi nekoliko razlikuje od pričakovanj sleherne vlade. V glavnih obrisih pa vlogo

vendar opredeli vladna zakonodaja. Tako vladna zakonodaja v Angliji in Walesu, ki je še nedavno opredeljevala starše kot 'informirane potrošnike', danes pripisuje večji pomen staršem kot 'dejavnim partnerjem'. Sedanja vlada je naklonjena vzpostavljanju takšnih mehanizmov, ki spodbujajo in mobilizirajo njene izobraževalne 'partnerje', zlasti starše, ker želi, skladno s svojo politiko, dati družini osrednje mesto med dejavniki, ki domnevno vplivajo na akademski uspeh otrok. V okviru vladne retorike o 'dejavnem partnerstvu' so tako zelo zaželeno vloge staršev kot socomunikatorjev, sopodpornikov, součencev, součiteljev, sosvetovalcev in sooblikovalcev odločitev (Chrispeels, 1996). Vlada tako starše podpira (in postavlja okvir njihovega delovanja) s številnimi publikacijami, na primer z Belo knjigo odličnosti v šolah (DfEE, 1997) ali v obvezni Pogodbi med šolo in domom (DfEE, 1998a) itd.

'Dobri starši'

Kot že rečeno, uživa med številnimi vlogami staršev največjo podporo in naklonjenost pri veliki večini učiteljev vloga 'dobrega starša'. Je najbližja vlogi 'podpiralca/učenca' (Vincent, 1996) ter se kaže v tem, da je starš v pomoč učitelju pri usmerjanju otrokovega dela in vedenja. Vincent v svoji raziskavi (1996) opisuje pogled učiteljev na 'dobre starše'. »Dober starš je tisti, ki pride v šolo, se z učiteljem neformalno pogovarja, pokaže zanimanje za napredek otroka in se na njegovo podporo pri učenju lahko zaneseš, če je le otrok dovolj discipliniran« (str. 95). Meighan (1986) opisuje vlogo dobrega starša takole: »Od staršev pričakujemo, da se ne bodo kritično vmešavali v zadeve šole niti po svoje poučevali doma ter da bodo poskrbeli za zahtevana oblačila in pripomočke za urejenost in čistočo otroka. 'Dober starš' se ravna po šoli in zahtevah njenih učiteljev« (str. 61). Slednje je nekoliko potenciral oče iz Crozierjeve (1999) raziskave, rekoč: »Želijo, da si kimavec« (ang.: »They want you to be a yes man.«). Tako je opisal (skrita?) pričakovanja učiteljev. Slovenski učitelji ugotavljajo, da jih skoraj dve tretjini staršev podpira, tudi če ga kdaj pa kdaj polomijo. Učitelji soglašajo, da so blizu 'dobrim staršem' (Marinšek, 2003).

MOČ, PARTICIPACIJA IN KONTROLA

Sleherni pregled odnosov med šolo in domom bi lahko začeli s pogledi avtorjev, ki pravijo, da je izobraževanje, pri tem pa imajo v mislih šolanje, šole in šolski sistem, izrednega pomena za vlade, ki poskušajo posredno nadzorovati svoje državljane. Kot pravi Green (1997, str. 1): »Nacionalni izobraževalni sistem se je kot univerzalna in javna institucija prvič pojavil v postrevolucionarni Evropi kot instrument oblikovanja države. Bil je nosilec pri nastajanju in združevanju nove nacionalne države ter postal eden njenih glavnih institucionalnih podpornih elementov.« In dalje: »... celo starejše države gledajo na izobraževanje, zlasti v obdobju vojn in kriz, kot na pomemben element nacionalnega povezovanja in ključno orodje ekonomskega razvoja.« Zanimanje vlad za izobraževanje torej ni le stvar bližnje preteklosti. Dandanes se ključne politične razprave v industrijsko razvitih državah še vedno vrtijo okoli vloge in pomena svobodnega delovanja trga v primerjavi s socialno naravnanimi mešanimi ekonomijami. Pravih rešitev še ni. Tudi zato uživajo različice »tretje poti« močno podporo. »Politika izobraževanja in usposabljanja ima v vseh razvitih ekonomijah ključno mesto v teh razpravah« (Green, 1997, str. 74). Vse vlade tudi vedno bolj spoznavajo pomen široke porazdelitve možnosti izobraževanja in usposabljanja lastnega prebivalstva, zlasti v sedanjem kontekstu hitre in vedno bolj intenzivne globalne gospodarske tekme (prav tam). Jasno je, da morajo biti šole in podobne institucije z vidika vlade pod določeno osrednjo kontrolo – toliko in tako, kot to sama opredeli.

Tako Velika Britanija, ZDA in še nekatere angleško govoreče države, na primer Nova Zelandija, poskušajo dvigniti udeležbo in dosežke na področju sistema izobraževanja in usposabljanja z institucionalnimi reformami, ki poskušajo vgraditi tržne mehanizme s pospeševanjem tekmovalnosti in uspešnosti (Vincent, 1996; Green, 1997; Epstein, 1998). »V Veliki Britaniji proces spremljajo ukrepi, ki močno povečujejo centralno državno kontrolo na področju vzgoje in izobraževanja, neposredno kurikuluma in usposobljenosti, zmanjšujejo pa vlogo lokalnih šolskih oblasti, minimizirajo odločanje učiteljev in vzgojiteljev ter sindikatov« (Green, 1997, str. 75).

Seveda razprava o kontroli izobraževalnega sistema ni nova. Očitno si vlade tega zelo želijo. Predvidevam, da jim ni težko najti primerne mehanizma za kontrolo šol in šolskega sistema. To so namreč »starši kot prvi in trajni vzgojitelji/učitelji« (DfEE, 1997). Starši kot otrokovi naravni in prvi vzgojitelji/učitelji želijo biti sproti obveščeni o otrokovem napredku, uspehu in razvoju. Želijo biti tudi v stiku s šolo in vplivati na to, kar se dogaja z njihovim otrokom. Kdo je lahko primernejši za nadzorovanje učiteljev/vzgojiteljev, šole in šolskega sistema kot starši, ki so na otroka čustveno navezani? Vprašanje je seveda zgolj retorično, ker je odgovor jasen. Že pred več kot dvema desetletjema je Cullingford (1985) pronicljivo ugotovil, da se sodobne razprave o izobraževanju vrtijo okoli dveh tem: kurikulumu ali vloge staršev. »Obe področji, čeprav ju obravnavamo ločeno, izražata razpravo, ki poteka v ozadju in se nanaša na vprašanje kontrole« (prav tam, str. 1). »Tisti, ki si prizadevajo za dejavnejše vključevanje staršev v šolo in za večji vpliv okolja, hkrati načenjajo vprašanje kontrole: ali naj imajo starši več besede pri izvedbi kurikulumu in pri vodenju šole in ali naj šole postanejo tako avtonomne, da bomo na starše lahko gledali kot na del njihovih virov« (prav tam).

Vprašanje kontrole je tesno povezano z vprašanji moči in soudeležbe (participacije). S tega vidika so odnosi med učitelji in starši hvaležna in zanimiva tema za različne ljudi. Vladni predstavniki, sociologi, raziskovalci in praktiki s tega področja so morda med vsemi najpomembnejši zainteresirani sogovorniki. Vladni viri razpečujejo in širijo vladne zamisli, koncepte in njeno 'celotno filozofijo' v obliki vladnih poročil, okrožnic, knjižnih izdaj ipd. Dokumenti pogosto izhajajo iz tekoče zakonodaje, ki jih tudi podpi-
ra, ali predstavljajo temelj sprememb v obliki priporočil. Sporočila vlade šolam, ki tako postanejo javna, oblikujejo različne vloge staršev. V sozvočju s spreminjajočimi vlogami staršev se spreminja tudi porazdelitev in razmerje moči. Če se vrnemo k primeru Anglije in Walesa, lahko ugotovimo, da se je v zadnjih tridesetih letih moč pomikala, vsaj retorično, proti staršem. Poročilo lady Plowden (The Plowden Report, 1967) je poudarjalo pomen pomoči staršev otroku pri šolskem delu, posebej v prvih letih šolanja. Vključevanje staršev je postalo »dobra praksa« za obe strani: učitelje in starše. Taylor (1977) je v svojem poročilu priporočil soudeležbo oziro-

ma participacijo staršev kot predstavnikov legitimne interesne skupine pri vodenju šole v vseh vodstvenih telesih šole. Zelena knjiga (The Green Paper, 1984) je gradila na predpostavki, da si starši želijo sodelovanja pri vodenju šole in da naj bi to pripeljalo do dviga standardov znanja. To odkriva politično voljo in željo umestiti starše kot potrošnike. Starševska listina (The Parent's Charter, 1991, 1994) je primer vladne odločnosti braniti pravice staršev, in sicer pravico vedeti, izbirati, biti obveščeni, se pritožiti in vplivati na šolanje otroka. Premik k 'povečani moči' staršev ima namen preoblikovati učenje otroka, kar naj bi zagotavljal podpis pogodbe med šolo in domom, ki naj bi »izražala individualne odgovornosti šole in doma za dvig standardov« (DfEE, 1997, str. 55).

Z vpeljevanjem mehanizmov, kot je npr. pogodba med šolo in domom, poskuša vlada nadzorovati vedenje staršev in njihovih otrok, so prepričani nekateri avtorji (npr. Vincent in Tomlinson, 1997). Z obvezno pogodbo med šolo in domom (primer Anglije in Walesa) »zariše pričakovanja in odgovornost šole, staršev in učencev« (McNamara idr., 2000, str. 474).

Zlasti sociologi poskušajo komentirati in razlagati tovrstno vladno politiko z vidika širšega družbenega konteksta. Cullingford (1985) tako ugotavlja, da v času krize, splošnega dvoma vase, nezaposlenosti, družbene negotovosti ipd. naraščajo družbena nasprotja in prepričanje, da glas profesionalcev v izobraževanju še zdaleč ni tako enoten, kot se zdi. V takšnih primerih se »aktualne vlade bolj nagibajo k prepričanju, da so glasovi staršev in gospodarstva, tako zaposlenih kot potrošnikov, na njihovi strani« (prav tam, str. 2). Predstava o tem, da starši postavljajo tradicionalno konservativne zahteve, vključno z zahtevo o polni zaposlenosti prebivalstva, je vsaj deloma razlog vladinega naraščajočega zanimanja za njihovo vlogo (prav tam). Na drugi strani pa je lahko »položaj staršev v odnosu do izobraževalnega sistema poučen primer za prepoznavanje in razumevanje širših trendov in premikov na področju odnosov med državljani in institucijami javnega sektorja« (Vincent in Tomlinson, 1997, str. 361).

Še v zgodnjih šestdesetih letih prejšnjega stoletja, trdijo pisci z leve in desne, je država glede socialnih pravic postavljala državljana/posameznika

v vlogo pasivnega koristnika uslug (Murray, 1990; Jessop, 1994). V poznih šestdesetih in v sedemdesetih letih prejšnjega stoletja pa se soočamo s številnimi poskusi, da bi takšen položaj spremenili (Deem idr., 1995). Kot je mogoče razbrati iz številnih uradnih sporočil, vključno s poročilom lady Plowden s področja vzgoje in izobraževanja, sta poudarjeni participacija in individualna pobuda. Splošna nevarnost, ki jo je bilo mogoče čutiti v teh poročilih in projektih, je bila v tem, da je bila državljanska participacija precej dvoumno definirana kot »dobra stvar«, tako z vidika vpliva na posameznika kot na družbo kot celoto« (Vincent in Tomlinson, 1997, str. 362).

Če gledamo na šolske reforme, gibanja in premike na področju izobraževanja s tega zornega kota, jih lahko globlje razumemo. Vrsta spremenjenih konceptov vloge staršev v sedemdesetih, osemdesetih in devetdesetih letih prejšnjega stoletja je očitna. V osemdesetih letih je izobraževalna politika opredelila starše kot potrošnike izobraževalnih storitev. Pojmovanje staršev kot individualnih potrošnikov izobraževanja v imenu otrok je postalo prevladujoče. Takšna vloga staršev je za mnoge komentatorje, raziskovalce, praktike itd. postala osrednja in hvaležna tema (Dale, 1980; Martin idr., 1995; Radnor in Ball, 1996).

Nato se je pojavil koncept staršev kot partnerjev, ki sem ga že predstavil. Partnerstvo z okoljem (ang. community), pogosto zelo različno razumljen koncept, je bila dolga leta 'vizija' tako za levo kot za desno usmerjene politike na Otoku (Heywood-Everett, 1999). Partnerstvo med učitelji in starši je za različne komentatorje skoraj tako zanimiva tema kot odnosi v tržni ekonomiji. Za mnoge, naj ponovim, predvsem prazna retorika (Vincent, 1996a). Za druge samo eden od elementov v mreži metafor, s katerimi želi vladajoča garnitura 'spraviti skozi' ideološke spremembe. (Op.: Naj spomnim: gre za angleško okolje, zato je vsaka podobnost z našim naključna in nenamerna!) Z vprašanjem, ali partnerstvo med učitelji in starši sploh obstaja, pa smo tudi že razčistili.

Če vlada pravi »Mi vsi moramo biti vključeni!« (ang. we all need to be involved), je poudarek na »mi«, tiče se »nas« in zveni zelo prepričljivo. Spominja na konsenz.

‘Helikopterski pogled’ in pogled ‘za oder’ – zgoščeno namesto sklepa

Naslov »Učitelji in starši – na istem ali na nasprotnem bregu?« morda ne obeta posebej zanimivega branja. Prepričan pa sem, da poskus analitično-kritičnega razmišljanja bralcu odpira različna in tudi nova obzorja ter prispeva h globljemu razumevanju obravnavanega področja. Kaj se nam pri vsem skupaj ponuja kot na pladnju? Prvič, celotno predhodno besedilo je naravnano na reforme kurikulumuma in na spreminjajočo se vlogo staršev. Drugič, pobude za reforme prihajajo od zgoraj navzdol in se ‘pretvarjajo’, da so nastale spodaj – v bazi, sklicujoč se na državljske pravice po participaciji. Predhodno besedilo tudi nakazuje, da se nekatere izvirne zamisli in pobude, zamišljene na vrhu, razpršijo, različno interpretirajo ali celo izgubijo na poti ‘navzdol’. Vse kaže, da lahko soglašamo z Labareejem (1999), da pri nastajanju kurikulumuma od vrha navzdol lahko govorimo o *retoričnem kurikulumu* (Op.: Svoje zamisli o tem, kaj naj bi bil kurikulum, izpostavijo vodje v izobraževanju, snovalci politike in akademiki v svojih poročilih, govorih in visokošolskih besedilih.), o *formalnem kurikulumu* (zapisan kurikulum, izvajan v šolskih okoliših in ‘utelešen’ v kurikularnem vodniku ter drugih publikacijah), o *kurikulumu v praksi* (vsebina, ki jo učitelji resnično izvajajo v razredih) in o *sprejetem kurikulumu* (vsebina, ki se je učenci resnično naučijo).

Kaže, da se odvija zelo podoben proces vključevanja staršev kot pomembnega dela kurikulumuma in njegove realizacije. Poskušajmo analizirati, kaj se dogaja od vrha navzdol, od makroravni proti mikroravni. ‘Helikopterski pogled’ pokaže naslednjo situacijo. Voditelji, snovalci politike, svetovalci vlade oblikujejo osnovne reformne zamisli. Navadno prikažejo velik pomen vključevanja staršev in njihov prispevek pri ‘dvigu standardov’, kar predstavijo kot glavni cilj. Ključne koncepte nato razvijejo in predstavijo javnosti. Vladne službe in uradniki jih, skladno s postopki, postopoma vgrajujejo v veljavno zakonodajo. Vladni predstavniki nenehno v javnost pošiljajo sporočila, kako pomembne in nujne so spremembe in kakšen vpliv na celotno družbo utegnejo imeti. Okrožnice in sporočila vlada še posebej namenja stranema, neposredno vključenima v spremembe: učiteljem in staršem. Pri tem uporablja jezik, poln ključnih simbolov, na pri-

mer 'potrošniki', 'dejavni partnerji', 'partnerstvo', 'krepitev moči' (ang. empowerment), 'medsebojno zaupanje' ipd. Različna obvestila in okrožnice, ki izhajajo iz sprejete zakonodaje, vsebujejo priporočila in navodila za delovanje v praksi ter puščajo malo prostora za izbiro, ali jih uresničiti ali ne. Na mikroravni (šole) učitelji formalno sprejemajo temeljne zamisli novih konceptov, še vedno pa storijo vse, da bi obrdžali starše (kot 'partnerje') na primerni razdalji. Ne glede na vse, dejstvo je, da v praksi ukvarjanje učiteljev s starši narašča.

Drugo stran medalje lahko vidimo, če pogledamo za oder z očmi sociologov raziskovalcev, ki usmerjajo pozornost v glavnem na razmerja moči v socialnih sistemih. Spemembe od zgoraj navzdol je tokrat videti takole: glavni cilj vlade, ki ga najpogosteje izraža kot 'dvig standardov', lahko prevedemo v 'imeti učitelje in šolo pod nadzorom' (Cullingford, 1985; Vincent, 1996). Postaviti starše v različne vloge in poudarjati njihov pomen pomeni – dati jim večjo moč. Namen tega je jasen: le tako bodo lahko nadzorovali učitelje in šolo. S tem pa vlada doseže še nekaj: poveča njihovo odgovornost – in tako tudi njih disciplinira. Tako, kaže, razkrivamo vladno strategijo vključevanja staršev na makroravni. Del te strategije je tudi komuniciranje vlade s širšo javnostjo. Pri tem predstavlja ključne zamisli v jeziku, ki mu mnogi pravijo 'mehka retorika', polna zgoščene simbolike. S takšnim pristopom poskuša uveljaviti svoj koncept oziroma temeljno 'filozofijo' sistema.

Vladna strategija na mikroravni pa je stkana iz številnih priporočil in navodil, ki peljejo na primer proti sklenitvi pogodbe o sodelovanju in odnosih med šolo in domom. Po mnenju nekaterih avtorjev (npr. Vincent in Tomlinson, 1997) je namen sklenitve takšne pogodbe jasen: predvsem disciplinirati vpletene (učence, učitelje in starše).

Za konec se vračam h konceptu partnerstva. Ali ni na področju sodelovanja med učitelji in starši prepogosto uporabljen in še pogosteje – zlorabljen? Med učitelji prevladuje mnenje: sodelovanje s starši – da, a do določene meje. In na tej točki se partnerstvo zlomi.

Literatura

Adler, M. (1997). *Looking Backwards to the Future: parental choice and education policy*. *British Educational Research Journal*, Vol. 23, No. 3.

Alexander, T., Bastiani, J. and Beresford, E. (1995). *Home-School Policies: a practical guide*. Nottingham: JET Publications.

Anderson, G. (1991). 'Cognitive Politics of Principals and Teachers: Ideological control in an elementary school'. In Blase, J. (Ed.) *The Politics of Life in Schools*. London: Sage.

Ball, S. (1990). *The Micro-Politics of School*. London: Methuen.

Atkin, J., Bastiani, J. and Goode, J. (1988). *Listening to parents*. London: Croom Helm.

Ball, S. (1990). *The Micro-Politics of School*. London: Methuen.

Ball, S. J. (1997). *Policy Sociology and Critical Research: a personal review of recent education policy and policy research*. *British Educational Research Journal*, Vol. 23, No 3.

Bastiani, J. (1989). *Working with Parents: A whole School Approach*. Windsor: NFER-Nelson.

Bastiani, J. (Ed.) (1988b). *Parents and Teachers 2*. Windsor: NFER-Nelson.

Bernstein, B. (1971). *Class, Codes and Control*. London: Routledge.

Blase, J. (Ed) (1991a). *The Politics of Life in Schools*. London: Sage.

Bourdieu, P. (1986). *The Forms of Capital*. *The Ontario Institute for Studies in Education of the University of Toronto*.

Bowe, R., Gewirtz, S. and Ball, S. (1994). 'Captured by the Discourse? Issues and Concerns in Researching "parental choice"'. *British Journal of Sociology of Education*, 15, 1, 63–78.

Bridges, D. (1987). 'The "problem" of non-attending parent', in Bastiani, J. (Ed) *Parents and Teachers 1*. Windsor: NFER-Nelson.

Carspecken, P. (1990). *Community Schooling and the Nature of Power: The Battle for Croxteth Comprehensive*. London: Routledge.

Chrispeels, J. (1996). *Effective Schools and Home-school-community Partnership Roles: a framework for parent involvement*. *School Effectiveness and School Improvement*, 7, 297–323.

- Cowburn, W. (1986). *Class, Ideology and Community Education*. London: Croom Helm.
- Cox, C.B. and Boyson, R. (Eds.) (1977). *Black Paper 1977*. London: Temple Smith.
- Crozier, G. (1999). *Parental Involvement: who wants it?*. *International Studies in Sociology of Education*, Vol. 9, No. 3.
- Cullingford, C. (1985). *Parents teachers and schools*. London: Robert Royce Ltd.
- Dale, R. (1989). *The State and Education Policy*. Milton Keynes: Open University Press.
- David, M. (1993). *Parents, Gender and Education Reform*. London: Polity Press.
- Deem, R. (1989). *The New School Governing Bodies – are Gender and Race on the Agenda?*. *Gender and Education*, 1, 3, 247–260.
- Deem, R., Brehony, K. and Heath, S. (1995). *Active Citizenship and the Governing of Schools*. Buckingham: Open University Press.
- Department for Education (DFE) (1992). *The White Paper*. London: HMSO.
- Department for Education (DFE) (1994). *Our Children's Education: the Updated Parent's Charter*. London: HMSO.
- Department for Education and Employment (DfEE) (1998a). *Home-School Agreements: what every parent should know*. London: The Stationery Office.
- Department of Education and Science (DES) (1991). *The Parent's Charter*. London: HMSO.
- Docking, J. W. (1990). *Primary Schools and Parents*. London: Hodder and Stoughton.
- Edwards, V. and Redfern, A. (1988). *At Home In School*. London, Routledge.
- Epstein, J. L. (1994). 'Family Math that's above Average: Taking home activities for kids and their parents'. *Instructor*, 103, 8, 17–18.
- Epstein, J. L. (1996). *Perspectives and Previews on Research and Policy for School, Family and Community Partnerships*. In Booth, A. and Dunn J.F. (Eds.), *Family and school links* (209–246). New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates.

Epstein, J. L. and Dauber, S. L. (1991). School Programs and Teacher Practices of Parent Involvement in Inner-city Elementary and Middle Schools. Elementary School Journal, 91, 289–305.

Epstein, J. L. and Sanders, M. G. (1998). What We Learn from International Studies of School Family Community Partnerships. Childhood Education, International Focus Issue 1998, 392–394.

Foster, P. (1990). Policy and Practice in Multicultural and Anti-Racist Education. London: Routledge.

Gewirtz, S., Ball, S. and Bowe, R. (1995). Markets, Choice and Equity in Education. Buckingham: Open University Press.

Gillborn, D. (1995). Racism and Antiracism in Real Schools. Buckingham: Open University Press.

Golby, L. and Lane, B. (1989). The New School Governors. Tiverton: Fairway Publications.

Green, A. (1997). Education, Globalisation and the Nation State. Houndmills, Basingstoke, Hampshire RG21 6XS and London: Macmillan Press Ltd.

Hatcher, R., Troyna, B. and Gewirtz, D. (1996). Racial Equality and Local Management of Schools. Stoke-on-Trent: Trendham Books

Henderson, A.T. (1987). The Evidence Continuous to Grow: Parent involvement improves student achievement. Columbia, MD: National Committee for Citizens in Education.

Hewison, J. (1985). 'The Evidence of Case Studies of Parents' Involvement in Schools', in Cullingford, C. (Ed) Parents, Teachers, and Schools. London: Robert Royce.

Heywood-Everett, G. (1999). The Business of Learning: parents as full, unwilling or sleeping partners. International Studies in Sociology in Education, Vol. 9, No. 3.

Hillgate Group 1986 (1986). Whose Schools? A Radical Manifesto. London: Claridge Press.

Hillgate Group 1987 (1987). Reform of British Education. London: Claridge Press.

Hughes, M., Wikely, F. and Nash, T. (1994). *Parents and their Children's Schools*. Oxford: Blackwell Publishers.

Iowa Department of Education (1998). *Parent Involvement in Education: A resource for parents, educators, and communities*. Iowa Department of Education. Online: <http://npin.org/library/pre1998/n00321/n00321.html>.

Johnson, D. and Ranson, J. (1988). *Family and School – the Relationship Re-assessed*. In J. Bastiani (Ed) *Parents and Teachers, Part 2*. Slough: NFER-Nelson.

Jowett, S., Baginsky, M. and McDonald McNeil, M. (1991). *Building Bridges: Parental Involvement in School*. Windsor: NFER-Nelson.

Kelley-Laine, K. (1998). *Parents As Partners in Schooling: The Current State of Affairs*. *Childhood Education, International Focus Issue 1998*, 342–245.

Labaree, D. F. (1999). *The Chronic Failure of Curriculum Reform*. In *Lessons of the Century in Educational Week*, 5.

Lareau, A. (1989). *Home Advantage: Social class and parental intervention in elementary education*. London: Falmer Press.

Liontos, L. B. (1992). *At-risk Families and Schools: Becoming partners*. Eugene, OR: ERIC Clearinghouse on Educational Management, College of Education, University of Oregon.

Maddaus, J. (1990). 'Parental Choice of School: What Parents Think and Do'. In Cazden, C.B., *Review of Research in Education*, 16, Washington, DC: AERA.

Marinšek, S. (2003). *Teachers and Parents: at the same or at the opposite bank?* In: Anita Trnavčević (Ed) *Cooperation with parents – yes, but how? 6th conference in education management*, pp. 27–38, Ljubljana: Šola za ravnatelje.

Martin, J., Ranson, S. and Rutherford, D. (1995). 'The Annual Parents' Meeting: Potential for partnership'. *Research Papers in Education*, 10, 1, 19–49.

Mayall, B. (1990). *Parents in Secondary Education*. London: Calouste Gulbenkian Foundation.

McCarty, C. (1990). *Race and Curriculum*. London: Falmer Press.

McNamara, O., Hustler, D., Stronach, I. & Rodrigo, M. (2000). Room to Manoeuvre: mobilising the 'active partner' in home-school relations. *British Educational Research Journal*, Vol. 26, No. 4, 473–487.

Meighan, R. (1986). *A Sociology of Education*. London: Cassell

Merttens, R. (1996). *The IMPACT Project: parental involvement in the curriculum*. *School Effectiveness and School Improvement*, 7, 411–426.

Merttens, R. and Vass, J. (1993). *Partnerships in Maths*. London: Falmer Press.

Miles, M. and Gold, B. (1981). *Whose School Is It Anyway?*. New York: Praeger Publishing.

Ministrstvo za šolstvo in šport – Inšpektorat Republike Slovenije za šolstvo in šport (2005). Poročilo glavnega inšpektorja o izvajanju inšpekcijskega nadzorstva v letu 2004. Inšpektorat Republike Slovenije za šolstvo in šport, 3/2005.

Nelson, J. L., Palonsky, S., Carlson, K. (1990). *Critical Issues in Education*. New York: McGraw-Hill.

Organisation for Economic Cooperation and Development (1997). *Parents as partners in schooling*. Paris: OECD.

Pascal, C. (1989). 'Democratised Primary School Government: Conflicts and dichotomies', in Glatter, R. (Ed) *Educational Institutions and Their Environments: Managing the Boundaries*. Milton Keynes: Open University Press.

Plowden, Lady (1967). *Children and their Primary Schools*. Report of the Central Advisory Council for Education.

Pugh, G. (1989). *Parents and Professionals in Pre-school Services: Is Partnership possible?* In Wolfendale, S. (Ed) *Parental Involvement: Developing Networks Between School, Home and Community (1–18)*. London: Cassell.

Radnor, E, and Ball, S. (1996). *Local Education Authorities: accountability and control*. Stoke-on-Trent: Trentham Books.

- Reay, D. (1998). *Class Work: Mothers' Involvement in their Children's Primary Schooling*. London: University College Press.
- Resman, M. (1992). *Partnerstvo med šolo in domom*. *Sodobna pedagogika*, 3–4, 136–145.
- Resman, M. (1994). *Šola, učitelji in starši – sodelovanje z različnimi pričakovanji*. *Sodobna pedagogika*, 5–6, 223–235.
- Sexton, S. (1987). *Our Schools – a Radical Policy*. London: IEA Education Unit.
- Sharp, R. and Green, A. (1975). *Education and Social Control*. London: Routledge and Kegan Paul.
- Smith, T. (1988). 'Parents and Pre-school', in Bastiani, J. (Ed) *Parents and Teachers 2*, Windsor, NFER-Nelson.
- Sosniak, L.A. and Ethington, C.A. (1992). 'When Public School "choice" is not Academic: Findings from the National Education Longitudinal Study of 1988'. *Educational Evaluation and Policy Analysis*, 14/1: 35–52.
- Stranley, J. and Wyness, M.G. (1999). *Living with Parental Involvement: A case study of two 'open' schools*. *International Studies in Sociology of Education*, Vol. 9, No. 3.
- Strojin, M. (1992). *Beseda ni konj*. Ljubljana: DZS.
- Swick, K. J. (1992). *Teacher-Parent Partnerships*. ERIC Clearinghouse on Elementary and Early Childhood Education.
- Taylor, T. (1977). *Report of the Committee of Enquiry*. London: HMSO.
- Tizard, B. and Hughes, M. (1984). *Young Children Learning*. London: Fontana.
- Tizard, B., Mortimore, J. and Burchell, B. (1981). *Involving Parents in Nursery and Infant Schools*. Oxford: Grant McIntyre.
- Tough, J. (1976). *Listening to Children Talking*. London: Ward Lock.

Troha, V. (1988). *Starši kot dejavnik vpliva na današnjo šolo. Sodobna pedagogika*, 7/8, 331–342.

Troyna, B. and Carrington, B. (1990). *Education, Racism and Reform*. London: Routledge.

Troyna, B. and Hutcher, R. (1992). *Racism in Children's Lives: A Study of Mainly-White Primary Schools*. London: Routledge.

Valentin, J. and Stark, E. (1979). *The Social Context of Parent Involvement in Head Start*. In E. Zigler and J. Valentine (Eds.), *Project Head Start*. New York: The Free Press.

Vidmar, J. (2001). *Sodelovanje med starši in šolo. Sodobna pedagogika*, 1, 46–65.

Vincent, C. & Tomlinson, S. (1997). *Home-School Relationships: 'the swarming of disciplinary mechanisms'?* *British Educational Research Journal*, Vol. 23, No. 3.

Vincent, C. (1996). *Parents and Teachers: Power and Participation*. London-Washington, D.C.: Falmer Press.

Wells, C. G. (1987). *The Meaning Makers*. London: Hodder and Stoughton.

Wolfendale, S. (Ed), (1989). *Parental Involvement: Developing Networks Between School, Home and Community*. Oxford: Alden Press.

Wolfendale, S. and Topping, K. (Eds.) (1996). *Family Involvement in Literacy*. London: Cassell.

Mag. **France Prosnik**

Usposabljanje ravnateljev za spremljanje in usmerjanje sodelovanja med učitelji in starši s poudarkom na preprečevanju in upravljanju kriznih situacij

Svetovanje v pedagoški praksi

UVOD

Pravijo, da je dober nasvet zlata vreden. Morebiti je težava v besedici »dober«, da si lahko tako malo pomagamo z nasveti, ki jih dobimo v življenju. Po drugi strani pa nas lahko preseneča, kako z lahkoto smo sami in drugi pripravljeni tako pomagati ljudem, ki spregovorijo o svojih težavah in negotovostih. Čeprav nam pri tem ne manjka zamisli in iskrene dobronamernosti, pa za svoj trud le redko dobimo zahvalo v obliki sporočila, da je ravnal natančno tako, kot smo mu priporočali, in da se je dobro obneslo. Največkrat se stvari obrnejo čisto po svoje in je že tudi opis težav drugačen, kot je bil pri prvem pogovoru. Problem se vidi v novi luči.

Zaradi takšnih in podobnih izkušenj je smiselno sklepati, da svetovanje le ni tako preprosta dejavnost in da je potreben bolj poglobljen pristop, če želimo biti učinkoviti in če se ne zadovoljimo že s tem, da smo pokazali pripravljenost pomagati.

Prvi korak v tej smeri je, da ločimo na videz identične pojme, kot so informiranje, nasvetovanje in svetovanje, ter prepoznamo okoliščine, v katerih je primerno uporabiti eno ali drugo obliko pomoči.

INFORMIRANJE

Na vprašanje, koliko je ura, lahko preprosto pogledamo na uro in sporočimo točen čas. Nekoliko drugačen je naš odziv, če upoštevamo trenutne okoliščine in ob pogledu na uro povemo, da manjka še pet minut do glavnega odmora. Informacijo smo prilagodili glede na našo domnevo, kaj v resnici potrebuje spraševalec. Lahko pa na videz nedolžno vprašanje razumemo kot nesramen namig, da se naš razpoložljivi čas izteka in da nas sogovornik na to že opozarja. V tem primeru utegne biti odziv zelo daleč od preprostega sporočila o uri in minuti dneva.

Če v odgovoru ostanemo pri tem, kar je v neprenesenem, dobesednem pomenu zahtevalo vprašanje, smo sogovornika o nečem informirali, nismo pa dali ali nakazali nobene iztočnice za nadaljevanje komunikacije.

Odgovorili smo na vprašanje in zadeva je končana. Ne zanima nas, zakaj nas ta oseba sprašuje, kdo je, čemu potrebuje ta podatek in zakaj se je obrnila prav na nas; vsaj navzven ne. Komunikacija se začne in konča na brezosebni ravni, emocionalni vložek je minimalen, morebiti prijazna ton glas in obrazna mimika ne pomenita več kot rutinsko vljudnost pri navezovanju stikov z neznanci.

Srečanje je lahko tudi daljše, a ostane na informativni ravni. Na primer, staršem je predstavljen načrt dela, imajo možnost postaviti dodatna vprašanja, niso pa pozvani, naj izrazijo svoje mnenje ali pričakovanja. V odziv na spontane vrednostne sodbe pa pogosto dobijo informacijo, da odločanje o tem ni v pristojnosti šole.

Na stopnji informiranja ostanemo tudi, če starše ali učitelje seznanimo z različnimi možnostmi nadaljnjih korakov (kako lahko ravnajo, na koga se lahko še obrnejo, kje so jim dostopni novi viri podatkov ...), ne da bi ovrednotili te možnosti ali jih skupno analizirali in razvrstili.

Verodostojno informiranje je lahko dober začetek nastajajočega in razvijajočega se odnosa. Spraševalcu daje čas, da predela podatke ter da po svojih potrebah in ritmu vstopa v dogajanje. Neredko želi večkrat zaporedoma dobiti isto informacijo.

NASVETOVANJE

Večina neuspešne psihološke pomoči staršem ali učiteljem poteka v obliki nasvetovanja. Pri tem svetovalc svoja spoznanja o otroku ali nekem konfliktnem dogodku razloži in pouči poslušalce, kako je treba ravnati. Direktivni svetovalc je prepričan, da bodo starši ali učitelj spremenili svoje ravnanje, ko se bodo zavedli, kakšne škodljive posledice je imelo, in ko bodo obveščeni, kako ravnati pravilneje.

Res pa je, da starši sami nemalokrat izzivajo svetovalca k takemu početju s svojim nenehnim postavljanjem vprašanj ter vsiljivim iskanjem nasveta. Vztrajno postavljanje vprašanj, kaj naj naredijo, kako naj v konkretnem

dogodku ukrepajo, ne kaže na visoko stopnjo pripravljenosti za sodelovanje, ampak je to običajna taktika miniranja svetovalnega procesa.

Ljudje, ki želijo nasvet, navadno želijo le potrditev svoje odločitve. Sami so se že odločili, zdaj bi radi le dobili potrditev, da so se odločili prav. Kadar takim staršem svetujemo nekaj, kar je v nasprotju z njihovo odločitvijo, niso zadovoljni. Tudi kadar na videz sledijo našim napotkom, izvedejo to tako, da našim priporočilom zagotovijo neuspeh.

Zato je odziv staršev na naše nasvete daleč od naših pričakovanj. Našega nasveta ne morejo prebaviti, ker je v nasprotju z njihovimi potrebami. Starši in vzgojitelji vzgojnih napak ne delajo toliko zaradi neznanja in neinformiranosti kot zaradi toge osebnostne naravnosti. V tem je ključ za razumevanje njihovih vzgojnih postopkov.

Osebnost staršev je najmočnejši dejavnik pri njihovem vzgojnem delu z otrokom, zato je naš nasvet prav tako neučinkovit, kot so bili nasveti, s katerimi so jim postregli že sorodniki, sosedje in znanci, preden se je obrnil na nas. Klinična psihologinja Meta Kramar navaja primer, ki jasno kaže, kako majhen učinek imajo strokovni nasveti, celo kadar so podprti z avtoriteto mednarodno priznanega strokovnjaka. Preprost nasvet, naj se pred otroka, ki odklanja hrano, trikrat na dan postavi jed in se jo čez nekaj časa odstrani, pa čeprav ni jedel, zmore uresničiti le eden od desetih staršev otroka z nevrotično neješčnostjo. Kako je to mogoče? Ti starši so toliko čustveno vpleteni v vsakodnevno bitko pri hranjenju otroka, da se ne zmorejo izogniti dodatnim intervencijam, čeprav vedo, da je s tem nekaj narobe. Najbrž bi dobili podoben rezultat, če bi preverjali uspešnost nasveta, naj bodo starši pri pomoči otroku, ki ima učne težave, mirni in sproščeni.

Nasvetovanje in poučevanje pade na plodna tla pri odraslih (pa tudi pri mladostnikih) le v primeru, če gre za neko novo vsebinsko področje, kjer svetovanec še nima izkušenj in vnaprej izoblikovanih stališč (na primer v avtošoli, vendar pod pogojem, da ni že veliko vozil »na črno«, brez vozniškega dovoljenja). Takih situacij pa je v življenju malo. Še zlasti mednje ne sodi vzgoja, saj so do vstopa v osnovno ali srednjo šolo starši že močno utirili svoje vzgojne poglede in ravnanja.

Nekateri starši doživijo še tako dobronamerno sugestijo kot hudo kritiko svojih starševskih sposobnosti. Toliko bolj, če so visoko izobraženi ali pa celo opravljajo pedagoški, psihološki ali zdravniški poklic. Kadar je nasvet v nasprotju z njihovimi potrebami, ga ne bodo sprejeli; a ne samo to, tudi osebe, ki ga je izrekla, ne bodo več sprejemali. S tem pa je zelo oteženo nadaljnje sodelovanje. To je najpogostejši razlog, zakaj nekateri starši ne prihajajo v šolo, drugi pa samo na videz sprejemajo navodila učiteljev ali razrednika.

SVETOVANJE

Kot je bilo že nakazano, komuniciranje v obliki informiranja in nasvetovanja ne ustreza strokovnim kriterijem svetovanja, prav nasprotno – za tak pristop ni prostora v svetovanju. Odpovedati se je treba zelo razširjeni laični predstavi, da bo v procesu svetovanja nekaj storjenega svetovancu ali za svetovanca; torej da bo svetovalec deloval, odločal, spreminjal, prevzemal odgovornost in podobno.

Naloga svetovalca je, da v medsebojnem odnosu ustvarja in pogloblja ozračje zaupanja, razumevanja in spoštovanja. V ugodnem ozračju se bo naš sogovornik počutil varnega, sprejetega in svobodnega. V takem vzdušju lahko učitelj ali starši izražajo prava čustva, ki so navadno zatrta; z zaupanjem in sproščeno, brez običajnih obramb in racionalizacij lahko razmišljajo na glas in tako dosežejo boljši uvid v svoj položaj in običajno ravnanje ter v osebnostno ozadje takšnega ravnanja. Šele to pa je trdna osnova za izbor novih strategij vedenja. Pri tem gre za tisti najgloblji proces učenja, ki ustreza definiciji, da je »učenje spreminjanje osebnosti«. Ne zadošča, da razumemo ali pa da si zapomnimo, kako bi bilo primerno ravnati, za svojim ravnanjem moramo stati s celotno osebnostjo. Takrat postane naše vedenje odločno in umirjeno.

V svetovalnem procesu je zelo pomembno, da pozornost enakomerno porazdelimo na odnosni in vsebinski vidik komunikacije. Teoretično to zapišemo:

$$A = f(b, c, d),$$

pri čemer pomeni A svetovančevo sprejemanje vsebine obravnavane teme, b odnos svetovanca do svetovalca, c odnos svetovalca do svetovanca in d svetovalčevo pojmovanje obravnavane teme.

Svetovančev na novo nastajajoči odnos do, na primer, miselnih vzorcev kot tehnike učenja je proizvod učiteljevega odnosa do miselnih vzorcev, učiteljevega odnosa do svetovanca in svetovančevega odnosa do učitelja. Ali bodo starši osvojili učenje z miselnimi vzorci, ni najbolj odvisno od učiteljeve razlage miselnih vzorcev, ampak od odnosa med starši in učiteljem. Zakonitosti odnosne teorije veljajo tudi pri poučevanju.

Voditi svetovalni proces pomeni precej več poslušati kot govoriti. Psiholog Gordon omenja tri oblike poslušanja, ki jih je treba obvladati za uspešno komunikacijo v zahtevnejših primerih:

- *pasivno poslušanje,*
- *poslušanje s spodbudnimi pripombami,*
- *dejavno poslušanje.*

Če hočemo v uporabni meri razumeti, kaj pomenijo ti trije načini poslušanja, nam ne zadošča laično razumevanje teh pojmov. Vključiti je treba spoznanja komunikologije, da se sporazumevamo po treh kanalih – z verbalnim, neverbalnim in paraverbalnim komuniciranjem.

Pri prvi obliki je nosilec pomena beseda, pri drugi kretnja, mimika in še marsikaj, paraverbalna komunikacija pa poteka na podlagi značilnosti in modulacij človekovega glasu. Vsi trije načini sporazumevanja se dopolnjujejo, ne da bi imeli enako moč vplivanja. Čeprav si mogoče z besedami največ povemo (informiranje in poučevanje), pa raziskave človekovega socialnega vedenja jasno kažejo, da ima pri vplivanju na drugega dominantno vlogo nebesedno sporazumevanje oziroma govorica telesa. Celo paraverbalna sporočila so v tem smislu učinkovitejša kot zgolj besedno sporočanje.

Sedaj pa si pogledajmo, kaj pomenijo Gordonove kategorije poslušanja:

- *Pasivno poslušanje ne pomeni, da smo pri komuniciranju nedejavni, temveč da ne govorimo, ko sporoča sogovornik. Takrat poslušamo, in to s celim telesom. Tako sogovornik iz govorice našega telesa nedvoumno razbere, da smo osredotočeni nanj, da mu sledimo in da ga razumemo. To dosežemo z ustreznim vizualnim kontaktom (ne s srepim gledanjem v levo ali desno oko ali točko na obrazu) in z zrcaljenjem njegove govorice telesa. Pozorni smo tudi na njegova neverbalna in paraverbalna sporočila ter sproti tudi neverbalno komuniciramo. Ko se nasmehne, tudi mi omehčamo izraz na obrazu, ko se približa, se približamo tudi mi in podobno. Če ga ne razumemo, mu ne vskočimo v besedo, ga ne prekinjamo, nakažemo pa naše nerazumevanje z mimiko. Nestrinjanju se v tej fazi komunikacije odpovemo. Lahko bi ga namreč razumel kot nesprejemanje njega v celoti, kar bi pomenilo konec svetovalnega procesa in mogoče celo neopazen preskok v konfliktno komunikacijo.*
- *Poslušanje s spodbudnimi pripombami vključuje tudi kratka verbalna in paraverbalna sporočila. Pri tem ni toliko pomembno, kaj rečemo, ampak kako rečemo. Ta oblika poslušanja je nujna pri telefoniranju, ko z besedami, kot so ja, aha, seveda, razumem in podobno, damo pripovedovalcu vedeti, da ga poslušamo. Pomembna pa je tudi v neposrednem srečanju, če je svetovanec v zadregi in gleda v tla ali iz kakšnega drugega razloga ne vzdržuje vsaj občasnega očesnega stika. Tudi s poslušanjem s spodbudnimi pripombami ustvarjamo vzdušje zaupanja in naklonjenosti.*
- *Dejavno poslušanje je zahtevna tehnika poslušanja, ki si jo praviloma pridobimo šele z vajo. Na svetovančeva sporočila se odzovemo tudi besedno, toda ne z nasvetovanjem ali poučevanjem niti ne z interpretiranjem ali vrednotenjem, ampak z verbalnim zrcaljenjem tega, kar nam je povedal. Čim krajše odzrcalimo bistvo sporočenega in s tem damo sogovorniku zagotovilo, da ga pozorno poslušamo, da razumemo, kaj nam pravi in da sprejemamo, da tako misli in čuti (to še ne pomeni nujno, da se z vsebino in čustvenimi odzivi tudi strinjamo, ampak samo sprejemamo, da **on** to doživlja).*

Ob spodbudnih pripombah in povzemanju vsebine so v svetovalnem procesu dopustna tudi vprašanja. Morajo pa izhajati iz že povedanega in ne iz naših domnev ali informacij, ki jih imamo iz drugih virov. Če ni tako, potem to ni več spraševanje, ampak zasliševanje.

DOGOVARJANJE IN KONFLIKTNA KOMUNIKACIJA

Poslovne naloge ravnatelja pogosto presegajo okvir, ki ga zastavlja svetovalni proces. Svetovanje v opisanem smislu pride v poštev, ko starši ali učitelji iščejo pomoč pri reševanju svoje težave ali stiske, so sami motivirani za rešitev in verjamejo, da jim prav mi lahko pomagamo. Vendar tudi svetovalni proces začnemo z dogovorom oziroma paktom, v katerem ozavestimo, kako bodo stvari potekale (eno ali več srečanj, razpoložljiv čas, zapisnik ali ne, predmet pogovora, tajnost podatkov, predvsem pa izrecen pristanek obeh strani za dogovorjeno pomoč).

Dogovarjamo pa se tudi o drugih vsebinah. Če brez ovir dosežemo soglasje, to pomeni, da je šlo v izhodišču za enake poglede in interese. Pogosto pa ni tako. Ko gre za različne cilje in pričakovanja, smo v polju konfliktne komunikacije. To pa še ne pomeni, da se prepiramo in čustveno odklanjamo (nezaupanje, prezir, sumničenje, sovraštvo in sorodne čustvene lege). Konflikt in prepir nista sinonima. Konflikt pomeni samo to, da imamo različne poglede ali interese, prepir pa je že jasen znak, da nismo našli ustrezne strategije za razrešitev konflikta. Ne obstajajo dobri ali slabi konflikti, obstajajo samo dobri ali slabi načini reševanja konfliktov. Nerešen konflikt je slaba rešitev, zato se konfliktom ni smiselno izogibati. Konflikt je nevtralna točka odnosa, takoj ko vidimo v našem sogovorniku nasprotnika, ki ima slabe namene (ki odnos po nepotrebnem zapleta, ki teži, ki nas skuša opehariti), smo zdrsnili v negativno polje. Ne odrekajmo sogovorniku dobrih namenov, prav gotovo želi nekaj dobrega zase, za svojega otroka ali za razred, vprašanje pa je, ali ta hip zmore videti in upoštevati tudi druge poglede in interese.

Presenetljivo je, da imamo na voljo samo pet osnovnih načinov odzivanja v konfliktnih okoliščinah. Izberemo lahko:

- *umik,*
- *prevlado,*
- *zglajevanje,*
- *kompromis,*
- *konfrontacijo.*

Za globlje razumevanje teh strategij je koristno, da se ponovno spomnimo drugega zakona komunikacije, ki pravi, da vsako sporazumevanje vsebuje vsebinski in odnosni vidik. Ko gre za konfliktno komunikacijo, pa je vsebina zožena na cilj, ki ga v konfliktu poskušamo doseči. Razlika med strategijami je prav v tem, koliko smo uspešni v doseganju cilja ali pozitivnega odnosa.

Strategija	cilj	odnos
Umik	-	-
Prevlada	+	-
Zglajevanje	-	+
Kompromis	+-	+-
Konfrontacija	+	+

Razpredelnica prikazuje osnovne značilnosti konfliktnih strategij. Z izbiro umika ne dosežemo zastavljenega cilja niti ne vzpostavimo pozitivnega odnosa do sogovornika. Ni verjetno, da bo našo gesto razumel kot vljudnost, prej kot nezainteresiranost in nepripravljenost za komunikacijo nasploh. Mnogo ljudi pa živi v zmoti, da bodo z umikom ohranili ali celo spodbudili dober odnos.

S prevlado sicer dosežemo svoj cilj, poslabšamo pa kakovost odnosov. Tudi če imamo prav in je bila to edina smiselna rešitev, nas ljudje ne marajo, ker prevlada občutek, da jih ne upoštevamo in da jih ne cenimo. Diametralno nasprotna prevladi je strategija zglajevanja. Odpovemo se svojemu cilju, da bi ojačali pozitiven odnos. Eksplicitno povemo, da nimamo prav ali da odstopamo od cilja, ker je nam manj pomemben kot sogovorniku.

V kompromisni rešitvi se delno odpovemo tako cilju kot tudi odnosu, pričakujemo pa, da bo enako ravnal sogovornik. Če se to zgodi, smo dosegli kompromis.

Najzahtevnejša strategija je konfrontacija. Ne zadovoljimo se s tem, da realiziramo svoja pričakovanja, ampak iščemo rešitev, s katero obe strani dosežeta cilj tako z vidika vsebine kot odnosa.

Razpredelnica nas sicer lahko zavede v zmoto, da je umik najslabša strategija, konfrontacija pa najboljša. Bistvo strateškega reševanja konfliktov je prav v tem, da se zavestno odločimo, kaj hočemo doseči in koliko truda smo pripravljeni vložiti. Če nam določen cilj ne pomeni veliko in tudi oseba ne, se je smiselno odločiti za strategijo umika in se posvetiti pomembnejši nalogi. Brez težav si lahko predstavljamo situacijo, ki zahteva ravnanje po vzorcu prevlade, na primer začetek požara v učilnici. Pomembnejše je, da hitro izdamo nujne ukaze, kot da razmišljamo, kako ljudi ne bi prizadeli z zahtevo po fizičnem ukrepanju. Za zglajevanje pa se bomo odločili, če nam je dober odnos zelo pomemben.

NAČRT DOGOVARJANJA

Za uspešno delo s starši ali učitelji potrebujemo še preizkušen model vodenja pogovora, ki bo sistematično pokrival najpomembnejše naloge v dogovarjanju. Predlagani vzorec, ki je samo eden izmed možnih, ima to prednost, da je preprost in pregleden ter da usmerja obe strani v sodelovanje:

1. sprejem,
2. določitev problema, kaj je že bilo narejeno, kaj se pričakuje od ravnatelja oziroma šole,
3. kaj je naročnik pripravljen narediti sam,
4. organizacijski dogovor,
5. poslovitev.

Že v formalnem ritualnem sprejemu (pogled, predstavitev, rokovanje, namestitev v prostoru) lahko uporabimo veliko znanja in spretnosti iz komunikacijskih veščin, predvsem s področja govornice telesa. Osredotočimo se na sprejemanje čustev, pozitivnih ali negativnih, in spodbujanje sporočanja

pri sogovorniku, kot je to značilno za svetovalni proces – malo govorimo in veliko poslušamo. Naš cilj je sprejemanje, ne prevzemanje problema.

Jasna določitev problema je zelo pomembna naloga, od katere je v veliki meri odvisna uspešnost srečanja. Odstraniti je treba vse nejasnosti ali dvoumnosti, izločiti stranske probleme in doseči ekspliciten konsenz o vsebini in razsežnosti težave, ki jo želimo rešiti. Izogibamo se interpretiranju ali vrednotenju problema.

V točki iskanja odgovora na vprašanje, kaj je že bilo narejeno, upoštevamo tudi, kaj je že bilo poskušano, pa ni uspelo, da vidimo, v katero smer so šli ukrepi ali poskusi izboljševanja. Usmerimo se na dejavno poslušanje, če pa ocenimo, da je problem predvsem čustvene narave, nam previdnost narekuje poslušanje s spodbudnimi pripombami.

Preden kar koli ponudimo, je koristno izvedeti, s kakšnimi pričakovanji je sogovornik prišel, kaj želi ali zahteva od ravnatelja in drugih na šoli. Ne zadoščča, da pričakovanja uganemo ali slutimo, biti morajo verbalizirana. Odločimo se za strategijo reševanja konfliktov, upoštevaje analizo ciljev in odnosov.

Ko je docela jasno, kaj je naročnik pripravljen narediti sam, lahko razmejimo naloge in dogovor po možnosti zapišemo.

Izkušnje kažejo, da se prav rado zgodi, da damo premalo poudarka šesti točki. Gre tudi za dogovor o evalvaciji poteka reševanja problema. Tudi če stvari brez zapletov rešimo, je koristno, da se dogovorimo za datum ponovnega srečanja in takrat z zadovoljstvom ugotovimo, da je vse v redu. Za silo to lahko opravimo tudi po telefonu.

Ob koncu srečanja učinkovitost povečamo z zrcaljenjem čustev (kako se počutim sedaj, po sklenitvi dogovora, kakšni so občutki sogovornika). Temu sledi poslovitev (rokovanje, pozdravi, po presoji spremljanje do vrat).

Veliko možnosti je, da v model vodenja pogovora vnesemo svoj osebni stil oziroma ga prilagodimo naši osebnosti.

Literatura

Tanja Lamovec, Spretnosti v medosebnih odnosih, Zavod RS za produktivnost dela, Ljubljana 1991

Meta Kramar, Psihoterapija otroka, Zavod za zdravstveno varstvo, Ljubljana 1974


Janez Bečaj, priredba Treninga večje učinkovitosti za učitelje dr. Thomas Gordona, Svetovalni center, Ljubljana 1983

Weisinger, Hendrie, Čustvena inteligenca pri delu z ljudmi, Ljubljana, Tangram, 2001



Borut Fefer

Vedenjske in duševne posebnosti



UVOD

V osnovnih šolah se že od nekdaj ukvarjamo tudi z učenci – otroki, ki imajo posebne potrebe. Skozi razvoj osnovne šole na Slovenskem so bili taki otroci v šoli različno obravnavani. Obravnava je bila namreč precej prepuščena posameznim šolam, sposobnostim učiteljev, finančnim sredstvom, ki so jih šolam namenjali ustanovitelji in država.

Mislím, da je naša država dobro ravnala, ko je leta 1996 ob začetku prenovne osnovne šole veliko pozornosti namenila tudi tem otrokom. Predstavniki različnih strok – pedagoške, medicinske, psihološke, socialno-pedagoške, defektološke in specialno didaktične – so pripravili nabor načel in navodil za vzgojo in izobraževanje takih otrok, ki so pozneje dobila tudi zakonsko podporo.

Tako novi Zakon o usmerjanju otrok s posebnimi potrebami omogoča integracijo teh otrok v redni program osnovne šole. Z dodatno strokovno pomočjo in prilagajanjem programa lahko dosegajo vsaj minimalne standarde znanja in tako napredujejo v rednih oblikah izobraževanja.

Glede na naštetó je bilo treba na šolah zagotoviti določene pogoje, da so se ti otroci lahko integrirali v naše redno šolsko delo. Pri tem je bilo treba ugotoviti, na kaj vse moramo biti pozorni, kaj vse od nas zahteva zakonodaja in kako bomo lahko zagotovili primerno izobražen kader, ki bo to delo izvajal.

V nadaljevanju bom poskušal opisati, kaj vse smo na naši osnovni šoli naredili, da bi zadostili potrebam teh otrok in ne nazadnje zakonodaji, ki nam to nalaga.

KRITERIJI

Najprej se je bilo treba seznaniti s kriteriji, ki zakonsko opredeljujejo, katera učence s posebnimi potrebami bomo dobili v šolo, ali jih že imamo in kakšne prilagoditve potrebujejo. S temi kriteriji smo se seznanjali na posebnih sestankih, ki so jih pripravile naše svetovalne delavke.

Otroci in mladostniki s posebnimi potrebami so:

- 1. otroci z motnjami v duševnem razvoju,*
- 2. slepi in slabovidni otroci,*
- 3. gluhi in naglušni otroci,*
- 4. otroci z govorno-jezikovnimi motnjami,*
- 5. gibalno ovirani otroci,*
- 6. dolgotrajno bolni otroci,*
- 7. otroci z motnjami vedenja in osebnosti,*
- 8. otroci s primanjkljaji na posameznih področjih učenja in*
- 9. nadarjeni otroci.*

Vsi ti otroci potrebujejo prilagojeno izvajanje izobraževalnih programov z dodatno strokovno pomočjo, prilagojene izobraževalne programe oziroma posebni program vzgoje in izobraževanja. Ti otroci imajo pravico tudi do individualiziranih programov vzgoje in izobraževanja, na osnovi prejete odločbe. Otrokom z učnimi težavami in nadarjenim otrokom pa šola omogoči vključitev v dopolnilni oziroma dodatni pouk. Prilagodi pa jim tudi metode in oblike dela. Seveda pa je vsak otrok primer zase, ki ga je treba reševati individualno. Ker je glede na kriterije, ki jih določa zakonodaja, posameznih skupin kar devet, se bom v tem prispevku dotaknil samo otrok z motnjami vedenja in osebnosti.

OTROCI Z MOTNJAMI VEDENJA IN OSEBNOSTI

Otrok je prepoznan kot otrok z motnjami vedenja in osebnosti le v primerih, ko delo šolske svetovalne službe in drugih strokovnih delavcev šole z otrokom in družino ni pripomoglo k zmanjšanju težav.

Čeprav se nekatera omenjena stanja in vzorci vedenja kažejo že v zgodnjem otroštvu, se diagnoza osebnostne motnje ne postavlja, vse dokler ni končan otrokov osebnostni razvoj.

Otroci z motnjami vedenja in osebnosti so otroci z disocialnim vedenjem, ki je intenzivno, ponavljajoče se in trajnejše ter se kaže z neuspešno socialno integracijo. To vedenje je lahko zunanje ali notranje pogojeno in se kaže s simptomi, kot so:

- *agresivno vedenje,*
- *avtoagresivno vedenje,*
- *uživanje alkohola ali mamil,*
- *uničevanje tuje lastnine,*
- *pobegi od doma,*
- *čustvene motnje,*
- *motnje v prehrani (anoreksija, bulimija).*

Učenci z motnjami vedenja in osebnosti so zelo raznovrstna skupina, pri čemer bi lahko rekli, da so motnje vedenja (za določeno socialno okolje nerodno, neprilagojeno, nesprejemljivo vedenje) moteče predvsem za okolje, motnje osebnosti (občutki učne neuspešnosti, manjvrednosti, manjpomembnosti, osebne negotovosti, ogroženosti in podobno) pa pomenijo težave za njih same in za okolje, v katerem živijo.

Motnje vedenja so posledica številnih neugodnih vzgojnih dejavnikov, najpogosteje vzgojnega zanemarjanja. Neprimerno odzivanje okolja nanje jih razširi in poglobi, zato učenec, „da bi preživel“, začne razvijati obrambno vedenje (se upira, taji, laže, tudi sprijazni se z zanj neugodnimi sodbami, se vda usodi, sprejme vlogo, ki mu jo „določi“ njegovo socialno okolje itd.). Tako se začno razvijati tudi osebne težave ali motnje v razvijajoči se osebnosti. Ker gre pri tem za čustveni, vrednostni vidik otrokove samopodobe (manj pomemben, ničvreden), poimenujemo te motnje tudi čustvene motnje, ki so torej posledica neprimerne odzivanja okolja na otrokove vedenjske motnje.

Če je otrok preživel svoje otroštvo (in še vedno živi) v čustveno zelo neugodnem, stresnem okolju (značajska ali vzgojna neusklajenost staršev, stalni prepiri, pretepi, fizično in psihično trpinčenje), govorimo o zgodnji čustveni prikrajšanosti, ki se lahko razvije v težje čustvene motnje, bodisi v smeri nevrotične ali disocialne osebnostne strukture.

Izkustveno velja, da je učni neuspeh in tudi siceršnja otrokova neuspešnost pomemben vzrok za slabšo motivacijo. Učitelji pa vedo, kako težko je delo z nemotiviranimi učenci.

Vsa tri poimenovanja – motnje vedenja in osebnosti, vedenjske in čustvene motnje ter motnje vedenja in motivacije – imajo torej podoben, ne pa isti pomen.

Tudi v socialnopedagoški in psihološki stroki se kažejo prizadevanja, da učencev z motnjami vedenja in osebnosti ne bi stigmatizirali, zato jih glede na podobnost posledic poimenujemo tudi osebe s težavami v socialni integraciji.

Motnje vedenja in osebnosti so izrazito reaktiven pojav, odvisne od notranjih (razpoloženjskih) in zunanjih spodbud (sošolcev, učiteljev, predmetov oziroma učne snovi, razredne klime itd.).

Stopenj vedenjskih in osebnostnih težav ni mogoče opredeljevati le glede na učenčevo osebno težavnost, ampak je treba upoštevati tudi občutljivost (reaktivnost) določene fizične oziroma socialne situacije.

POJAVNE OBLIKE MOTENJ VEDENJA IN OSEBNOSTI

Glede na naše potrebe, teorijo in izkušnje iz preteklosti smo poizkušali nekaj oblik motečega vedenja konkretnije opredeliti in jim poiskati možne vzroke.

Oblike motečega vedenja v zvezi s poukom:

- *klepetanje med poukom, ne sledi učiteljevi razlagi, igranje med poukom;*
- *neredno izpolnjevanje šolskih obveznosti (domače naloge, učenje);*
- *površnost, "pozabljanje", "izgubljanje";*
- *zamujanje in izostajanje od pouka itd.*

Možni vzroki: nezanimivo podajanje učne snovi, nerazumljiva razlaga učne snovi, dolgčas, nerazumevanje predelane učne snovi, pomanjkanje učnih navad, učenec nima ustreznega vzgojnega nadzora in vodenja v družini, domači problemi, motnje pozornosti in koncentracije ter podobno.

Oblike motečega vedenja v odnosih do sošolcev in učiteljev:

- *klovnovsko, pavlihasto vedenje;*
- *prepiranje, zafrkavanje, žalitve, strahovanje;*
- *zvrčanje krivde na druge;*
- *nastopaštvo, hvalisanje;*
- *agresivno odzivanje (ali užaljeno umikanje);*
- *razne nadomestne zadovoljitve, kot je kajenje, uživanje alkohola, eksperimentiranje z drogo in podobno.*

Možni vzroki: čustvene motnje v smeri nevrotičnih pojavov (manjvrednostni občutki, vzbujanje pozornosti, nezadovoljstvo s samim seboj, občutki izločenosti iz razrednega kolektiva itd.).

Oblike motečega vedenja v odnosu do lastne (ne)uspešnosti:

- *trajno izmikanje šolskim dolžnostim;*
- *odkrito odklanjanje učenja, učiteljev, šole;*
- *splošna nezainteresiranost, apatičnost;*
- *neopravičeno izostajanje od pouka;*
- *delna ali splošna učna neuspešnost.*

Možni vzroki: čustvene motnje na področju učne in šolske motiviranosti. Zaradi prepogostih neuspehov, trajne neuspešnosti je učenje za učenca izgubilo vrednostni pomen (mu ne pomeni nič).

Disocialne motnje, disocialno vedenje:

- *pogosto povzročanje škode (uničevalnost);*
- *tatvine sošolcem, učiteljem, staršem, v trgovinah;*
- *agresivno vedenje, dejanja, kot so napadi, pretepi, fizični obračuni brez neposrednih spodbud;*
- *razne oblike trpinčenja;*
- *druženje z disocialnimi nameni;*
- *delinkventno vedenje, kot so razni prekrški, kazniva dejanja.*

Možni vzroki: čustvene motnje v smeri disocialnega vedenja (brez občutkov krivde, za lastno zadovoljstvo, olajšanje itd.), posledice spolnih in drugih zlorab otrok, posledice trpinčenja.

OPREDELITEV TEŽAVNOSTNIH STOPENJ

Splošna definicija vedenjsko in osebnostno motenih otrok in mladostnikov, ki jo uporabljajo strokovne službe (CSD), kadar se odločijo za oddajo otroka ali mladostnika v institucionalno vzgojo, je:

- *Vedenjsko in osebnostno moten je otrok ali mladostnik, ki je toliko moten, da nanj niti starši niti šola nimajo več vzgojnega vpliva, za kar obstajajo določeni prepoznavni vzroki (največkrat v družini), zaradi česar je ogrožen njegov osebnostni razvoj oziroma ogroža celo svojo okolico, ni nobenih izgledov, da bi se stanje izboljšalo samo od sebe in je zato napotitev v vzgojni zavod (začasna izločitev iz domačega okolja, da bi mu nudili pomoč poklicni vzgojitelji in drugi strokovnjaki) edina možna rešitev.*

To je sicer najhujša težavnostna stopnja, ki se je razvila v nekaj letih iz komaj prepoznavnih otrokovih težav, ki jih ni nihče (uspešno) reševal. Predpostavljali smo, da lahko pomoč učencem s kakršnimi koli vedenjskimi ali čustvenimi težavami oziroma motnjami v šoli ustrezno organiziramo. Iz predvsem praktičnih razlogov za nudenje pravočasne in uspešne pomoči smo nastanek in razvoj vedenjskih in osebnostnih motenj razdelili v štiri težavnostne stopnje.

Prva stopnja težavnosti

Občasno vedenje (odzivanje učencev), ki sicer ni skladno s pričakovanji, vendar ga učitelji lahko prepoznajo, razumejo in zmorejo ali znajo reševati in rešiti sami.

Druga stopnja težavnosti

Občasni pojavi, težave, ki učitelje ovirajo, motijo ali dekoncentrirajo, zaradi česar je treba prekiniti učni proces, se za trenutek posvetiti motečemu

učencu (če učitelj zna, zmore uspešno rešiti problem) ali poklicati strokovno pomoč (socialnega pedagoga) in podobno.

Tretja stopnja težavnosti

Pogosti pojavi, težave in motnje, ki učitelje ovirajo pri pedagoškem delu, jih ne znajo in ne zmorejo rešiti sami, zaradi česar jim morajo pomagati drugi ustrezní šolski ali zunajšolski strokovnjaki, ki pridejo na šolo.

Četrta stopnja težavnosti

Pojavi, težave, motnje, prekrški, ki jih učitelji (po lastni presoji) ne znajo oziroma ne morejo rešiti sami niti jih ne morejo uspešno rešiti šolski svetovalni delavci, zaradi česar je treba učenca napotiti na zunajšolske, specializirane oblike pomoči ali pa ga začasno izločiti iz razreda (individualni pouk, pouk na domu, napotitev v stanovanjsko skupino, vzgojni zavod).

PREDLOG PRILAGODITEV

Glede na naše potrebe, izkušnje in seveda možnosti so naše svetovalne delavke ob sodelovanju učiteljev pripravile nekaj predlogov prilagoditev dela, ki naj bi jih poizkušali učitelji uporabiti pri delu s takimi otroki.

Osební odnos

Osební odnos je prvi pogoj uspešnega nudenja kakršne koli pomoči otroku z vedenjskimi in čustvenimi motnjami.

Odnos izkažemo s tem, da:

- *ga kličemo po imenu,*
- *ga spoštujemo kot razvijajočo se osebnost,*
- *ga sprejemamo takega, kakršen je,*
- *do njegovih šibkih točk smo strpni ter*
- *se iskreno zavzemamo zanj in za njegov osebno razvoj.*

Najpomembnejše metodično-didaktične prilagoditve (socialnopedagoški pristop) pa so:

- *učencu je treba omogočiti osebni uspeh in doživljanje zadovoljstva ob uspehu;*
- *ga spodbujati k različnim dejavnostim (tudi k učenju, razumevanju učne snovi);*
- *nadomestiti zamujeno oziroma manjkajoče (učno snov, življenjske izkušnje);*
- *uporaba ponazoril za popestritev in večjo razumljivost učne snovi;*
- *uporaba dejavnih učnih oblik (pomembna je dejavnost učenca!);*
- *dodatni odmor v okviru ene šolske ure – sprememba dejavnosti (po možnosti tudi krajše šolske ure – treba je zagotoviti prostor in nadzor za učenca, ko ni vključen v redno dejavnost razreda!);*
- *razne sprostitvene dejavnosti za vse učence razreda;*
- *napovedano oziroma dogovorjeno preverjanje in ocenjevanje znanja (preverjamo znanje, ne neznanja), ne premalo in ne preveč pozornosti in potrjevanja (da ne bo niti odrinjen na obrobje razreda niti ne bo imel preveč zaščitniškega položaja);*
- *v primerih kršenja šolskih pravil in reda priporočamo uporabo diferenciranih in omejenih formalnih disciplinskih ukrepov s poudarkom na postopku (vloga otrokovega zagovornika, princip restitucije itd.).*

Skrb za učenčev socialno ugoden položaj v razredu:

- *v razredu ustvarjamo strpen odnos do učenca (med vsemi učenci razvijamo; ugodno socialno klimo).*

Poudarjamo učenčeve pozitivne lastnosti:

- *ga navajamo na delo v parih, malih skupinah in individualno,*
- *ga posedimo blizu sebe,*
- *mu naložimo kakšno nalogo oziroma skrb za sošolce (v okviru njegovih sposobnosti) itd.*

Skrb za učenčevo samopodobo:

- *ga pohvalimo, če je le mogoče (realno);*
- *mu pogosto dajemo samostojne naloge (ki jih zmore);*
- *mu dajemo odgovorne naloge, pomembne za razred (ki jih zmore);*
- *osebnostni razvoj gradimo na njegovih močnih področjih;*

- *s svojo strpnostjo do učenca s težavami smo vzgled ostalim (nemotenim) učencem;*
- *v šoli in zunaj nje ga vključujemo v dejavnosti, ki ga zanimajo, veselijo, v katerih je lahko uspešen.*

Timski način in spremljanje učenčevega razvoja

Za celostno obravnavo učenca z vedenjskimi težavami je nujen timski način že od samega začetka zaznavanja motnje. Tim oblikuje individualni načrt.

V timu dejavno sodelujejo vsi strokovni profili, pristojni za načrtovanje otrokovega razvoja: učitelj – razrednik, delavci šolske svetovalne službe, strokovni delavec pristojnega centra za socialno delo in strokovni delavci institucij, če je učenec še drugje strokovno obravnavan.

Osnovna naloga tima je priprava in sprejem individualnega načrta z jasnimi operativnimi nalogami vsakega člana tima. Vsebuje predvsem dejavnosti in konkretne naloge, ki jih načrtujemo kratkoročno in dolgoročno ter so temelj za nadaljnje delo z učencem in za sprotno ali celovito evalvacijo.

Pri oblikovanju individualnega načrta vključimo tudi starše in učenca. V timsko obravnavanje otrokovih težav lahko pritegnemo tudi druge odrasle, ki so, ali pa še pomembno vplivajo na otrokov razvoj.

Delo s starši

Oblike dela s starši, uveljavljene na šoli, ne zadostujejo za učinkovito reševanje problematike v odnosih med učenci, šolo in starši vedenjsko motenih učencev.

Iz izkušenj vemo, da se starši učencev z motnjami vedenja in osebnosti neradi udeležujejo roditeljskih sestankov, govorilnih ur, predavanj za starše in drugih uveljavljenih oblik sodelovanja med starši in šolo, ker imajo s šolo pretežno negativne izkušnje (ker so bili v zvezi z otrokom velikokrat izpostavljeni negativnemu vrednotenju).

V sistem dela je bilo treba vgraditi kvantitativno in kvalitativno specifične oblike dela:

- *s starši načrtujemo redne oblike srečanj, kjer ocenjujemo predvsem pozitivne dosežke otroka;*
- *starše še posebej povabimo, če učenec doseže izjemen korak, napredek, dosežek;*
- *vabimo jih tudi tedaj, kadar rezultati dela niso ugodni in terjajo takojšnje ukrepanje (težji ekscesi učenca, grobo kršenje šolskih pravil, kulturnih in socialnih norm ipd.);*
- *učenci morajo takoj, ko napravijo določen prekršek, to po telefonu sporočiti svojim staršem; pogovor se opravi ob prisotnosti učitelja.*

PRIPOROČLJIVA DODATNA ZNANJA ZA UČITELJE

Po dosedanjih izkušnjah smo učiteljem priporočili, naj poizkusijo pridobiti naslednja znanja:

- *vsaj temeljna teoretična znanja o pojavnih oblikah, vzrokih in posledicah motenj vedenja (za razumevanje pojava);*
- *temeljna metodična spoznanja/znanja o tem, kako pristopiti k učencu z motnjami vedenja, kako ga je mogoče pridobiti oziroma motivirati za razne dejavnosti, učenje;*
- *poznavanje in obvladovanje raznih sprostitvenih/razbremenitvenih oblik dela, kot so razne socialne, družabne in druge igre, primerne za sprostitev učencev in popestritev pouka;*
- *izjemnega pomena za uspešno delo je temeljito poznavanje samega sebe, lastnih sposobnosti in zmožnosti ter*
- *čustvena stabilnost (trajen pozitiven osebni odnos do otroka, tudi tedaj, ko je vedenjsko naporen, težak, ko moti ali stori kakšen prekršek itd.).*

SKLEP

Zdi se mi pomembno, da smo učitelje na vse te posebne otroke opozorili, jim dali vedeti, da so oni tisti, ki jih bodo na določen način evidentirali, jim pomagali in poiskali dodatno pomoč pri svetovalni službi ter jih istočasno poskušali prepričati, da otroci niso sami krivi za to, da so takšni, in da jim lahko pomagamo, če imamo za to določeno znanje in dodatno potrpljenje. Pomembno je tudi, da smo jim dali osnovna navodila, po katerih se lahko ravnajo, ko v praksi naletijo na takega učenca.

Pri tem ne mislim samo na to kategorijo, ampak na vse učence s posebnimi potrebami. Želim si, da bi v naslednjih treh letih (začeli smo pred dvema letoma), ko bomo naredili končno evalvacijo, ugotovili, da smo bili tudi na tem področju našega dela uspešni. V tem trenutku ugotavljamo, da se je število ur individualne pomoči učencem z odločbo znatno povečalo, kar kaže, da smo na dobri poti.

Literatura

Literatura, (ki smo jo uporabili pri sestavljanju teh navodil in jo imajo učitelji na razpolago pri individualnem reševanju problemov):

Bergant, M. (1981). Družina – zakon – ljubezen na razpotju, Ljubljana, Zavod Republike Slovenije za šolstvo.

Satir, V. (1995). Družina za naš čas, Ljubljana Cankarjeva založba.

Redl Wineman, D., Wineman, F. (1984). Agresivni otrok, Ljubljana, Svetovalni center.

Miller, A. (1993). Drama je biti otrok, Ljubljana, Tangram.

Žmuc-Tomori, M. (1983) Pot k odraslosti, Ljubljana, Cankarjeva založba .

Škoflek, I. (1993). Nekateri rizični dejavniki v razvoju predšolskega otroka, v zborniku Živeti skupaj, Ljubljana, Zavod Republike Slovenije za šolstvo.

Glasser, W. (1994). Dobra šola, Radovljica, Didakta.

Glasser, W. (1994). Učitelj v dobri šoli, Radovljica, RIC.

Good, Perry, (1993) ... in mulc si bo pomagal, Radovljica, RIC.

Good, Perry (1994). Pravica do sreče, Radovljica, RIC.



Sabina Ilersič Kovšca

Usposabljanje
ravnateljev za
spremljanje in
usmerjanje
sodelovanja med
učitelji in starši s
poudarkom na
preprečevanju in
upravljanju kriznih
situacij: primer iz
prakse - za boljšo
prakso

1. UVOD

Šole z učitelji, učenci in njihovimi starši so velika skupnost, ki je del krajevne, mestne, regijske in državne skupnosti, in dobro šolsko delo temelji na odnosih z ljudmi (Štuhec, 2006).

Vsakodnevne izkušnje v šoli dokazujejo, da je treba vzpostaviti in doseči soglasje ter dobro komunikacijo med vsemi uporabniki in izvajalci šolskih storitev; gre torej za kakovostno komunikacijo med učenci, starši in učitelji. Če take komunikacije in soglasja ni, se v šolah pogosto pokaže vrsta konfliktnih in težko rešljivih situacij. Kadar je komunikacija med vsemi vpletenimi in zainteresiranimi stranmi dobra, potem se lahko nadejamo, da bo konfliktov manj ali pa bodo hitreje rešeni. Bistveno za povezavo med šolo in starši je, da se večina staršev identificira s šolo svojih otrok, zato je izrednega pomena za šolo, da v šolsko življenje vključi tudi starše.

Vključenost staršev se ne kaže le z obiskom govorilnih ur, roditeljskih sestankov in kulturnih prireditev, marveč tudi v organizaciji različnih delavnic, okroglih miz ali z vključenostjo v reševanje kriznih situacij, ki se morebiti pokažejo skozi šolsko leto.

Starše je treba vključiti tudi takrat, ko nastanejo problemi ter o njih spregovorimo in jih rešujemo.

2. NASTANEK KRIZNE SITUACIJE

Slovenske osnovne šole se v praksi najverjetneje srečujejo s tremi tipi staršev: starši, ki s šolo sodelujejo; starši, ki so do šole in šolskega dela svojega otroka brezbrizni; in starši, ki ves čas iščejo napake pri delu šole in učiteljev. Vsi starši od učiteljev in ravnateljev zahtevajo veliko komunikacijskih in drugih spretnosti, ki naj bi vplivale na kakovost odnosov, najzahtevnejši pa je zadnji tip. Starši, ki iščejo napake pri delu šole in učiteljev, se pogosto zatekajo k različnim prijemom, ki naj bi dokazovali, kako prav imajo. Ti starši ne iščejo vzroka za neuspeh ali drugi krizni dogodek nikjer drugje kot prav v šoli ali pri posameznem učitelju. Pred ravnateljem in drugimi vpletenimi je tako velik »izziv«, kako poiskati izhod iz zapletene situacije.

Pred dobrim letom dni je bila naša šola vpletena v neljubi dogodek, ki je imel širše razsežnosti, saj je v reševanju sodelovalo kar nekaj služb in institucij. Ob ugotavljanju krivcev za nastali dogodek se je na koncu pokazalo, kako sama ostane šola ob neljubih situacijah in kako grenak priokus ostane ravnatelju samo zato, ker je pač ravnatelj in je za reševanje konfliktnih situacij na šoli prvi poklican.

2. 1 Opis kriznega dogodka

Od matere enega izmed učencev smo presenečeni izvedeli, da se je konec tedna njen otrok v šolskih prostorih zbadel v roko z iglo uživalcev prepovedane droge. Mati, ki opravlja delo policistke, je v šolske prostore napotila dežurna policista, ki sta v šoli in pred šolo opravila pregled ter razgovore s posameznimi delavci šole, ki so v popoldanskem času konec tedna še bili v stavbi. Jaz (ravnateljica) sem za dogodek izvedela naslednji teden, ko me je verbalno napadel partner učenčeve matere, češ, kakšna šola je to, če ni poskrbljeno za varnost otrok. Pri obtoževanju ni izbiral besed, vendar se je dalo iz njih izluščiti glavno misel in okvirno dogajanje. Izredno presenečena ob novici o neljubem dogodku sem skušala kar najhitreje razjasniti in ugotoviti, kaj o tem vedo vpleteni, ki jih je površno navrgel razburjeni partner učenčeve matere.

Na pogovor sem povabila učitelje, ki so bili nehote vpleteni v dogajanje, da mi skušajo razložiti potek dogodkov. V pogovorih se je ugotovilo, da učitelji, ki naj bi bili seznanjeni s podrobnostmi, niso vedeli veliko več kot jaz sama, so pa bili tudi sami nemalo začudeni, saj so menili, da razsežnost kriznega dogodka ne more biti takšna, kot je trdila mati. Pogovor s čistilnim osebjem je potrdil mojo domnevo, da je policija pregled prostorov opravila na svojo roko, ne da bi prej obvestila odgovorne osebe na šoli.

Ker sem menila, da je to poseganje v šolski prostor, sem na policijo nasloвила pritožbo, v kateri sem zahtevala pojasnilo dogodka.

Dogodki pa so kljub opravljenim pogovorom šli svojo pot. Name – kot ravnateljico – se je z vprašanjem obrnila predstavnica staršev oddelka, ki ga obiskuje tudi učenec – udeleženec dogodka – ter želela pojasnilo. Ker je bil interes šole enak, se je tako že v tednu po domnevnem dogodku

sestal ožji tim, ki je ugotavljal dejstva. Tim so sestavljali svetovalni delavki šole, predsednik sveta staršev, predstavnica staršev oddelka, komandir policije in vodstvo šole. Na timskem sestanku so se posamezni elementi sestavljali skupaj, šola je predstavila svoje ugotovitve, predstavnik policije svoje. Prisotne na sestanku je predstavnik policije obvestil, da so iglo, ki jo je partner učenčeve matere našel v enem od šolskih košev, poslali v analizo na Infekcijsko kliniko v Ljubljano ter da čakajo rezultate analize.

Svetovalni delavki in ravnateljica so na sestanku predstavile svoje ugotovitve, ki s trditvami matere in otroka niso imele dosti skupnega. Na šoli se je namreč po vseh razgovorih z učenci, učitelji in drugimi ugotovilo, da se deček dejansko ni vbodel z iglo, temveč je bila ta trditev le plod njegove bujne domišljije. Izkazalo se je, da deček v domačem okolju živi pod stalnim pritiskom matere in partnerja, ki mu po svoje predstavljata nevarnosti okolja. Teh nevarnosti naj bi bilo po njunem mnenju največ na šoli in v njeni okolici.

Mati ima negativno mnenje o varnosti na šoli že od vstopa otroka v prvi razred. Vsi naši poskusi, da bi starše prepričali, da ni tako, so bili doslej neuspešni. Naše mnenje je, da so starši z vstopom otroka v novo, šolsko okolje dobili občutek, da bo otrok tako manj pod njihovim nadzorom in zato dovtetnejši za negativne vplive.

Ko smo se o tem dogodku pogovarjali z razredničarko v prvem triletju, je povedala, da je pogosto opažala dvojno vedenje otroka. Ob prisotnosti matere in njenega partnerja se je običajno vedel zadržano, ko je bil sam v stiku s sošolci pa manj zavrtlo.

Razredničarka je tako domnevala, da je situacija doma drugačna, kot jo prikazuje mati. Mati je vsa leta kritična do šolskega okolja in dogajanj, ki so povezani s šolo, in se je pogosto s svojimi nestrinjanji obračala tako na župana kot tudi na šolsko inšpekcijo. Šola je ves čas poskušala vzpostaviti stik z njo, vendar dlje kot do govorilnih ur z razredničarko ni uspela priti. Mater sem ob vsakem njenem telefonskem klicu, ob katerem je zčila vso jezo na moje delo, povabila ustno, nato pa še pisno na pogovor, vendar

se na številna vabila ni nikoli odzvala. Med pogovori smo ugotovili, da smo bili verbalno napadani vsi, razen razredničarke.

Materino nezadovoljstvo je imelo kar močan vpliv na nekatere starše, ki so imeli prav tako otroke v tem oddelku. Tudi sami so imeli kar nekaj pomislekov glede šolskega dela in varnosti otrok v šoli. Šola se je na njihovo negodovanje odzvala z delavnicami, na katerih naj bi se skupaj z učenci in starši skušalo poiskati boljše poti k varni šoli. Žal se je ene delavnice, ki je bila v dopoldanskem času, udeležil en sam starš. Na temo prepovedanih drog je šola organizirala predavanje predstavnika policije, ki je staršem predstavil vrsto drog, ki so prisotne v našem okolju, in kako mladina pride v stik z njimi. Svetovalni delavki sta za starše učencev te generacije pripravili delavnice o drogah in jih skušali spodbuditi, naj delujejo preventivno.

Temu dogodku je bila namenjena tudi ena izmed pedagoških konferenc o informiranju strokovnih delavcev. Mnenja učiteljev so bila sila različna. Nekateri so menili, da si starši dovolijo preveč, drugi, naj starši prevzamejo vlogo vzgojiteljev in da je to predvsem stvar domačega okolja, šola naj bi bila namreč namenjena izobraževanju. Veliko jih je bilo mnenja, da je to problem širše družbe in lokalne skupnosti, ki naj reši problem varnosti šolskega prostora. Skupna ugotovitev je bila, da je to kruta realnost, s katero se sooča skoraj sleherna slovenska osnovna šola: starši niso več le opazovalci dogajanja, temveč skušajo na napake opozarjati, čeprav pri tem pogosto ne priznajo svojih lastnih napak in skušajo vse breme vzgoge naprtiti na ramena učiteljev in šole.

3. KORAKI NA POTI K REŠEVANJU KRIZNEGA DOGODKA

Nihče, ki oblikuje šolski prostor v nekem kraju, še najmanj učitelji in ravnatelj, si ne želi, da bi se o šoli govorilo kot o neuspešni. Predvsem pa si ne želijo govoric o tem, kako njihova šola ni varna ter da je to šola in okolica, kjer se zbirajo mladi prestopniki. Težko je staršem razložiti, da so bile šole vedno mamljive za zbiranje mladine, tudi v preteklosti, pa to še ni pomenilo, da so s tem ogroženi tudi njihovi otroci.

Skozi ta dogodek, ki je k reševanju pritegnil kar nekaj oseb in institucij, smo ugotovili, da je v šolsko delo in dejavnosti, ki so povezane z dobrim počutjem otrok v šoli, nujno na ustrezen način vključevati tudi starše. Ta spremenjen način komuniciranja pa bo terjal tudi spremenjeno izobraževanje učiteljev in drugih delavcev šole.

Šola mora pri oblikovanju sodelovalnega okolja s starši spremeniti tudi odnos, ki mora od pokroviteljskega preiti k partnerskemu (Erzinar in Cvetek 2006), ter si tako utreti pot h kakovostnejši komunikaciji, ki se ne bo končala na govorilnih urah in roditeljskih sestankih.

Vsi, ki oblikujemo osnovnošolski prostor, se bomo morali začeti zavedati, da je šola več kot le institucija, kjer se podaja znanje. Danes je to prostor, kjer je za dobro sodelovalno okolje nujno vzpostaviti dobre partnerske odnose med učenci, starši in učitelji ter učiteljem, ki poučujejo na šolah, ponuditi možnost izobraževanja v tej smeri.

Na naši šoli smo tako pripravili razvojni načrt za izboljšanje komunikacije med starši, učitelji in učenci ter si zastavili kratkoročne in dolgoročne cilje, ki vseboujejo elemente vseživljenjskega učenja. Z evalvacijskim vprašalnikom, na katerega je odgovarjala celotna populacija staršev, smo dobili nabor pomanjkljivosti, ki so jih starši izpostavili kot najbolj izstopajoče dejavnike za pomanjkanje dobre komunikacije. Za mnenje smo z analizo spin vprašali tudi člane predmetnih strokovnih aktivov na šoli in dobili nabor njihovih mnenj, ki smo jih prav tako uporabili za osnovo pri razvojnem načrtu za izboljšanje medsebojne komunikacije.

• Udeleženci

- UČITELJI – analiza spin
- STARŠI – vprašalnik za starše
– analiza udeležbe na govorilnih urah in roditeljskih sestankih
- UČENCI – nadaljevanje zgodbe

Ugotovitve

I. Analiza spin

Pri pregledu rezultatov, pridobljenih z analizo spin, so se pokazale številne prednosti v komunikaciji učiteljev s starši, učenci, vodstvom šole in med njimi samimi. Pogosto so učitelji navajali tudi slabosti, naštetje v nadaljevanju, katerim bomo posvetili posebno pozornost pri načrtovanju nadaljnjega dela.

Slabosti v odnosu **ŠOLA – STARŠI**:

- odsotnost staršev (*neudeležba na roditeljskih sestankih, govornih urah, nastopih, prireditvah, delavnicah ...*);
- nesprejemanje kritike, nasvetov, napotkov, neupoštevanje dogovorov;
- neprimeren odnos staršev (*agresivnost, arogantnost, nestrpnost, nespoštljivost ...*);
- obrambna pozicija staršev (*se čutijo napadene, pretirano zagovarjajo otroka, prevzemajo otrokove odgovornosti na svoja ramena ...*);
- "že ustvarjeno mnenje" (*o šoli, zaposlenih, devetletki ...*).

Slabosti v odnosu **UČITELJ – UČITELJ**:

- čas (*premalo časa za pogovor, za reševanje problemov ...*);
- rangiranje (*večvrednostni in manjvrednostni občutek, razlike med predmetno in razredno stopnjo, podcenjevanje ...*);
- neprimeren odnos (*neiskrenost, zahrbtnost, napadalnost, nevoščljivost ...*);
- nesprejemanje "drugačnih" (*njihovih mnenj, načina dela, osebnosti ...*).

Slabosti v odnosu **UČITELJ – UČENEC**:

- neupoštevanje pravil in dogovorov;
- nezaupanje;
- neprimeren odnos (*napadalnost, agresija, žaljiv odnos, nezainteresiranost ...*);
- vprašanje avtoritete (*neupoštevanje učitelja/strahospoštovanje*);
- izpostavljanje pravic, pozabljanje na dolžnosti.

Slabosti v odnosu **VODSTVO ŠOLE – UČITELJ**:

- čas (*premalo časa za reševanje problemov, za medsebojne dogovore ...*);
- neustrezni odzivi (*kritike, dvomi, nedorečenost, nezaupanje, pričakovanja ...*);
- nepripravljenost za sodelovanje (*ne znamo poslušati, se nočemo izpostavljati ...*);
- rangiranje (*različna pričakovanja od posameznikov ...*).

3. 1 Prioritete, ki lahko pripomorejo k reševanju kriznih situacij

KAJ ŽELIMO DOSEČI?

1. Prioriteta: **Komunikacija s starši**

CILJ 1: Okrepiti dejavno vlogo staršev

Dejavnost 1	Naloge
Neformalni stiki (piknik, različne delavnice, planinski izlet)	<ul style="list-style-type: none"> o delavnice za učitelje o oblikovanje odgovornega tima za izvedbo neformalnih srečanj o priprava načrta izvedbe NS o obveščanje staršev z vabili, na spletnih straneh, oglasnih deskah o zbiranje prijav za NS o izvedba NS o evalvacija in merjenje zadovoljstva – pogovor in anketni list
NS = neformalni stiki	

KDO – IZVAJALEC

- *timsko skupina s predstavniki staršev, učiteljev in drugih strokovnih delavcev*
- *razredniki*
- *vodstvo šole – ravnateljica in pomočnica ravnateljice*
- *šolska knjižničarka*

KDAJ

- *šolsko leto 2006/2007*

EVALVACIJA

- *20 odstotkov staršev in učencev vključenih v delavnice*
- *ugotavljanje zadovoljstva z vprašalniki pred izvedbo in po izvedbi delavnice oziroma neformalnega srečanja (5-stopenjska lestvica)*

CILJ 2: Povečati udeležbo staršev na roditeljskih sestankih in govorilnih urah

Dejavnosti	Časovni okvir
obveščanje staršev o datumih roditeljskih sestankov z obvestili, ki jih morajo podpisati	september 2006 in med celotnim šolskim letom 06/07 sproti
pošiljanje obvestil staršem, ki se ne odzovejo s podpisi	šolsko leto 06/07
obveščanje staršev na oglasni deski – koticiki za starše	šolsko leto 06/07
obveščanje staršev na šolskih spletnih straneh	šolsko leto 06/07

KDO – IZVAJALEC

- vsi razredniki
- šolska svetovalna služba
- računalnikar
- vodstvo šole – ravnateljica in pomočnica ravnateljice

EVALVACIJA

- število udeležencev na roditeljskih sestankih – beleženje obiskov v dnevnikih oddelkov
- število vrnjenih podpisanih obvestil staršev razrednikom
- število ogledov na šolski spletni strani
- anketni vprašalnik ob koncu šolskega leta o zadovoljstvu z obveščanjem in temami roditeljskih sestankov ter o predlogih staršev

2. Prioriteta: **Komunikacija z učenci**

CILJ 1: Povečati prisotnost učencev na govornih urah za učence

Dejavnosti	Časovni okvir
izobraževanje za strokovne delavce o strategiji pogovora	avgust 2006
ponovna seznanitev učiteljskega zbora s projektom učitelj – svetovalec	avgust 2006
priprava predstavitve za učence in starše	avgust 2006
priprava pisne informacije za učence in starše	september 2006
razrednikova predstavitev možnosti za govornilne ure učencem	september 2006
spodbujanje in vabljenje učencev, naj izkoristijo to možnost	celo šolsko leto 06/07

KDO – IZVAJALEC

- *ravnateljica*
- *razredniki*
- *učitelji*
- *šolska svetovalna služba*

EVALVACIJA

- *število obrazcev (že obstoječi)*
- *anketni vprašalnik za udeležence*

3. Prioriteta: **Komunikacija z okoljem**

CILJ: Pozitivno sprejemanje šole v okolju

Dejavnosti	Časovni okvir
izboljšanje spletne strani šole	junij 2006 ř
oblikovanje in urejanje informativnih desk na šoli	junij 2006 ř
objave v medijih	avgust 2006 ř

Skupne naloge:

- *oblikovanje tima za delo*
- *priprava načrta dela*
- *sestane in obveščanje strokovnih delavcev o vlogi posameznih dejavnosti in njihovem doprinosu*
- *obveščanje o spletni strani šole in oglasnih deskah na šoli ter možnosti takšnega obveščanja*
- *povezati načine obveščanja (oglasne deske, spletna stran, osebna obvestila, objave v medijih)*

KDO – IZVAJALEC

- *timska skupina (učitelj PS, RS, knjižničarka, pomočnica ravnateljice, ŠSS, računalnikar, starši)*
- *razredniki*
- *drugi učitelji*

EVALVACIJA

- *število obiskov spletne strani se poveča za 20 odstotkov*
- *anketni vprašalnik*
- *število objav se poveča za 20 odstotkov*

4. SKLEP

Ob neljubem dogodku, ki se je čez dober mesec izkazal za neresničnega – učenec si je namreč vbod v iglo izmislil, da bi se zavaroval pred kaznovanjem doma zaradi spora s prijatelji – nihče ni pomislil, v kakšni stiski je pravzaprav otrok, ki si mora, da se ubrani psihičnega in fizičnega nasilja matere in njenega partnerja, izmišljevati take stvari, s katerimi vsaj za nekaj časa preusmeri njun interes. Četudi na račun dobrega imena šole.

Na šoli ocenjujemo, da je bil vstop tega otroka v šolski sistem za mater stalen vir jeze, nemoči, ki je mogoče odsev njihovega lastnega strahu, da je otrok potisnjen v drugo, manj varno okolje. Tako je ta otrok dobesedno zasvojen z napetostjo, ki jo skuša razreševati z nemirnim obnašanjem, konfliktnim odnosom s sošolci in obračanjem pozornosti nase.

Erzar in Cvetek (2006) navajata, da dobra šola ustvarja varno in spremljajoče okolje za starše ter temelji na poznavanju družinske in partnerske dinamike in obvladovanju temeljnih čustvenih razmejitev. V šolah, kjer so v svoje delovanje uspeli ustrezno vključiti starše, so se učenci odzvali z večjo motivacijo in pripravljenostjo za učenje ter sprejemanje vrednot, ki jih govarja šola.

Stališče naše šole je, da bodo oblike dela, ki smo jih sprejeli kot prednostne, učinkovito pripomogle k boljši kakovosti odnosov na šoli s starši, učenci in zunanjim okoljem, ki je pogosto tudi jeziček na tehtnici, ko se starši odločajo o vpisu na šolo.

Predstavljen problem, ki je k reševanju pritegnil kar nekaj služb in oseb, je lahko tudi eden izmed pokazateljev, da se šole in v njej zaposleni delavci ne ukvarjajo le s poučevanjem, temveč so njihove pristojnosti in dejavnosti širše. Opisani dogodek nas je vse pripeljal do ugotovitve, da je treba takšne oblike kriznih situacij reševati kar se da odgovorno, skupaj in v prid vseh vpletenih.

Prepričani smo, da bodo zgoraj naštetih prioritete z različnimi oblikami dejavnosti pripeljale do končnega cilja – izboljšanja komunikacije in zmanjšanja konfliktov med starši, učitelji, učenci in vodstvom šole.

Literatura in viri


Erznar, T. in Cvetek, R. (2006). Vključevanje staršev in kakovostna šola v Kakovostna šola v prihodnosti. Ljubljana: Teološka fakulteta.

Štuhec, I. (2006). Šola za vsestranski razvoj v Kakovostna šola prihodnosti. Ljubljana: Teološka fakulteta.



Milena Mišič

Sodelovanje šola – starši:
Integracija kot
preizkušnja
in izziv



*Če hočeš videti,
moraš gledati s srcem,
bistvo je očem nevidno.*

Antoine Saint Exupery

Kakovostno sodelovanje s starši sodi med pomembne kazalnike učiteljevega dela oziroma šole kot celotne nosilke vzgojno-izobraževalnega procesa. Dobro sodelovanje med šolo in domom ustvarja pozitivno klimo umestitve šole v določenem kraju. Dobra šola ustvarja varno in sprejemajoče okolje za starše ter temelji na poznavanju družinske in partnerske problematike. Šole se med seboj razlikujejo po legi kraja, socialnem okolju in številu vpisanih otrok, so mestne, primestne ali podeželske.

Naša šola je enooddelčna, podeželska. Obiskuje jo 180 otrok iz 40 vasi in zaselkov. Šola s prilagojenim programom je od našega kraja oddaljena 35 km, Center za socialno delo ter policija sta v sosednji občini, Svetovalni center v Ljubljani, v kraju ni večjih kulturnih ali športnih objektov, v neposredni bližini šole je le Zdravstveni dom.

Osnovna šola je dolžna skladno z našo zakonodajo omogočiti optimalen razvoj vsem otrokom, tako nadarjenim in preostalim s posebnimi potrebami, ki so integrirani v osnovno šolo. Prav slednji so za osnovno šolo velik izziv, kajti to so otroci z različnimi motnjami, ki potrebujejo posebne metode dela, različne prilagoditve, individualno delo, za katerega pa so strokovni delavci – učitelji premalo usposobljeni. Imajo premalo znanj za tako različne otroke, ki se integrirajo v osnovno šolo.

Na naši šoli je 11 otrok, ki so k nam usmerjeni z odločbami. Imajo primanjkljaje na posameznih področjih učenja ter številne druge težave (mejne sposobnosti, vedenjske težave).

Taki otroci poleg dobrega sodelovanja staršev potrebujejo tudi dobro sodelovanje šole s preostalimi institucijami, v katerih so obravnavani: s Cen-

trom za socialno delo, s Svetovalnim centrom, z Zdravstvenim domom. Vendar pa nam praksa pokaže, da so starši učno in vzgojno neuspešnih otrok manj motivirani za sodelovanje s šolo. Mnogi starši otroku ne znajo in ne morejo pomagati, ker niso dovolj izobraženi, dostikrat tega ne zmorejo niti starši, ki imajo višjo izobrazbo. Tako velik del reševanja specifičnih problemov, ki jih imajo tako imenovani učenci s posebnimi potrebami, pade na šolo oziroma strokovne delavce, ki z učencem delajo. V takih primerih šola pogosto ne sodeluje samo s starši, temveč s številnimi drugimi institucijami, ki obravnavajo otroka in njegovo družino.

Primer dečka, ki se je prešolal na našo šolo iz šole, v kateri uporabljajo drugačne metode dela in učenja.

Deček je prišel k nam zaradi predodelitve. Do tedaj je živel pri materi, sedaj pa bo živel pri očetu, ki ima stalno bivališče v našem kraju.

Ko smo prejeli prošnjo očeta za vpis otroka, nam je šola, ki jo je deček prej obiskoval, poslala kratko poročilo. Iz poročila je bilo razvidno, da gre za otroka s posebnimi potrebami, ki nima urejenega statusa bivanja, niti ni razvidno, komu je otrok dodeljen (starša sta ločena).

V poročilu je pisalo:

»Deček že mesec dni ne obiskuje pouka, v znanju je zelo šibak, probleme ima pri slovenskem jeziku, matematiki, je legastenik. Je v četrtem razredu, vendar po znanju vanj ne sodi (v tej šoli se ne ponavlja). Šola, ki jo obiskuje, je zanj že druga šola, kajti šolanje je začel na eni izmed ljubljanskih šol. Ker pa je tista šola že v prvem razredu mami predlagala, da bi dečka pogledala Komisija za usmerjanje otrok s posebnimi potrebami, ga je mati prešolala na šolo, ki dela po drugačnem programu kot javne osnovne šole.«

V času šolanja pri njih je imel osemurno individualno učno pomoč na teden. Kljub vsej tej pomoči deček ni dosegel zelenih rezultatov. Z očetom niso sodelovali. Mati se je vedno manj oglašala v šoli.

Iz Centra za socialno delo smo dobili suhoparno obvestilo o prihodu učenca na našo šolo.

Kako prešolati takega dečka, ki poleg neurejenega stalnega bivališča ni imel urejenega niti statusa, komu je dodeljen? Otrok ima velike učne in vzgojne težave. Mi pa bi mu bili nemočni nuditi ustrezno šolanje, kajti premalo vemo o delu s takim otrokom in tudi nimamo dodatnih ur za individualno delo z njim (razen dopolnilnega pouka).

Center za socialno delo ni bil pripravljen globlje poseči v ta problem, zadovoljil se je s tem, da ga oddajo k nam, vse preostalo pa naj bi se reševalo pozneje.

Porajala so se nam številna vprašanja. Kaj pa, če ne sodi v našo šolo? So njegove težave takšne, da bi jih lahko skupaj premagovali?

Po telefonskih razgovorih z Ministrstvom za šolstvo in šport – pravno službo in sektorjem za osnovno šolo, obema Centroma za socialno delo (bodočim in prejšnjim), zasebno šolo ter očetom, ki je želel otroka prevzeti, smo se dogovorili za skupen sestanek na naši šoli. Podrobno smo analizirali nastalo situacijo in vprašanje, kaj napraviti v dobro otroka, da ne bi doživel še težjih stisk, kot jih je imel že sedaj.

Sklepi in ugotovitve sestanka:

- *Dečka pregleda Komisija za usmerjanje otrok s posebnimi potrebami brez čakalne vrste – nujno takoj (oče se je s tem strinjal) in določi, v kateri razred se prešola in na katero šolo (program zasebne šole je popolnoma drugačen od programa osnovne šole).*
- *Center za socialno delo v občini, v kateri deček trenutno živi, preveri, ali je bivanje za dečka pri očetu ustrezno glede na očetovo trenutno stanje – brezposelnost, neurejene stanovanjske razmere.*
- *Oče naj uredi vse potrebno glede pravice bivanja pri njem in uredi stalno oziroma začasno prebivališče.*

Vse navedeno ni v pristojnosti šole. To so naloge, za katere je zadolžen Center za socialno delo, vendar pa vse to ne bi bilo realizirano, če tega ne bi izvedla šola. Z vsolanjem takega učenca se zavedamo, da bo delo z njim zelo težko.

Po prvem sestanku smo se še dvakrat sestali in po mesecu dni otroka sprejeli na našo šolo. Po vseh prizadevanjih šole, da bi otroku nudili tako šolanje, ki mu bo omogočilo optimalen razvoj glede na njegove težave, je tudi oče spoznal, da želimo otroku pomagati in da brez njegovega sodelovanja ne bo uspeha.

To je otrok s primanjkljaji na posameznih področjih učenja – otrok s posebnimi potrebami, usmerjen v izobraževalni program s prilagojenim izvajanjem in dodatno strokovno pomočjo. Potrebno mu je prilagoditi izvajanje, kar pomeni vsebinsko redni program šole. Prilagodi se organizacija, način preverjanja in ocenjevanja znanja, napredovanje in časovna razporeditev pouka, nudi pa se mu dodatno strokovno pomoč, ki je opredeljena v njegovi odločbi o usmeritvi.

Svetovalni center je ponudil pomoč pri premagovanju težav prilagajanja otroka v novo okolje. Skupaj z očetom sta obiskovala delavnice. Specialna pedagoginja tima, ki je dečka obravnaval, pa je pomagala tudi učiteljem, ki dečka poučujejo in mu nudijo individualno učno pomoč.

Neprijazno izkušnjo pa smo imeli s Centrom za socialno delo občine, v kateri je otrok prej živel, saj je bil za njih otrok le nek predmet, ki ga imaš danes tu, jutri pa ga prestaviš drugam, ne da bi prej ugotovil, ali je ta prostor zanj ustrezen in ali mu bo ponudil vse zavetje, ki ga potrebuje. Sodelovanje s Centrom za socialno delo mora biti korektno, kajti oni so pristojni spremljati družino, poseči vanjo in ji nuditi pomoč.

Šola teh pristojnosti nima. Staršem ponudi izobraževanje z vsebinami o vzgoji otrok, udeležbo v različnih šolskih dejavnostih (izleti, prireditve, delavnice ...), sodelovanje v upravljavskih in posvetovalnih organih, ne posega pa v notranjost družine.

Naše ugotovitve kažejo, da vedenjski, pogosto tudi razvojni, čustveni in učni problemi v šoli praviloma zrcalijo čustveno stanje v družinah učencev.

»Pomen družine je poseben in nezanemarljiv ... Vse, kar je za otroštvo res bistvenega, se zgodi v družini ... To, kar je v človeku za vedno zastavilo

vse, kar se je dogajalo v času njegovega otroštva in rane mladosti, je v njem tako zasidrano prav zato, ker je bil od družine popolnoma odvisen takrat, ko je bil za vse najbolj sprejemljiv. Ta sporočila so zanj hkrati bivanjski, čustveni vrednostni sistem.

Ko poskuša človek kdaj pozneje v življenju z razumom zavrnilo katero od resnic, ki jih je gojila njegova družina, ali kršiti katero od njenih pravil, zahteva to prav zato veliko več truda, trdnih argumentov in stvarnih prepričljivih potrditev kot zavračanje kakih drugih resnic in pravil« (Tomori, 1994, str. 11,12).

Tudi če starši niso kos svojemu poslanstvu, šola ne sme obupati in jih zanemariti. Nuditi jim mora pomoč, izobraževanje, predvsem pa razumeti njihove stiske in težave.

Naša šolska zakonodaja predpisuje naslednje oblike sodelovanja s starši:

- *sodelovanje staršev v svetu šole in v svetu staršev,*
- *roditeljske sestanke,*
- *govorilne – pogovorne ure in*
- *pisna sporočila.*

Klasični, frontalno vodeni roditeljski sestanki z enosmerno komunikacijo, ki je tekla od razrednika k staršem, z uradnim prizvokom moči šole kot institucije, so že davno preživeli. Pa vendar še danes, kljub toliko opevani odprti in prijazni šoli, doživljajo mnogi starši in učitelji osebne stiske.

Starši se razlikujejo po sposobnostih, interesih in starosti, zato je za razrednika zelo pomembno, da te razlike zazna in ji tudi upošteva. Starši so zaradi velike ljubezni do svojih otrok včasih tudi nekritični in nerealni. Od njih preveč ali premalo zahtevajo.

V prvi triadi vsako šolsko leto pripravimo en roditeljski sestanek po razredih z namenom predstavitve standardov znanj v prvem triletju. Predstavitvi vedno dodamo tudi delavnice za starše. Med razlago standardov znanj dobijo starši naloge, kakršne dobijo otroci pri pouku. Iz sličic morajo sesta-

viti besedilne naloge, računajo s konkretnimi materiali, sestavljajo sestavljanko, poslušajo drug drugega in dejavno sodelujejo s tablicami »pravk in »narobe«. Na koncu pa se preizkusijo še v ilustracijah in pisanju pravljič. Vsak od njih mora svojemu otroku napisati in ilustrirati pravljičko v obliki knjige. To otroci skupaj s svojimi izdelki dobijo ob koncu šolskega leta.

Za starše je taka predstavitev zelo nazorna in zanimiva. Dejavno sodelujejo in spoznajo delo v določenem razredu. Ker pa starši najbolj celovito poznajo svojega otroka, učitelj ga pozna le po njegovem šolskem delu, lahko kaj hitro ugotovijo, ali od otroka pričakujejo preveč ali premalo. Mnogi starši šele ob konkretni ponazoritvi, kaj se od njihovega otroka zahteva, ugotovijo, da delo v šoli ni tako preprosto. Mnogi starši izdelka v šoli ne dokončajo, otrok njihov izdelek prinese v šolo naknadno, začutijo stisko dela v razredu, ko nisi sam, ampak izpostavljen številnim očem sošolcev in učitelja. Tudi izdelki staršev nam veliko povedo o njihovi družinski klimi.

Težave se zopet pojavijo v primerih neudeležbe in staršev, ki niso dorasli svojemu poslanstvu. S temi starši komuniciramo individualno, s pisnimi povabili po pošti. Če se ne odzovejo niti na pisno vabilo, pa povabimo k sodelovanju Center za socialno delo, ki jih obišče na domu in poskuša v skladu s svojimi pristojnostmi rešiti nastali problem.

Pri novih načinih dela s starši je treba z vso občutljivostjo spoštovati njihove želje in interese. Nikakor jih ne smemo siliti v neprijetne situacije, v nekaj, kar odklanjajo, ker bi s tem dosegli prav nasprotni učinek.

Ravnatelj kot pedagoški vodja se mora zavedati kompleksnih dejavnikov, ki vplivajo na sodelovanje šole in doma. Ni dovolj, da zagotavlja sodelovanje s starši le na osnovi zakonskih podlag, ampak mora z vso svojo strokovnostjo in odgovornostjo težiti h kakovosti raznovrstnih oblik sodelovanja. In to ne le s starši, ampak tudi s preostalimi institucijami, ki nekaterim otrokom pomagajo na poti učenja in razvoja (zdravstveni dom, center za socialno delo, svetovalni center).