

## VZGOJA OTROK IN VLOGA ŠOLE / dr. Sabina Jurič Šenk, šolska psihologinja / OŠ Ledina, Ljubljana

### Povzetek

Šola kot izobraževalna institucija ima na učence velik vpliv, saj v njej potrjujejo potrebo po uspešnosti, si iščejo svoje mesto med vrstniki, si gradijo socialno samopodobo ...

Kljub temu pa je funkcioniranje učencev v šoli tudi zelo povezano z učenčevimi starši in njihovo domačo vzgojo. Sodelovanje šole in staršev s tem daje možnost, da odrasli (učitelji, strokovni delavci, starši) otroka prestrežejo v več vlogah, prepoznajo njegove stiske, dvome ter mu pomagajo pri doseganju šolskega uspeha.

Sklenjenost trikotnika šola – starši – učenec je pomembna predvsem takrat, ko otrok preko šolske neuspešnosti odraža svojo oziroma stisko družine. Medsebojno sodelovanje učiteljev in staršev tako pomaga otroku pri njegovem optimalnem šolskem delu, medtem ko strah, nezaupanje in dokazovanje moči znotraj trikotnika otežijo učiteljevo delo v šoli, starševsko oporo doma ter predvsem povečajo otrokovo negotovost in upornišvo.

**Ključne besede:** vzgoja, starši, šola, medsebojno sodelovanje, zaupanje

### POMEN VZGOJE V DRUŽINI

Vzgoja v družini predstavlja interakcijo med starši in otroki, odzivanje staršev in njihovo vedenje glede na potrebe svojih otrok. Najpomembnejši vzgojni komponenti sta *čustvena toplotina (ljubezen)* in odzivnost (Musek 1995), ter *nadzor, kontrola*, tudi zahtevnost staršev (Firestone 1990). Nekateri avtorji v samo klasifikacijo vzgojnih slogov vključujejo tudi tako imenovano *psihološko kontrolo*, s katero lahko opredelimo starševski odnos do otroka, bodisi kot pretirano vpletanje v otroka bodisi kot pretirano odmaknjenost staršev (Musek 1995). Vedenjska kontrola oziroma nadzor je za uspešen otrokov razvoj potreben, medtem ko se avtorji strinjajo, da ima psihološka kontrola v kakršni koli obliki predvsem negativen učinek na otroka (Baumrind 1971, 30; Barber 1996, 3297; Steinberg in drugi 1992)

Poleg vzgoje znotraj družine potekajo med družinskimi člani tudi procesi osamosvajanja in medsebojnega povezovanja (Gradišar 2005, 39). Primarna vloga družine je negovanje otrokovih potencialov, spodbujanje njegove osebne rasti ter pomoč otroku, da razvije avtonomijo in občutek lastne vrednosti. Starši v odnosu do otroka opravljajo več vlog, ki se med seboj dopolnjujejo, prepletajo in stopajo v ospredje v različni meri glede na razvojno stopnjo otroka:

- *Starši kot otrokovi skrbniki in hranitelji:* starši skrbijo za otrokove biološke potrebe (ga hranijo, negujejo, zaščitijo pred vplivi okolja). Ekonomska varnost otrok in celotne družine je bila v tradicionalni družini naloga očetov, medtem ko je v sodobni družini naloga obeh staršev (Ule in Kuhar 2003, 49–53).
- *Starši kot otrokovo varno zavetje:* starši otroku s svojo odzivnostjo na njegove potrebe, senzitivnostjo ter fizično in čustveno bližino omogočijo, da zgradi koherenten vzorec vedenja, s katerim priključuje pomembne druge, predvsem starše oziroma skrbnike k sebi. Otrok na podlagi starševskega vedenja oblikuje pričakovanja o sebi in o svetu, v katerem živi (Ainsworth in Bowlby 1991, 331–341; K. L. Kompan Erzar 2003, 60–65).
- *Starši kot model za identifikacijo:* v skladu s teorijo učenja avtorja Bandure (Bandura 1977, 30–35) so starši za otroka pomemben model, katerega otroci opazujejo, mu sledijo in prevzemajo njegove vrednote, stališča in način vedenja. S posnemanjem se otrok nauči vzorcev vedenja, čustvovanja in načina soočanja s preizkušnjami tako v medsebojnih odnosih kot tudi v odnosu do zunanjega sveta.
- *Starši kot oblikovalci otrokove samopodobe:* otrokova samopodoba zajema vrednostno oceno samega sebe in pojmovanje otrokovih osebnoznanih značilnosti. Čeprav se samopodoba posameznika gradi skozi celotno življenjsko obdobje, spreminja ter dopolnjuje ob pomembnih izkušnjah, uspehih in potrditvah, pa se najpomembnejši temelji oblikujejo v zgodnjem otroštvu (Kobal Grum 2001, 56–70; Tomori 1994, 120).
- *Starš kot vir informacij:* Intenzivnost učenja se pri otroku poveže tudi z govornim razvojem in na predoperativni stopnji mišljenja s simbolnim mišljenjem (Marjanovič Umek 2004, 291). Otrok, katerega starši bodo odgovorili na vsa njegova vprašanja, mu na razne načine želeli približati informacije iz okolja, mu s spodbudami dali priložnost za spraševanje in pridobivanje novega znanja, se bo lažje in hitreje razvil, tako spoznavno kot tudi socialno.
- *Starši kot zgled vstopanja v socialne interakcije z vrstniki:* Starši otroku predstavljajo zgled za vstopanje v vrstniške odnose, pokažejo mu načine prosocialnega vedenja in možnosti reševanja medsebojnih nesoglasij. Starši otroka s postavljanjem meja naučijo samoregulativnega vedenja, ki predstavlja pomemben element socialnega razvoja otroka (Parke 1996, 119).

### VZGOJNI SLOGI V DRUŽINI

Vzgojne sloge starševstva lahko razdelimo na tri skupine: permisivni, avtoritarni in avtoritativni vzgojni slog (Baumrind 1971).



- **Permisivni vzgojni slog staršev**  
Otroci permisivnih staršev se v največji meri sami odločajo o svojem vedenju, starši do njih nimajo veliko zahtev, med njimi in njihovimi otroki vlada emocionalna distanca, otroci so pogosto nezreli, zunaj dosega staršev pa so ti otroci do staršev indiferentni. Kaznovanje otrok poteka v večji meri kot čustveni pritisk na otroka ter vzbujanje krivde, manj pa kot izražena vedenjska kontrola. Raziskave v devetdesetih letih prejšnjega stoletja (Firestone 1990; Lamborn 1991; Steinberg 1994) so permisivni vzgojni slog razdelile na popustljivi vzgojni slog in na zanemarjajoči vzgojni slog. Popustljiv vzgojni slog starševstva je tisti, pri katerem starši od otrok ne zahtevajo veliko, polni so razumevanja, na otroke so močno navezani in jih razvajajo. Ti otroci so sicer pozitivno usmerjeni, vitalni, manjka pa jim odgovornosti do soljudi in samozaupanja, nagnjeni so k agresivnosti (Lamborn 1991). Zanemarjajoč vzgojni slog je slog, pri katerem so starši pogosto prezaposleni oziroma odsotni in se za otroka in

njegove dejavnosti premalo zanimajo, se izogibajo dvosmerni komunikaciji ter zato slabše zaznavajo čustva in stališča lastnih otrok. Otrokom zato večkrat manjka koncentracije, težko obvladajo svoja čustva in impulze, primanjkuje jim zanimanja za šolo, pogosto je zatekanje v uživanje nedovoljenih drog (Fontana 1995).

- **Avtoritarni vzgojni slog staršev**  
Ti starši nad svojimi otroki uveljavljajo moč in nadzor, delujejo brez toplote in dvosmerne komunikacije, držijo se absolutnih standardov, od otrok zahtevajo spoštovanje avtoritete ter predvsem, da so odprti za njihovo vodenje (Fontana 1995). Avtoritarni starši se redko vpletajo v otrokove dejavnosti, s čimer lahko otroku povzročijo veliko stresa in anksioznosti, saj otrok s tem ne dobi ustrezne podpore in spodbude za svoje vedenje. Otroci avtoritarnih staršev so velikokrat manj prijazni, manj spontani ter dokaj nepripravljeni sodelovati z vrstniki, njihov interes za dejavnosti v šoli in zunaj nje je nizek, pogosti so vedenjski prestopki (Baumrind 1971).

#### - **Avtoritativni vzgojni slog staršev**

Ti starši imajo do svojih otrok topel in čustven odnos, jih spodbujajo pri izražanju mnenj in občutij. Starši svoje odločitve pojasnjujejo, njihova disciplina pa je prežeta s toplino, fleksibilnostjo in odkritostjo. Predvsem pomembno je dogovarjanje, odprti pogovori med starši in njihovimi otroki, ter s tem pomoč otroku, da začne sam presojeti, si oblikuje lastna stališča in reagira zrelo v primeru medsebojnih konfliktov (Baumrind, 1971). Avtoritativni slog vzgoje vodi do neodvisnosti otrok, le-ti so samozavestni, do vrstnikov prijazni, s starši radi sodelujejo, so v večji meri kot otroci drugih vzgojnih slogov veseli, motivirani in uspešni (Lamborn 1991).

#### **Vloga staršev v izobraževanju otroka**

Prehod iz otroštva v mladostništvo za družino lahko pomeni velik izziv, saj se morajo odnosi v družini preoblikovati. Starša, ki tega nista pripravljena sprejeti, bosta na osamosvajanje mladostnika reagirala s pretirano kontrolo ali pa s popolno opustitvijo kontrole. Funkcionalni družinski sistem je takšen, ki dopusti, da se vezi med družinskimi člani razrahljajo v tolikšni meri, da vanje lahko vstopijo mladostnikove pridobljene sposobnosti samostojnega razmišljanja, čustvovanja in razumevanja sveta, nov način delovanja mladostnika pa istočasno ne ogrozi zaupanja ter povezanosti med njim in starši (Kompan Erzar 2006).

Zaradi močnega vpliva družine na nekatera področja mladostnikovega udejstvovanja (šola, treningi, odnosi do vrstnikov, do avtoritete ...) lahko opazimo, da vedenjski, čustveni, pa tudi učni problemi otrok v zvezi s šolo do neke mere odražajo čustveno stanje v njihovih družinah (Erzar in Cvetek 2006, 50). Pogosto družine, kjer vladajo konflikti in čustveni zapleti med staršema, prek otrok kličejo na pomoč šolo. V šolah, kjer so starši na primeren način vključeni, je motivacija, pripravljenost za delo in sprejemanje šolskih vrednot s strani otrok v večji meri sprejeta (Deslandes, Royer, Turcotte in Bertrand 1997). Le-ti imajo višje ocene in bolj pozitiven odnos do šole, disciplinskih težav pa je manj.



Sodelovanje med starši in šolo zahteva od učiteljev poznavanje čustvene dinamike družine in vloge otroka v tej družinski dinamiki (Erzar in Cvetek 2006, 51). Sistemski vidik sodobne psihologije gleda na družino kot na enoten čustveni in komunikacijski sistem odnosov (Gostečnik 2002; Kompan Erzar 2003), kjer so vsi družinski člani med seboj povezani, soodvisni in sestavljajo celoto, ki stremi k temu, da bi bila uravnotežena. Tako se s spremembo enega dela spremeni celotno delovanje družinskega sistema. Za odnose v družini je tako zelo pomembno, kdaj in kako družinski člani pridejo v čustveni stik drug z drugim, oziroma kdaj so najmočneje povezani. Če se družinski člani med seboj najmočneje povežejo v doživljanju pozitivnih čustvenih afektov (veselja,

sreče, sproščenosti, igrivosti), je njihovo reagiranje tudi zunaj družine povsem drugačno kot v primeru, če se družina najmočneje poveže preko negativnih čustvenih afektov (sram, žalost, jeza, bes, strah, nevrednost, krivda, ponižanje, občutek zavrženosti in nesprejemljivosti). Otroci tudi zunaj družine stik z drugim oziroma odziv drugega iščejo na podlagi teh čustvenih stanj (Gostečnik 2004). Tako lahko otroci, ki dobijo od staršev odziv in pozornost le v primerih, ko naredijo nekaj narobe (starše s tem razjezijo) tudi v šoli iščejo stik z učitelji, vrstniki, prijatelji preko jeze. Podobno se dogaja tudi v družinah, kjer otrok igra »grešnega kozla«, odgovarja za vse nepravilnosti, napake in stiske drugih družinskih članov. Tudi takšen otrok bo jedro vseh težav v razredu, učitelj

bo upravičeno zatrjeval, da je v razredu povsem drugačna dinamika, ko je ta otrok odsoten. Spet drugi otrok bo veliko jokal, saj so solze edini način, da lahko opozori na svojo stisko tudi doma, v šoli pa je lahko takšen način opozarjanja nase zanj usoden (»vedno se cmeri«, »navadna jokica je« ...). In po drugi strani bodo otroci, ki v družini prevzemajo odgovornost za druge družinske člane, tisti, ki bodo tudi v šoli najbolj odgovorni, bodo skrbeli za red in disciplino ter bili učiteljevi glavni pomočniki. V vseh primerih pa gre za vlogo, ki jo otrok uporablja tako v družini kot tudi v šoli, da dobi občutek pripadnosti, ljubljenosti in predvsem pozornosti odraslega.

Starši so torej tisti, ki otroke nehote naučijo, kako se soočiti tudi z notranjimi

napetostmi, kako ravnati ob frustraciji, kako pokazati svojo nemoč, ponižanje, ranljivost in kako se soočiti z neuspehom – s slabimi ocenami, pritiskom vrstnikov in drugimi šolskimi izzivi (Erzar in Cvetek 2006, 55). Starši, ki o svoji bolečini v odraslih odnosih ne govorijo, ampak jo držijo zase, bodo zelo težko ob otrokovi stiski ustrezno pristopili do njega. Njihovo notranjo napetost, jezo ali tesnobo pa bo otrok zelo dobro čutil, z njo pa ne bo znal rokovati. Negativna notranja stanja bo otrok tako uravnaval na različne načine – jih potlačil, obrnil v nasprotje, zadržal zase, lahko pa jih bo v varnem okolju odraslega (učitelja, razrednika, svetovalnega delavca ...) tudi ubesedil in s tem tvegala različne odzive (tako pomoč kot tudi zavrnitev). Velikokrat pa se zgodi, da otroci preprosto negativne frustracije iz notranjosti sebe prenesejo na svojo neposredno okolico kot delinkventno in nefunkcionalno vedenje (Erzar in Cvetek 2006, 56). Nevarno pa je, da če se otroci ne čutijo dovolj varne in zavarovane v okolju in svojo stisko razrešujejo zgolj v odnosu do svojega telesa. V tem primeru lahko zbolijo, se samopoškodujejo in razvijejo različne motnje prehranjevanja.

Zaradi povezanosti šolskega problema otroka z družinskim sistemom in družinsko dinamiko je lahko veliko truda s strani učiteljev, šolske svetovalne službe in vodstva šole minimalno učinkovito, če v samo reševanje ne vključimo tudi staršev. Različni šolski problemi imajo različno povezanost s čustvenim stanjem otroka znotraj družine (na primer disleksija in druge specifične učne težave bodo v manjši meri odražale otrokovo družinsko dinamiko, kot na primer izostajanje od pouka, neprimerno vedenje otroka ...). Samo vključevanje staršev seveda ne pomeni, da bi morali učitelji reševati družinske probleme in napotiti starše k družinskim terapevtom, ampak da bi tudi učitelji z razumevanjem družinske dinamike določenega otroka lažje našli skupno besedo z njim, bili bolj uspešni pri približevanju učne snovi učencem s »problematičnim vedenjem« in s tem preprečili lastno izgorevanje na delovnem mestu (Erzar in Cvetek 2006,

59). Z učiteljevim opisom, kako otrok deluje v razredu, kako se povezuje z vrstniki in kaj čuti učitelj v odnosu z njim, lahko starše spodbudi, da v delovanju otroka v šoli prepoznajo podobnosti z dinamiko v družini. Z večjim zavedanjem otrokove vloge in načina vedenja v skupini, znotraj katere išče potrditev in sprejetost, učitelj ter starši lažje prepoznajo otrokove potrebe, ki jih namesto z besedami kaže z vedenjem.

Starši imajo pri izobraževanju otrok dve vlogi:

- vloga staršev doma (emocionalna podpora, opogumljanje otroka pri šolskem delu, pogovor z otrokom o dogajanju v šoli, pregledovanje domačih nalog, nudenje raznih dodatnih tečajev, inštrukcij ...);
- vloga staršev v šoli (sodelovanje staršev v svetu šole ali svetu staršev, udeležba na roditeljskih sestankih, govorilnih urah, skupno sestavljanje individualiziranega programa v primeru otrokovih posebnih potreb oziroma učnih težavah, udeležbo staršev pri raznih predavanjih za starše, ki jih organizira šola) (Erzar in Cvetek, 2006 60–61).

Avtorja Hoover-Dempsey in Sandler (Hoover-Dempsey in Sandler 1995) menita, da na vključevanje staršev v šolo vpliva več stvari, in sicer:

- kako *starša razumeta svojo starševsko vlogo*. Če starša razumeta svojo vlogo kot zelo prepleteno s šolskim delom, tako da spremljata otrokov napredek, se zanimata zanj, sodelujeta v šolskih aktivnostih ... potem je otrokov šolski uspeh pogosto boljši, kot če starša otrokovo šolanje doživljata kot nekaj, za kar je odgovorna šola, oni pa bodo skrbeli zato, da se njihov otrok primerno obnaša, pride v šolo pravočasno ... (Erzar in Cvetek 2006, 64).
- *staršev občutek učinkovitosti za pomoč otroku*. V tem primeru ne igra pomembne vloge izobrazba staršev in njihov ekonomski status, ampak subjektivni občutek, da bodo s svojim vključevanjem v otrokovo izobraževanje nanj pozitivno vplivali (Clark 1993). Šola pa

je tista, ki mora staršem pokazati pomembnost stalne komunikacije med starši in učitelji. Učitelji kot strokovnjaki lahko starše razbremenijo strahu pred šolo tudi tako, da z njimi veliko komunicirajo in jih redno vabijo v šolo, ne glede na učne dosežke otrok. Starši, ki so v šolo vabljeni tudi takrat, ko otrok odlično napreduje in ne samo takrat, ko gre kaj narobe, bodo imeli do šole verjetno pozitivno stališče. S stalnim stikom med učitelji in starši lahko učitelji staršem zagotovijo, da uspeh učencev ni odvisen le od sposobnosti otroka, ampak tudi od prizadevnosti in vztrajanja.

- *povabilo otroka in šole za starševsko vključitev*. Pomembnost povezanosti trikotnika otrok – starši – šola (učitelji) pripomore k dobri šolski klimi, avtorji pa ugotavljajo, da je učitelj tem bolj pripravljen sodelovati s starši takrat, ko ima občutek, da je dober učitelj (Butler 1992). Večje sodelovanje učiteljev s starši pa posledično vpliva tudi na zaupanje staršev šoli, na boljšo učno klimo v razredu (Hoover-Dempsey in Sandler 1997). Predvsem v primerih, ko gre za odpravljanje specifičnih učnih težav učencev, je sodelovanje staršev in šole nujno potrebno, saj je le tako lahko zunanje okolje, tako domače kot tudi šolsko, učencu čim bolj naklonjeno. Pri nadarjenih učencih, za katere šole izdelajo individualizirane načrte, v katerih spremljajo njihove dosežke in spodbujajo njihova močna področja ter vire interesov, je prav tako priložnost velikega dopolnjevanja učiteljevega vodenja ter starševske pomoči pri nujenju večjih izzivov talentiranim učencem.

#### Vključevanje staršev v šolo

Starši se lahko vključujejo v šolanje otroka na različne načine. Oblike vključevanja staršev so odvisne od področij znanja in veščin staršev (profil staršev, poklicna znanja in strokovnost), od splošnih obveznosti staršev (zahtevnost službe, predanosti družini) ter od specifičnega povabila in želje otroka in šole za vključitev starša (Erzar in



Cvetek 2006). Starši so v večji meri pripravljeni sodelovati, spodbujati otroka in se udeleževati raznih roditeljskih sestankov v primeru, da učitelji vzpostavljajo z njimi osebni stik (na primer opravičevanje odsotnosti otroka osebno in ne po telefonu ali mailu). Otrokov povabilo staršem za vključitev je lahko podano zelo eksplicitno (Pomagaj mi prosim pri nalogi, Ali me vprašaj slovenščino, Kako se ta beseda angleška beseda prebere?) ali pa tudi implicitno, posredno (slabe šolske ocene, izogibanje testom, pozabljanje nalog, neprimeren odnos do učitelja ...). Pomembno je, da starši razumejo implicitna sporočila svojega otroka in se ne umaknejo, ampak so otroku, predvsem pri slabih ocenah, v oporo in spodbudo. Na njihove rezultate vplivajo lahko z *navodili* (kako naj se lotijo določene naloge, kako naj se učijo ...), z *ojačevanjem* (spodbude, pohvale, nagrade otrokom ...) in s *posnemanjem* (starši dajejo otrokom zgled, kako naj se obnašajo, kje najti informacijo, ko jo potrebujejo ...) (Erzar in Cvetek 2006, 69). Vključenost staršev v šolo bo imela na učenca tem večji in ugodnejši vpliv, če bodo strategije vključevanja staršev otrokovi starosti primerne (v prvem razredu bosta skupaj pripravila torbo, otrok bo povedal, kaj ima za nalogo, v četrtem bosta starša po otrokovih navodilih pomagala pri iskanju informacij po leksikonih, knjigah, v devetem je pomoč lahko vezana zgolj na spodbudne besede, nudenje prevoza za pripravo naloge, predstavitev poklica, o katerem razmišlja devetošolec) ter usklajene s pričakovanji šole (šola ne more pričakovati, da se bodo starši več ur dnevno učili skupaj z otrokom) (Erzar in Cvetek 2006, 70).

Pozitivne posledice vključevanja staršev so tako boljši uspeh njihovih otrok, osvojitve določenih veščin in znanj ter predvsem osebni občutek učinkovitosti, da jim v šoli lahko uspe (Erzar in Cvetek 2006, 62; Hoover-Dempsey in Sandler 1997).

### ODSEV DOMAČE VZGOJE V ŠOLSKIH KLOPEH

Učenci s svojim vedenjem in odnosom do učitelja povedo veliko o svoji

domači vzgoji. Otroci avtoritarnih staršev pričakujejo od učitelja, da bo prevzel podobno vlogo, kot jo imajo v otrokovem družinskem sistemu starši. Ti otroci so motivirani in storilnostno naravnani pri učiteljih, ki zelo direktivno vodijo pouk, ki strogo postavljajo zahteve in otroke dosledno nagrajujejo z dobrimi in kaznujejo s slabimi ocenami. Učitelja bodo hvalili, češ da je strog, ampak veliko nauči. Do starejših, učiteljev in tudi do šolske svetovalne službe so lahko zadržani, o svojih občutkih težje govorijo, v medsebojni interakciji pa je pogosto začititi strah in sram. Zelo drugače pa se v odnosih z učitelji pokažejo bolj permisivno vzgojeni učenci. Gre za tiste, ki imajo doma manj omejitev, so pogostejše materialno dobro preskrbljeni, medtem ko imajo starši v odnosu do njih manjšo avtoriteto oziroma so njihovi odnosi manj intenzivni (njihov stik s starši je bolj površinski, manj pristen). Ti otroci se v organizaciji z jasnimi pravili ne znajdejo dobro. Nase opozarjajo z različnimi vedenjskimi odkloni, neopravičenimi izostanki, nespoštljivim vedenjem do učitelja, lahko celo s samodestruktivnim vedenjem, na primer motnjami hranjenja, samopoškodbami. Težko prevzamejo odgovornost za svoje vedenje, za svoje znanje. V odnosih z vrstniki jim manjka empatija, zato so lahko osamljeni, zavrtni. Tako avtoritarno kot tudi permisivno vzgajani otroci avtoriteto zavračajo, le da se je prvi bojijo, slednji pa jo bolj ali manj očitno prezirajo. Večina otrok oziroma mladostnikov, ki doma ne more dobiti ustrezne opore in občutka sprejetosti, si želi v razredu izstopati, pritegniti pozornost in predvsem biti »nekaj posebnega«. Če tega ne uspejo dobiti z znanjem, prizadevnostjo in talenti, pa si pozornost želijo pritegniti z motenjem pouka, neprimernimi vedenji, z izpostavljanjem. Avtoritativno vzgojeni otroci so učiteljevi sogovorniki, organizirani, njihovo vedenje pa je predvidljivo. Ni jih strah vprašati, povedati, da česa ne razumejo in tudi glasno povedati svoje mnenje. Od drugih otrok se razlikujejo predvsem po spoštovanju drugega. Med vrstniki so pogosto priljubljeni.

### VLOGA ŠOLE V NAŠI DRUŽINI

Tako kot je za vedenje otrok v šoli zelo pomembna njihova domača vzgoja, je ključnega pomena tudi vloga, ki jo šoli pripisuje družina posameznega učenca. Vse prepogosto družina šoli pripisuje neprimerno, preveliko ali premajhno vlogo. Starši lahko namesto otroka prevzamejo preveliko odgovornost za šolsko delo, z njim govorijo le o šoli, vedo za vsa preverjanja in teste, se z njimi učijo, jih sprašujejo, otrokove dosežke jemljejo kot svoje ... Ti starši so pogosto zelo jezni, ko otrok ne dobi ocene, ki bi bila sorazmerna vloženemu trudu (sploh v primerih, ko je zaradi testa iz posameznega predmeta cela družina ostala doma čez vikend, delala plakat in izpiske iz učbenika). Takšno vedenje staršev ni ustrezno, saj s tem otroku sporočajo, da sam ni sposoben prevzeti odgovornosti za šolsko delo, izkazujejo nezaupanje vanj in mu sporočajo, da je šolski dosežek pomembnejši od njih samih.

Druga nevarnost, ki se lahko pojavi pri starših šolajočih otrok, pa so rigidne ločnice o tem, kdaj je otrok dovolj star, da se lahko starši povsem odmaknejo, se prenehajo zanimati za šolo in mladostniku povsem zaupajo, da bo zmogel sam. Ko do te prelomnice pride in mladostnik ostane sam s svojim šolskim delom, neizoblikovanimi učnimi navadami ter nizko motivacijo za šolsko delo, bo verjetno doživel intenzivno stisko, ki se bo odražala v nižjih ocenah ne samo zato, ker se ne bo znašel, si ne bo znal organizirati domačega šolskega dela in ne bo znal oceniti, koliko prej se bo moral začeti pripravljati za posamezen test, temveč tudi zato, ker bo lahko odmik staršev razumel kot zavrtnitev, kot potrditev tega, da jim on sam ni več pomemben. Sploh v primeru, če odmik staršev razumejo kot obup nad njim, saj so bili prej v šolsko delo intenzivno vključeni, sedaj pa sta jim časovna pripravljenost in motivacija za pomoč otroku močno upadla. Starševski postopni umik pomeni, da zaznajo, kdaj je otrok že dovolj odgovoren, da sam poskrbi za šolske naloge, starši pa počasi prevzamejo vlogo usmerjevalca, spodbujevalca in svetovalca. Merilo starševskega



sodelovanja torej ni staršev čas, želja po pomoči ali strah pred slabo oceno, temveč otrokova zrelost, naučene učne navade ter skrb in odgovornost.

Podobno je za otroka zelo težko takrat, ko so njihovi šolski uspehi za starše samoumevni, medtem ko so slabe ocene čas za kritiko, poniževanje in prepoved aktivnosti, ki jih ima otrok najraje (računalnik, druženje s prijatelji ...). Ne glede na učno uspešnost učenca je pomembno, da je vloga šola in šolskega dela ena izmed vlog, ki jo ima mladostnik doma. In da neuspeh na področju učenja nima neposredne zveze z neuspehi pri košarki ali roketu oziroma pri vrednotenju njega, kot družinskega člana. Neuspeh na šolskem področju, ki preraste v družinsko preživljanje vseh prostih dni v delu za šolo, pisanju referatov ter pripravljanju na spraševanje, lahko tudi globlje zamaje otrokovo samospoštovanje. Samospoštovanje si učenec utrjuje predvsem na način, da mu tako starši kot tudi drugi odrasli odgovarjamo na vprašanje, kdo on je,

kaj vse so njegove vloge in kaj vse ga zanima, kako izgrajena je že njegova identiteta, medtem ko je samozavest na posameznem področju v šoli (na primer, kaj zmorem pri biologiji?) veliko bolj vezana na realno povratno informacijo o posameznikovem dosežku in posledično lažje korigirana z napredkom na posameznem področju šolskega dela (Juul in Jensen 2009).

### **OTROK ŽELI BITI SLIŠAN**

Otroci v šoli želijo zadovoljiti različne tako čustvene kot tudi spoznavne potrebe, predvsem pa tiste, ki so v domačem okolju spregledane. Tudi način iskanja zadovoljitve teh potreb je pogosto dokaj podoben kot v domačem okolju. Učenec, ki ima na primer občutek, da je staršem pomemben zgolj njegov učni dosežek, ne pa on sam, bo v šoli na različne načine opozarjal nase ter skušal od učiteljev in drugih doseči, da se bodo z njim veliko pogovarjali, ga opominjali in si vzeli čas zanj. Učiteljeva pozornost, opominjanje in tudi ostre besede v individualnem razgovoru z njim mu bodo pomembne,

saj mu dajejo potrditev, da je opažen, da ima v razredu pomembno vlogo in predvsem, da je bil s strani učitelja slišan. Učiteljeva jasna in iskrena sporočila, vabilo k sodelovanju in kriteriji sprejemljivega vedenja v šoli dajo učencu možnost za oblikovanje samospoštovanja ter realne povratne informacije o njegovem vedenju. Prav tako bodo otroci, katerim doma niso jasno postavljene meje, jasno izražene zahteve in pričakovanja, kar jim onemogoči občutek varnosti, tudi v šoli le-te iskali z vedenjem, ki pogosto krši norme ustreznega vedenja v šoli. Ob tem, da v šoli učencem postavljamo jasne meje, pa ne smemo pozabiti tudi na njihovo hrepenenje po pohvali, po realni oceni njihovega truda, njihovega dosežka. Poleg uspešnosti si učenci v šoli želijo biti tudi sprejeti.

### **TRIKOTNIK: ŠOLA - STARŠI - UČENEC**

Pomen povezanosti trikotnika učenec – starši – šola potrjuje tudi podobna čustvena dinamika med učencem in staršem, ter odnosom učenca do





učitelja, o čemer smo že govorili. V tem primeru je pomembno, da se kljub pomembnosti sodelovanja vseh treh zavedamo, da so učitelji in drugi strokovni delavci (šola) ter starši odrasli ljudje, učenci pa mladostniki oziroma otroci, kar posledično pomeni, da imajo učitelji, starši in učenci različne vloge, da so pričakovanja od vseh treh različna, ter da odnosi med njimi niso povsem enakovredni. Učitelji in drugi strokovni delavci so strokovnjaki na svojem področju, medtem ko mladostnika poznajo predvsem iz njegovega funkcioniranja v razredu, zgolj v eni od njegovih vlog, vlogi učenca. Starši svojega otroka poznajo bolj, vendar so

zaradi medsebojne povezanosti in prepletajočih se vlog lahko v pristopu do mladostnika bolj subjektivni. Medtem ko je otrok z bolj oziroma manj jasnimi mejami ter sprejemanjem s strani odraslega tisti, ki je za svoj odnos z odraslim, tako v šoli kot tudi doma, manj odgovoren od odraslih. Odgovornosti se šele uči, odrasli pa mu pri tem pomagamo z usmeritvijo, jasnimi mejami in predvsem z zgledom.

Ko je odnos med staršem in otrokom odprt, ko se otrok počuti dovolj varno, da staršem informacij ne prikriva in se ne zapira v svoj svet, takrat lahko govorimo o otroku, ki se na poti šolanja ne

počuti samega. Ti starši otroka dobro poznajo, spremljajo njegovo odraščanje, potrebo po samostojnosti, zasebnosti in tudi njihovo čustveno ranljivost, negotovost. Ti starši razumejo, da je šolanje ena izmed zadolžitev v otrokovem življenju, ne pa edina. Stiske v šoli (odnosi med sošolci, zaljubljenosti, negativen odnos do učitelja ...) starši rešujejo sproti, pri čemer do njih niso preveč zaščitniški, niti jih v stiski ne pustijo same, se ne zanašajo preveč na to, da bodo otroci spore uredili brez njihove pomoči. Šoli zaupajo in z učitelji redno sodelujejo, predvsem pa svojim otrokom predstavljajo znanje (in ne uspeh) kot vrednoto. Zato, da se

otrok v šoli in v splošnem med vrstniki dobro počuti, jih učijo prosocialnega vedenja, jih spodbujajo in verjamejo vanje. Starši, ki se s svojim otrokom o šoli težko odkrito pogovarjajo, ki na otroke močno pritiskajo in pričakujejo odlične uspehe, ne glede na otrokove sposobnosti in druge posebnosti, so namesto opore vir otrokove dodatne stiske. Prav tako je za otroke zelo boleča pretirana zaščita staršev, saj se tako otroci ne naučijo soočati s posledicami lastnega vedenja.

Starši v odnos s svojim otrokom ne vstopajo zgolj s konkretnimi besedami oziroma vedenji, temveč tudi s svojo držo, s svojimi čutenji in z bolj ali manj izraženimi prepričanji. Tako imajo lahko kljub strogim besedam in visokim pričakovanjem le-ti občutek, da so za starše pomembni in da so njihovi napredki staršem dragoceni. In nasprotno, kljub spodbudam in nežnim besedam imajo lahko otroci občutek, da so starši z njihovim izobraževanjem zgolj dodatno obremenjeni in v njihovo znanje in spretnosti dvomijo. Kje lahko torej starši v odnosu do otroka pridobijo njegovo zaupanje? Odgovor se skriva v oblikovanju odkritega odnosa z otrokom, ki pa se lahko oblikuje takrat, ko starš izhaja iz sebe, je do sebe iskren in si zaupa. Takrat bo otrok čutil, da se na besede starša lahko zanese in jih bo vzel resno.

Odnos med učiteljem in učencem je drugačen od odnosa med učencem in staršem. Gre za neenakovreden odnos, kjer učitelj nastopi kot strokovnjak, kot odrasel z več odgovornosti in predvsem kot tisti, ki v vzpostavljanju stika z učencem ne obupa. Učitelj s svojim pristopom do učenca določa način komuniciranja, nivo spoštljivosti, nivo zaupnosti in predvsem daje zgled ustrezne komunikacije. Predvsem na razredni stopnji, ko otroci še močneje gradijo svojo samopodobo, je v komunikaciji z njim potrebnega več odnosa in manj vsebine. Poznavanje učenca, njegovih strahov in talentov bo učitelju pomagalo pri vzpostavljanju zaupljivega odnosa z njim, ki bo pozneje predstavljal temelj, na podlagi katerega bo učenec bolj ali manj

sledil tudi drugim vsebinam, ki jih bo učitelj podajal (učne vsebine, vsebine glede pravih vedenj, moralno etične vsebine). Odnos, ki temelji na medsebojnem spoštovanju drugega in razumevanju potreb učenca, lahko predstavlja motivacijo za učenje in predvsem možnost, da učenec pri preverjanju znanja uspe pokazati vse, česar se je naučil. Z učenjem samospoštovanja učencu pomagamo pri odgovoru na vprašanje, kdo on je in ne samo, kaj lahko doseže. Samospoštovanje pa v nadaljevanju predstavlja osnovo za konstruktiven pristop do vrstnikov, kar se odraža v razredni klimi. Poleg realne informacije o učenčevih močnih področjih in sprejemanju težav je učitelj v razredu tisti, ki z zgledom daje največ informacij o tem, kako reševati medsebojna nesoglasja in kako prosocialno delovati. Sprotno reševanje konfliktov v razredu, spodbujanje dobre razredne klime in razumevanje neizrečenih učenčevih potreb so možnosti, ki učitelju pomagajo pri pridobivanju zaupanja učencev in pri oblikovanju avtoritete učitelja.

Bolj ko se učitelj postavlja v enakovredno vlogo z učencem (ko učencu ne postavlja meje, ko je do njega ne-spoštljiv, ko reagira impulzivno, verbalno grobo), bolj ga učenec lahko prizadene, razjezi ali razočara. Ranljiv učitelj bo torej učenčevo vedenje vzel osebno, iskal možnosti, da ohrani svoje lastno samospoštovanje ter želel ohraniti idol trdnega in nezmotljivega strokovnjaka. Vendar prav ta dvojnost, ki izhaja iz učiteljevega dvoma in prikritih jeze in nemoči na eni strani, ter povsem drugačnega, brezkompromisnega videza na drugi strani, učenca še bolj zmede in mu daje razlog za nezaupanje učitelju. Večja ranljivost učitelja tako pripomore k njegovi večji obrambni drži do učencev, k povečani kritiki, jezi in posledično lahko tudi k izgorelosti učitelja.

Odnos med učiteljem in staršem je najbolj enakovreden odnos v trikotniku. Bolj kot lahko učitelji v starših prepoznajo partnerje in ne nasprotnikov na poti šolanja učencev, bolj so učenci pri šolanju uspešni in manj se izogibajo

odgovornosti za svoje vedenje, za opravljanje šolskega dela. Dober odnos med starši in učitelji pomeni tudi deljeno odgovornost pri odpravljanju učnih in drugih otrokovih težav ter tudi deljeno odgovornost pri razvijanju močnih področij otroka, odkritih doma ali v šoli (na primer pri delu z nadarjenimi učenci). Učitelj lahko zaupanje staršev pridobi na različne načine, s partnerskim in ne pokroviteljskim odnosom. Svojo strokovno avtoriteto učitelj uveljavlja tako, da k staršem pristopi s spoštovanjem ter na način, da starša razbremeni strahu in dvomov, ki jih starši čutijo v zvezi s šolanjem njihovih otrok ter v zvezi z videnjem svoje vloge pri otrokovem izobraževanju. Organizacija skupin za starše, kjer bi se lahko spoznali in pogovorili o perečih problemih njihovih odraščajočih otrok (razvojne naloge v posameznem obdobju), bi bila za starše možnost, da spregovorijo o dvomih pri razumevanju svojega mladostnika, se povežejo z drugimi starši, spoznajo, da v iskanju odgovorov niso sami ...

V primerih, da razgovori med starši in učitelji prerastejo v borbo moči in dokazovanje pravilnosti oziroma napačnosti pristopov, večje ali manjše usposobljenosti pri delu s konkretnim otrokom, pa se vlogi obeh odraslih zameglita. V teh primerih ostane učitelj oziroma starš tisti, ki se drugemu dokazuje, ga kaznuje ali pa išče pri drugem napake. Ob tem pa ne gre spregledati, da imata oba pravzaprav skupen cilj – *dobrobit otroka*, ki potrebuje vodenje in usmeritve, pomoč pri učenju odgovornosti in predvsem sočutnega odraslega tako doma kot tudi v šoli.

Ali lahko šola namesto staršev prevzame vlogo vzgajanja otrok? Moj odgovor je ne. Šola ne more prevzeti vloge vzgoje otrok. Ima pa veliko vlogo pri otrokovem odraščanju, njegovem zaupanju vase in pri izgradnji njegove identitete. Šola ima tudi pomembno večji vpliv na otroke, ki doma nimajo trdne opore staršev, ki nimajo odraslega sogovornika, ki bi jih razbremenil njihovih stisk in jih usmerjal in vodil. Pri teh učencih, ki





jih lahko prepoznamo kot agresivne, delinkventne, nezrele, grobe, »razvajene«, nesposobne, preveč občutljive ... pa imamo kot strokovni delavci na šoli veliko večjo vlogo, kot pri uspešnih, konstruktivnih, prijaznih in sposobnih učencih. V njihovo zgodbo se lahko vpišemo kot nekdo, ki jih je razumel, jim stal ob strani, jih spodbujal in z jasnimi mejami vodil, lahko pa postanemo nekdo, ki jih ni slišal, prezrl ali zavrnil, kar so glede na pretekle izkušnje od odraslih že tako ali tako pričakovali.

### Literatura

Ainsworth Mary D. S. in Bowlby John (1991) An ethological approach to personality development. *American Psychologist*, 46 (4), 331–341.

Bandura Albert (1977) *Social learning theory*. Englewood Cliffs: NJ: Prentice-Hall.

Barber Brian K. (1996) Parental Psychological Control: Revisiting a Neglected Construct. *Child Development*, 67 (6), 3296–3319.

Baumrind Diana (1971) Current patterns of parental authority. *Developmental Psychology Monograph, Part 2*, 4(1), 1–103.

Butler Joan M. (1992) *Effective Parent Involvement Strategies as Identified by Parents, Administrators, and Teachers*. Paper presented at the Annual Meeting of the Mid-South Educational Research Association.

Clark R. (1993). Homework parenting practices that positively affect student achievement. *Families and schools in a pluralistic society*, 53–71.

Deslandes R., Royer E., Turcotte D. in Bertrand R. (1997) School achievement at the secondary level: Influence of parenting style and parent involvement in schooling. *Mc Gill Journal of Education*, 32, 191–208.

Erzar Tomaž in Cvetek Robert (2006) *Vključevanje staršev in kakovostna šola*. Ljubljana: Teološka fakulteta.

Firestone, Robert W. (1990) *Compassionate child – rearing*. New York: Plenum Press.

Fontana David (1995) *Rasti z otrokom*. Ljubljana: Ganeš.

Gostečnik Christian (2002) *Sodobna psihoanaliza*. Ljubljana: Brat Frančišek in Frančiškanski družinski inštitut.

Gostečnik Christian (1999) *Srečal sem svojo družino*. Ljubljana: Brat Frančišek in Frančiškanski družinski center.

Gostečnik Christian (2004) *Relacijska družinska terapija*. Ljubljana: Brat Frančišek in Frančiškanski družinski inštitut.

Gradišar Cvetko (2005) *Sotočja družinskih odnosov*. Novo mesto: samozaložba.

Hoover-Dempsey K. V. in Sandler H. M. (1995) Parent Involvement in Childrens Education: Why does it make a Difference? *Teachers College Record*, 95, 310–331.

Hoover-Dempsey K. V. in Sandler H. M. (1997) Why do parents become involved in their childrens education? *Review of Educational Research*, 67, 3–42.

Juul Jasper in Jensen Helle (2009) Od poslušnosti do odgovornosti: za novo kulturo vzgajanja. Radovljica, Didakta.

Kobal Grum Darja (2001) *Temeljni vidiki samopodobe*. Ljubljana Pedagoški inštitut.

Kompan Erzar Lia Katarina (2003) *Skrita moč družine*. Ljubljana: Brat Frančišek in Frančiškanski družinski inštitut.

Kompan Erzar Lia Katarina (2006) *Ljubezen umije spomin*. Ljubljana, Celje: Brat Frančišek in Frančiškanski družinski inštitut, Celjska Mohorjeva družba.

Lamborn Susie D., Mounts Nina S., Steinberg Laurence in Dornbusch, Sanford M. (1991) Patterns of competence and adjustment among adolescent from authoritative, authoritarian, indulgent and neglectful families. *Child development*, 62, 1049–1065.

Marjanovič Umek Ljubica, Zupančič Maja, Fekonja Urška, Kavčič Tina, Svetina Matija, Tomazo-Ravnik Tatjana, Bratanič Borut (2004) *Socialni razvoj v mladostništvu*. Ljubljana: Znanstvenoraziskovalni inštitut Filozofske fakultete: distribucija Rokus.

Musek Janek (1995) *Ljubezen, družina, vrednote*. Ljubljana: Educy.

Parke Ross D. (1996) *Fatherhood: Myths and Realities*. London: Harvard university press.

Steinberg Laurence, Lamborn Susie D., Dornbusch Sanford M. in Darling Nancy (1992) Impact of Parenting Practices on Adolescent Achievement: Authoritative Parenting, School Involvement, and Encouragement to Succeed. *Child Development*, 63(5), 1266–1281.

Steinberg Laurence, Lamborn Susie D., Darling Nancy, Mounts Nina S. in Dornbusch Sanford M. (1994) Over-time changes in adjustment and competence among adolescents from authoritative, authoritarian, indulgent, and neglectful families. *Child development*, 64, 754–770.

Tomori Martina (1994) *Knjiga o družini*. Ljubljana EWO.

Ule Mirjana in Kuhar Metka (2003) *Mladi, družina, starševstvo. Spremembe življenjskih potekov v pozni moderni*. Ljubljana: Fakulteta za družbene vede.