

Partnerstvo s starši kot del vzgoje in izobraževanja za trajnostni razvoj

Znanstveni članek

UDK 37.01+502.131.1

KLJUČNE BESEDE: trajnostni razvoj, medosebni odnosi, sodelovanje med učitelji in starši, vzgojni načrt

POVZETEK – Avtorici v prispevku izpostavljata kakovostne medosebne odnose kot pomemben element vzgoje in izobraževanja za trajnostni razvoj v Sloveniji. V šolskem prostoru se vedno pogosteje srečujemo s kulturno raznolikostjo, s posamezniki različnih jezikovnih ozadij, vrednostnih ter religioznih orientacij. Takšno srečanje kultur pri medosebnih odnosih pogosto povzroča nesoglasja tudi v šolskem prostoru, še posebej pri sodelovanju med učitelji in starši. Avtorici prikažeta, kako naj učitelji načrtujejo kakovostno sodelovanje s kulturno raznolikimi starši, ter izpostavita elemente kakovostnega sodelovanja. Poudarita, da je za uresničevanje začrtanih smernic trajnostnega razvoja na področju kakovostnih medosebnih odnosov pomembno vključevanje vseh udeležencev vzgoje in izobraževanja v uresničevanje ciljev, kar šole udejanjajo preko oblikovanja vzgojnega načrta, ter na podlagi rezultatov raziskave iz leta 2012 ($N = 342$) prikažeta, v katerih elementih in na kakšen način so starši vključeni v oblikovanje vzgojnega načrta ter kakšno je mnenje učiteljev in staršev o pomembnosti sodelovanja s starši pri posameznih elementih vzgojnega načrta.

Scientific paper

UDC 37.01+502.131.1

KEYWORDS: sustainable development, interpersonal relations, cooperation between teachers and parents, educational plan

ABSTRACT – Authors of this paper emphasise the quality of interpersonal relations as an important element of education for sustainable development in Slovenia. In the school field, we are increasingly faced with cultural diversity, individuals of different language backgrounds, and different religious orientations. Such diversity of cultures often causes difficulties in interpersonal relations in the school field, especially in cooperation between teachers and parents. Authors show how teachers should plan a high-quality cooperation with culturally diverse parents, and point out elements of the high-quality cooperation. For the exercise of the predetermined guidelines of sustainable development in the field of quality of interpersonal relations, it is important that all the participants of education are integrated in the achievement of the objectives, which schools manifest through the design of their educational plan. The results of the survey carried out in 2012 ($N = 342$) show which elements of educational plan include parental cooperation, and in how parents are involved in the design of educational plan, as well as explore the opinion of teachers and parents about the importance of cooperation with parents in individual elements of the educational plan.

1 Uvod

Slovenija sprejema trajnostni razvoj kot “razvoj, ki zadovoljuje potrebe sedanjih generacij, ne da bi ogrozil možnosti prihodnjih generacij, da bodo tudi te lahko zadovoljevale svoje potrebe” (*Smernice vzgoje in izobraževanja za trajnostni razvoj od predšolske vzgoje do douniverzitetnega izobraževanja*, 2007, str. 1). Šole, ki vzgajajo

in izobražujejo za trajnostni razvoj, se tako ne ukvarjajo “samo z odvisnostjo ljudi od kvalitete okolja in dostopnostjo do naravnih virov sedaj in v prihodnosti” (Breiting, Mayer in Morgensen, 2008, str. 3), ampak se ukvarjajo tudi z “različnimi vidiki sodelovanja, učinkovitostjo posameznika, enakopravnostjo in socialno pravičnostjo” (prav tam). Med prednostna področja vzgoje in izobraževanja za trajnostni razvoj (v nadaljevanju VITR) tako Slovenija uvršča tudi medkulturni dialog, medosebne odnose ter razvoj socialnih kompetenc (nenasilje, strpnost, spoštovanje ipd.). Znotraj VITR se poudarja odprta, spoštljiva in enakopravna komunikacija med posamezniki z različnimi kulturnimi ozadji, kar posledično prispeva h globljemu razumevanju različnih svetovnih nazorov, vrednot in razmišljanj. Z odprto in spoštljivo komunikacijo lahko “različne kulture mirno in ustvarjalno soobstajajo, razvijajo občutek skupnosti in pripadnosti ter gojijo vzajemno spoštovanje in razumevanje drug drugega” (*Smernice vzgoje in izobraževanja za trajnostni razvoj od predšolske vzgoje do douniverzitetnega izobraževanja*, 2007, str. 3). Šole, ki vzgajajo in izobražujejo za trajnostni razvoj, so VITR sprejele kot del njihovega poslanstva, ki ga upoštevajo tako pri načrtovanju vsakodnevnega dela kot tudi dolgoročnega razvoja (Breiting, Mayer in Morgensen, 2008). Na ravni šole se smernice za VITR uresničujejo tudi s pripravo vzgojnega načrta šole, s katerim naj bi šole povečale odgovornost in skrb za uresničevanje ciljev trajnostnega razvoja. Kot je poudarjeno v *Smernicah vzgoje in izobraževanja za trajnostni razvoj od predšolske vzgoje do douniverzitetnega izobraževanja* (2007) je v vzgojnem načrtu, za doseganje ciljev VITR, treba načrtovati zlasti dejavnosti, ki povečujejo socialno vključenost učencev, hkrati pa je treba v dejavnosti šole vključevati tudi starše, ki so pomembni predvsem pri oblikovanju in izvajaju preventivnih programov oziroma pri razvijanju socialnih kompetentnosti učencev (prav tam). Svet namreč postaja globalno bivalno okolje, v katerem se nekatere bivanjske razlike manjšajo, nekatere utrjujejo, spet druge pa šele prihajajo na površje. Kot zapiše N. Komljanc (2008), je sprejemati kulturo drugih “trend, a drugega, drugačnega lahko sprejemamo, če ga zmoremo spoznavati (zaznavati njegovo življenje in njegov jezik, komunikacijo)” (Komljanc, 2008, str. 13).

Smernice za vključevanje otrok priseljencev v vrtce in šole (v nadaljevanju Smernice, 2012) poudarjajo, da sta vzgoja in izobraževanje za uspešno uresničevanje vključevanja otrok priseljencev tista pomembna dejavnika, ki najučinkoviteje prispevata k zagotavljanju enakih možnosti za uspešen osebni razvoj ter vključevanje v delo in širše družbeno življenje. Poudarjeno je načelo enakih možnosti z upoštevanjem različnosti med otroki (spoštovanje otrokove izvirne kulture) in razvijanjem večkulturnosti in raznojezičnosti, ki izpostavlja, da je treba vsakemu otroku zagotoviti dobre razvojne priložnosti, k čemur veliko pripomore tudi tesno sodelovanje med šolo in starši. Učitelji pomagajo staršem pri vključitvi otroka predvsem z razvijanjem partnerskega odnosa (prav tam). Soustvarjanje življenja v šoli je namreč naloga vseh, ki so v njem udeleženi (učencev, učiteljev in staršev). Spoštovanje drugačnosti, zagotavljanje možnosti izbire, spoštovanje družine in njenih vrednot, upoštevanje nasprotnojočih se interesov je možno le, če zmoremo vzpostaviti in varovati odprte prostore za pogovor, v katerih nekdo od udeležениh vedno znova obnovi in varuje dialog in

sodelovanje. Pobudniki dialoga so lahko tudi starši, vendar učiteljem v šolah ostaja temeljna odgovornost za vzpostavljanje in vzdrževanje odnosov, ki dialog in soustvarjanje sploh omogočijo (prim. Dolar Bahovec in Golobič, 2004). Učitelji se morajo v komunikaciji postaviti na pravilno mesto v obstoječi strukturi odnosov ter pridobiti položaj, ki staršem že vnaprej omogoča vplivati na svojega otroka. Vzpostavljati morajo sodelovanje, v katerem nima nihče končne besede, konsenz med udeleženci sodelovanja pa je tisto, kar omogoča naslednji korak. Odprta vprašanja o vsakdanjem življenju in delu šole se definirajo kot delovna situacija, kot začetek razgovora (prim. Kroflič, 2002).

Pri vzpostavljanju medkulturno odprtega šolskega prostora je pomembno, da starše povabimo k sodelovanju, dajanju predlogov, z njimi odprto komuniciramo in postopoma, s spoštovanjem zasebnosti družine, spoznavamo otrokovo socialno in družinsko okolje, ki nam pomaga razumeti otroka in njegovo vedenje ter odzivanje (prim. Berčnik, 2014).

Bastiani (1993, str. 109) meni, da je treba za oblikovanje partnerskega odnosa s starši v prvi vrsti odpraviti nekaj kritičnih točk klientskega modela sodelovanja in s tem tudi spremeniti vedenje učiteljev. Učitelji se morajo – namesto da ocenjujejo, da starši ali niso zainteresirani za šolsko delo ali pa se vmešujejo vanj ter jim s tem kradejo čas, ki bi ga lahko koristno porabili za učence – zavedati, da imajo starši določene pravice in dolžnosti v zvezi s šolanjem njihovih otrok, da šole ne morejo preživeti brez aktivne udeležbe in podpore staršev, da imajo tako učitelji kot starši ključno vlogo pri izobraževanju ter da imajo šole zakonsko, pogodbeno in profesionalno odgovornost do sodelovanja s starši. S tem se strinja tudi B. Šteh (2008) in poudari, da lahko imajo učitelji zelo raznolika stališča do staršev, vendar da je za plodno sodelovanje najpomembnejše, da jih sprejmejo kot enakovredne zagovornike in partnerje v skupnem vzgojno-izobraževalnem delovanju in reševanju problemov. P. Munn (1993) k temu še doda, da je pomembno, da se zavedamo, da imajo učitelji strokovno znanje iz pedagogike, predmetno znanje ter da poznajo zahteve kurikulu- ma in ocenjevanja, starši pa na drugi strani skrbijo za otrokovo učno okolje, torej okolje, v katerem učenci delajo naloge in skozi katerega pridobijo tudi kulturni kapital. In ravno zaradi raznolikega kulturnega kapitala je pomembno, da šola oblikuje okolje in organizira življenje v njem tako, da vsi učenci in njihovi starši pridobivajo izkušnje enakih možnosti in da tudi doživljajo to pravico. Po našem mnenju je tako pomembno, da je šola v podporo ne le učencu, temveč tudi staršem tako pri uporabi materne- ga jezika kot pri spodbujanju k razvoju sporazumevalnih zmožnosti v slovenskem jeziku. V primeru sodelovanja in komunikacije med učitelji in starši to pomeni, da se je treba ukvarjati tudi pri premagovanju kulturnih in jezikovnih razlik pri načrtovanju partnerskega sodelovanja. Da bomo lahko vzpostavili partnerski odnos, morajo imeti tako učitelji kot starši občutek “varnega” prostora, v katerem ne bo občutka obsojanja zaradi kulturnih in jezikovnih razlik. Od učiteljev seveda ne gre pričakovati, da bodo govorili jezike vseh otrok priseljencev in njihovih staršev, se pa pri vzpostavljanju partnerskega odnosa pričakuje določena mera fleksibilnosti učitelja oziroma šole kot tiste, ki je za komunikacijo s starši odgovorna, da se poskuša v komunikaciji približati

staršem. Komunikacija med učitelji in starši poteka v več oblikah in več priložnostih, kot je na primer dan odprtih šolskih vrat, telefonski pogovori, elektronska komunikacija, organizirani sestanki s starši in drugo, med katerimi je najpogostejša oblika govorilne ure, kot najbolj osebna oblika komunikacije in kot tista, za katero so starši najbolj zainteresirani, saj se nanaša neposredno na njihovega otroka (prim. Berčnik, 2014). In ravno govorilne ure so najboljša priložnost za premagovanje kulturnih in jezikovnih razlik. Starši imajo namreč možnost oziroma pravico, kot zapiše S. Fritzell Hanhan (2008), da na govorilne ure povabijo tudi tako imenovano tretjo osebo, če menijo, da jih bodo informacije "ohromile" in da se ne bodo zmogli na njih odzvati, kot bi želeli (prav tam, str. 114). Prek te tretje osebe se vzpostavlja možnost bolj odprte komunikacije in stikov med učitelji in starši, ki so obojestransko koristni. Starši dobijo vpogled v učni napredek svojih otrok in njihove učne interese in sposobnosti, učitelji pa dobijo vpogled v družinsko dinamiko in dejavnike primarne socializacije, ki pojasnijo otrokovo vedenje. Dogovori med starši in učitelji so potrebni, da bi dosegli soglasje glede skupnih ciljev vzgojno-izobraževalnega procesa (Kottler, 2001).

2 Metodologija

V empiričnem delu je naš cilj s pomočjo vprašalnika za učitelje in za starše ugotoviti stanje in pričakovanja anketirancev na področju sodelovanja s starši pri oblikovanju določenih elementov vzgojne zasnove, saj je za uresničitev prej definiranih smernic trajnostnega razvoja z vidika medosebnih odnosov pomembno, da so vsi udeleženci vzgoje in izobraževanja vključeni v doseganje dogovorjenih ciljev.

V vzorec smo zajeli 177 učiteljev osnovnih šol in 165 staršev. Večina anketiranih staršev (96,0%) je bila stara od 25 do 50 let, ravno tako je bila v tej starostni skupini približno tri četrtine anketiranih učiteljev (75,9%). Med anketiranimi učitelji ja bilo največ takšnih, ki so imeli naziv svetovalec (38,1%), temu je sledil naziv mentor (35,8%). Dobra polovica staršev ima končano visoko strokovno šolo (57,6%), na drugem mestu so starši s končano srednjo poklicno ali tehniško šolo oziroma z gimnazijo (34,5%).

3 Rezultati in interpretacija

Najprej predstavljamo, kako pomembno je po mnenju anketiranih strokovnih delavcev in staršev sodelovanje s starši pri posameznih elementih vzgojne zasnove.

Tabela 1: Pomen sodelovanja med strokovnimi delavci in starši pri posameznih elementih vzgojne zasnove javne šole

Z.št.	Elementi vzgojne zasnove	Anketiranci	Numerus	Aritmet. sredina	Stand. odklon	Preizkus homogenosti varianc		T-test	
			<i>n</i>	\bar{x}	<i>s</i>	<i>F</i>	<i>p</i>	<i>t</i>	<i>p</i>
1.	Določanje vrednot šole	Učitelji	149	3,88	0,944	0,281	0,596	0,289	0,733
		Starši	137	3,85	0,954				
2.	Določanje odgovornosti učencev in staršev	Učitelji	148	4,55	0,703	2,300	0,130	3,639	0,000
		Starši	137	4,23	0,786				
3.	Postavljanje pravil hišnega reda	Učitelji	150	3,73	1,129	6,172	0,014	0,314*	0,754
		Starši	138	3,96	0,943				
4.	Načrtovanje sodelovanja s starši	Učitelji	150	4,02	0,930	0,038	0,845	1,982	0,048
		Starši	136	3,81	0,865				
5.	Načrtovanje sodelovanja s širšo skupnostjo	Učitelji	151	3,63	0,822	0,430	0,513	1,802	0,073
		Starši	136	3,45	0,876				
6.	Načrtovanje dela z učenci s posebnimi potrebami	Učitelji	151	3,75	0,968	0,000	0,993	0,627	0,531
		Starši	136	3,86	0,973				
7.	Načrtovanje dela s "težavnimi" učenci	Učitelji	151	3,93	0,971	0,214	0,644	1,073	0,284
		Starši	136	3,81	1,000				

Opomba: * Izračunan aproksimativni T-test.

Anketirani učitelji so sodelovanje s starši pri vseh naštetih elementih vzgojne zasnove ocenili kot pomembno, saj so povprečne ocene povsod nad 3,60 (tabela 1). Po mnenju anketiranih učiteljev je sodelovanje najpomembnejše pri določanju odgovornosti učencev in staršev (4,55), kar kaže na zavedanje pomena delitve odgovornosti za doseganje zastavljenih ciljev. Učitelji se zavedajo, da se ne morejo izogniti odgovornosti za vzgojno dimenzijo, saj nujno vzgajajo, načrtno ali nenačrtno, v smeri opredeljenih ciljev ali mimo njih, usklajeno ali neusklajeno z vrednotnimi sporočili drugih dejavnikov (družine, medijev množične kulture), pri tem pa je pomembno, da jih delijo s starši. Na drugem mestu po oceni pomembnosti je sodelovanje s starši pri načrtovanju sodelovanja s starši (4,02). Kot najmanj pomembno – čeprav še vedno pomembno – pa so anketirani učitelji ocenili sodelovanje s starši pri načrtovanju sodelovanja s širšo skupnostjo (3,63). Zanimivo je, da so učitelji kot najmanj pomembno ocenili sodelovanje s starši pri načrtovanju sodelovanja s širšo skupnostjo, saj

je že v prvi *Beli knjigi o vzgoji in izobraževanju* (1995) poudarjeno vzpostavljanje stalnih oblik povezovanja z umetniki, znanstveniki, s športniki, pisatelji, profesorji, z novinarji, uredniki idr., ki lahko predstavljajo tudi del populacije staršev. Strokovni delavci bi morali pojmovati sodelovanje s starši pri načrtovanju sodelovanja s širšo skupnostjo kot pomembno, saj lahko starši bistveno olajšajo in/ali prispevajo h kakovostnem povezovanju z okoljem. Standardni odklon nam pokaže, da so pri anketiranih učiteljih vrednosti najmanj razpršene pri postavki *Določanje odgovornosti učencev in staršev* (SD = 0,703). Vrednosti pa so najbolj razpršene pri postavki *Postavljanje pravil hišnega reda* (SD = 1,129).

Anketirani starši pa so – tako kot anketirani učitelji – kot najpomembnejše ocenili sodelovanje pri *Določanju odgovornosti učencev in staršev* (4,23). Izsledki kažejo, da se tudi anketirani starši zavedajo, da je pomembno, da so pri določanju odgovornosti starši – tako kot učenci – vključeni. Najprej morajo biti seznanjeni s pravili, postavljenimi od “zunaj” (od države, šole, učitelja), se pravi z načeli, družbenimi normami in s pravili, ki jih je treba spoštovati in na katere nimamo vpliva, nato pa je treba iskati možnosti za dogovore o pravicah in pravilih (Kovač Šebart idr., 2007). Pri dogovorih o pravicah, dolžnostih in o pravilih pa lahko starši sodelujejo na različne načine. Kot je poudarjeno v *Priporočilih o načinih oblikovanja in uresničevanja vzgojnega načrta osnovne šole* (2008: str. 13), naj bi se v šoli skladno z učenci in s starši oblikovali dogovori o pravilih sobivanja, ki so nujni za vzgojno delo šole, za šolo kot skupnost in za delovanje oddelkov kot skupine. V nekaterih primerih bi lahko to pomenilo le seznanitev s hišni redom in z odgovornostmi, vendar *Zakon o spremembah in dopolnitvah Zakona o osnovni šoli* (2007) jasno določa, da pri pripravi pravil šolskega reda sodelujejo učitelji ter učenci in starši. Zapisano je, da starši sodelujejo pri pripravi pravil, kar po našem mnenju vključuje več kot le seznanitev z obstoječimi pravili. Tudi anketiranim staršem se zdi sodelovanje pri postavljanju pravil hišnega reda pomembno (3,69). Menimo, da bodo pravila hišnega reda dosegla svoj namen, če bodo najprej pojasnjena učencem in staršem ter če bodo imeli ti možnost vplivanja na določena pravila in odgovornosti, seveda skladno delovanjem javne šole. Starši morajo biti vključeni v oblikovanje pravil in tudi posledice njihovih kršitev, pri čemer pa je naloga učiteljev, da jih seznanijo z mogočimi načini izvajanja vzgojnih ukrepov in alternativnimi vzgojnimi ukrepi (mediacija, restitucija idr.). Kot manj pomembno so anketirani starši ocenili sodelovanje s starši pri načrtovanju sodelovanja s širšo skupnostjo (3,45). Izsledki so nas presenetili, saj menimo, da lahko starši s sodelovanjem pri tem elementu pomembno prispevajo k dvigu kakovosti dela šole. Starši so namreč del skupnosti, v kateri je šola, so pogosto tudi zaposleni v tej skupnosti in lahko tako še povečajo vključevanje šole v širšo skupnost. Izsledki po našem mnenju kažejo na to, da sodelovanje s skupnostjo staršem ni predstavljeno kot nekaj, kamor bi se sploh lahko vključevali, ampak kot nekaj, kar je mogoče del nadstandardnega programa šole in je določeno ter potrjeno na svetu staršev in svetu zavoda. Standardni odklon pri anketiranih starših nam pove, da so vrednosti tudi tukaj najmanj razpršene pri postavki *Določanje odgovornosti učencev in staršev* (SD = 0,5786). Vrednosti pa so najbolj razpršene pri postavki *Načrtovanje dela s težavnimi otroki* (SD = 1,000).

Anketirani starši pa so kot enako pomembno ocenili tudi sodelovanje s starši pri *Načrtovanju sodelovanja s starši* (3,81) in sodelovanje pri *Načrtovanju dela s težavnimi otroki* (3,81), kar podrobneje analiziramo v nadaljevanju.

Tabela 2: Ranžirne vrste elementov vzgojne zasnove po povprečju njihove pomembnosti pri posamezni skupini anketirancev

Rang	Učitelji	\bar{x}	Starši	\bar{x}
1	Določanje odgovornosti učencev in staršev	4,55	Določanje odgovornosti učencev in staršev	4,23
2	Načrtovanje sodelovanja s starši	4,02	Določanje vrednot šole	3,85
3	Načrtovanje dela s "težavnimi" otroki	3,93	Načrtovanje sodelovanja s starši	3,81
4	Določanje vrednot šole	3,88	Načrtovanje dela s "težavnimi" učenci	3,81
5	Načrtovanje dela z učenci s posebnimi potrebami	3,75	Postavljanje pravil hišnega reda.	3,69
6	Postavljanje pravil hišnega reda	3,73	Načrtovanje dela z učenci s posebnimi potrebami	3,68
7	Načrtovanje sodelovanja šole s širšo skupnostjo	3,63	Načrtovanje sodelovanja šole s širšo skupnostjo	3,45

Podrobnejši pregled izsledkov (tabela 2) pokaže, da anketirani učitelji pomembneje ocenjujejo sodelovanje s starši pri petih od sedmih elementov vzgojne zasnove, in sicer pri *Določanju odgovornosti učencev in staršev* (učitelji 4,55, starši šole 4,23), sodelovanju pri *Načrtovanju sodelovanja s starši* (učitelji 4,02, starši šole 3,81), sodelovanju pri *Načrtovanju dela s "težavnimi" otroki* (učitelji 3,93, starši šole 3,81), sodelovanju pri *Identificiranju skupnih vrednot šole* (učitelji 3,88, starši šole 3,85) ter pri sodelovanju pri *Načrtovanju sodelovanja s širšo skupnostjo* (učitelji 3,63, starši šole 3,45). Večje razlike so se sicer pojavile le pri postavkah *Določanje odgovornosti učencev in staršev*, *Načrtovanju sodelovanja s starši* ter *Načrtovanju sodelovanja s širšo skupnostjo*. Izsledki kažejo, da se anketirani učitelji bolj kot anketirani starši zavedajo pomembnosti in prednosti sodelovanja staršev pri oblikovanju posameznih elementov vzgojne zasnove. Izid splošnega t-testa (tabela 1) pokaže, da se statistično pomembne razlike med aritmetičnimi sredinami anketiranih učiteljev in anketiranih staršev pojavijo pri določanju *Odgovornosti otrok in staršev* ($t = 3,639$, $p = 0,000$) ter pri *Načrtovanju sodelovanja s starši* ($t = 1,982$, $p = 0,048$). Kot je razvidno iz aritmetičnih sredin odgovorov, so sodelovanje pri *Določanju odgovornosti* kot pomembnejše označili učitelji (4,55), malo manj pomembno pa starši (4,23). Izid splošnega t-testa med aritmetičnimi sredinami anketiranih učiteljev in anketiranih staršev pa ne pokaže statistično pomembnih razlik pri sodelovanju staršev pri *Določanju skupnih vrednot šole* ($t = 0,289$, $p = 0,773$), *Postavljanju pravil hišnega reda* ($t = 0,314$, $p = 0,754$), *Načrtovanju sodelovanja s širšo skupnostjo* ($t = 1,802$, $p = 0,073$), *Načr-*

tovanju dela z otroki s posebnimi potrebami ($t = 0,627$, $p = 0,531$) in pri Načrtovanju dela s "težavnimi" otroki ($t = 1,073$, $p = 0,284$).

V nadaljevanju natančneje analiziramo izsledke medsebojnega sodelovanja med anketiranimi učitelji in anketiranimi starši za dejavnosti, kot so: *Določanje odgovornosti staršev*, *Načrtovanje in Izvajanje sodelovanja s starši* (tabela 3), *Reševanje težav s posameznim učencem*, *Obravnavanje vzgojne problematike učencev*, *Načrtovanje dela z učenci s posebnimi potrebami*, *Izvajanje dela z učenci s posebnimi potrebami*, kar spada v specifične vzgojne strategije (tabela 4), ki so bile ocenjene kot pomembne.

Tabela 3: Pomen sodelovanja s starši pri načrtovanju in izvajanju sodelovanja s starši

Dejavnost	Anketiranci	Numerus	Aritmet. sredina	Stand. odklon	Preizkus homogenosti varianc		T-test	
		n	\bar{x}	s	F	p	t	p
Načrtovanje sodelovanja s starši	Učitelji	177	3,86	1,089	0,492	0,484	0,591	0,555
	Starši	154	3,79	1,103				
Izvajanje sodelovanja s starši	Učitelji	169	4,02	1,026	1,224	0,269	1,756	0,080
	Starši	153	3,82	1,022				

Anketirani učitelji so kot pomemben element oblikovanja vzgojne zasnove ocenili sodelovanje s starši pri *Načrtovanju sodelovanja s starši* (4,02), kar nakazuje, da se držijo predpisanega okvira glede sodelovanja, ki z *Zakonom o spremembah in dopolnitvah Zakona o osnovni šoli* (2007) javnim šolam nalaga, da v vzgojni načrt vključijo tudi oblike vzajemnega sodelovanja s starši in njihovo vključevanje v ure-sničenje le-tega (prav tam, 28. člen). Pomembno je, da učitelji za razvoj partnerstva starše ne le vabijo na različna formalna in neformalna srečanja ter z njimi načrtujejo predvsem časovni okvir srečanj, ampak jih vključijo tudi v načrtovanje oblik in načinov sodelovanja. Kot kažejo raziskave (Hornby 2000; Šteh 2008; Kalin idr. 2009), starši od učiteljev pričakujejo, da se bodo bolj posvetovali z njimi, da bodo prisluhnili njihovem pogledu in da bodo bolj odprti za poglede oziroma stališča drugih. Starši lahko torej sodelujejo tako, da podajajo mnenje o obstoječih načinih sodelovanja ali pa podajo svoje predloge glede načinov sodelovanja. Pomembno je, da morajo biti učitelji odprti za različne oblike sodelovanja, do katerih imajo starši pravico, saj si bodo s tem pridobili zaupanje staršev. Standardni odklon nam pokaže, da so vrednosti manj razpršene pri postavki *Izvajanje sodelovanja s starši* ($SD = 1,026$).

Tabela 4: Pomen sodelovanja s starši pri specifičnih vzgojnih strategijah

Dejavnost	Anketiranci	Numerus	Aritmet. sredina	Stand. odklon	Preizkus homogenosti varianc		T-test	
		<i>n</i>	\bar{x}	<i>s</i>	<i>F</i>	<i>p</i>	<i>t</i>	<i>p</i>
Reševanje težav s posameznim otrokom	Učitelji	176	4,35	0,968	11,285	0,001	4,428*	0,000
	Starši	157	3,81	1,236				
Obravnavanje vzgojne problematike	Učitelji	177	4,24	0,979	0,425	0,515	2,356	0,019
	Starši	157	3,97	1,103				
Načrtovanje dela z otroki s posebnimi potrebami	Učitelji	175	4,02	1,085	21,193	0,000	2,879*	0,004
	Starši	152	3,62	1,376				
Izvajanje dela z otroki s posebnimi potrebami	Učitelji	176	3,61	1,190	8,205	0,004	1,268*	0,206
	Starši	153	3,43	1,390				

Opomba: * izračunan aproksimativni T-test.

Kot pomemben element vzgojne zasnove, pri katerem je sodelovanje s starši pomembno, so anketirani učitelji ocenili tudi *Načrtovanje dela s "težavnimi" učenci* (3,93). Izsledki raziskave (tabela 1) so pokazali, da je anketiranim učiteljem pomembno sodelovanje s starši pri dejavnostih, vezanih na specifične vzgojne strategije, pri katerih gre predvsem za individualne dejavnosti oziroma dejavnosti, vezane na posameznega otroka. Med dejavnosti, pri katerih je pomembno sodelovanje s starši (tabela 4), anketirani učitelji tako štejejo *Reševanje težav s posameznim učencem* (4,35), *Obravnavanje vzgojne problematike otrok* (4,24), *Načrtovanje dela z učenci s posebnimi potrebami* (4,02) in *Izvajanje dela z učenci s posebnimi potrebami* (3,61). Izmed specifičnih vzgojnih strategij je bila najnižje ocenjena pomembnost *Sodelovanja s starši pri izvajanju dela z učenci s posebnimi potrebami* (3,61), kar je po našem mnenju posledica tega, da delo z učenci s posebnimi potrebami v šoli poleg učiteljev opravljajo tudi svetovalni delavci, kot so specialni in socialni pedagogi, saj imajo učenci možnost pridobiti dodatno strokovno pomoč (Zakon o usmerjanju otrok s posebnimi potrebami, 2011, 8. člen). Če ima otrok dodatno strokovno pomoč, šola pri izvajanju dela z otrokom s posebnimi potrebami ne potrebuje pomoči staršev. Ker se dodatna strokovna pomoč lahko izvaja v šoli in doma, menimo, da je sodelovanje s starši pomembno tudi pri izvajanju dela z učenci s posebnimi potrebami, še posebej zaradi dokazano boljših dosežkov in napredkov učenca, če si za sodelovanje prizadevajo vse vključene strani. Vpletenost staršev v šolanje otrok namreč vpliva tudi na zmanjšanje vedenjskih problemov, kot so: agresivnost, nepozornost in socialni problemi, ki otežujejo učenje. Starši lahko z vpletenostjo pridobijo učinkovite strokovne informacije, ki izboljšajo njihove sposobnosti za učinkovito vplivanje na otrokovo vedenje (Cugmas, Kepe Globevnik, Pogorevčnik Merčnik in Štemberger,

2010). Standardni odklon nam pokaže, da so vrednosti pri anketiranih učiteljih najmanj razpršene pri postavki *Reševanje težav s posameznim učencem* ($SD = 0,968$). Vrednosti pa so najbolj razpršene pri postavki *Izvajanje dela z otroki s posebnimi potrebami* ($SD = 1,190$).

Kot element vzgojne zasnove, pri katerem je pomembno sodelovanje s starši, so tudi anketirani starši ocenili sodelovanje s starši pri *Načrtovanju sodelovanja s starši* (3,81). Da je ta dejavnost vsakodnevna medsebojnega sodelovanja staršem pomembna, potrjujejo tudi izsledki v tabeli 3, ki kažejo, da anketirani starši kot pomembno dejavnost medsebojnega sodelovanja ocenjujejo sodelovanje s starši pri *Izvajanju sodelovanja s starši* (3,82) in tudi pri *Načrtovanju sodelovanja s starši* (3,79). Enako je tudi pri oceni pomembnosti *Sodelovanja s starši pri specifičnih vzgojnih strategijah*. Anketirani starši so *Sodelovanje s starši pri načrtovanju dela z učenci s posebnimi potrebami* ocenili s povprečno oceno 3,86, *Sodelovanje s starši pri načrtovanju dela s "težavnimi" otroki* pa s 3,81. Standardni odklon nam pokaže, da so vrednosti pri anketiranih starših šole najmanj razpršene pri postavki *Obravnavanje vzgojne problematike učencev* ($SD = 1,103$). Vrednosti pa so najbolj razpršene pri postavki *Izvajanje dela z učenci s posebnimi potrebami* ($SD = 1,390$).

Če pogledamo izsledke v tabeli 3, vidimo, da t-test ne pokaže statistično pomembnih razlik med aritmetičnimi sredinami anketiranih učiteljev in anketiranih staršev pri postavki *sodelovanje s starši pri Načrtovanju sodelovanja s starši* ($t = 0,591$, $p = 0,555$) in pri *Izvajanju sodelovanja s starši* ($t = 1,756$, $p = 0,080$). Pri obeh postavkah so sodelovanje kot pomembnejše ocenili učitelji.

Izid splošnega t-testa med aritmetičnimi sredinami anketiranih učiteljev in anketiranih staršev pri specifičnih vzgojnih strategijah (tabela 4) pa pokaže statistično pomembne razlike pri *Sodelovanju staršev pri reševanju težav s posameznim učencem* ($t = 4,428$, $p = 0,000$), *Obravnavanju vzgojne problematike učencev* ($t = 2,356$, $p = 0,019$) in pri *Načrtovanju dela z otroki s posebnimi potrebami* ($t = 2,879$, $p = 0,004$). Pri vseh postavkah so *Sodelovanje s starši* kot pomembnejše ocenili anketirani učitelji. T-test pa ne pokaže statistične pomembnosti pri postavki *Izvajanje dela z otroki s posebnimi potrebami* ($t = 1,268$, $p = 0,206$).

Elementi vzgojne zasnove, naštetih v tabeli 1, so v šoli del različnih dokumentov, med drugim vzgojnega načrta, letnega delovnega načrta, hišnega reda in publikacije. Anketirane učitelje in starše smo vprašali tudi, ali menijo, da bi morali starši sodelovati pri oblikovanju dokumentov šole. Približno tri četrtine anketiranih učiteljev (73,1 %) meni, da bi starši morali sodelovati, kar kaže na njihovo zavedanje o pomembnosti vloge staršev pri tem. Enako pa – zanimivo – meni le dobra polovica anketiranih staršev (53,2 %). Med odgovori, da bi starši morali sodelovati, je bilo največ takšnih, ki so zapisali, da bi morali sodelovati pri oblikovanju letnega delovnega načrta in vzgojnega načrta, nekaj pa jih je zapisalo tudi, da naj bi sodelovali s podajanjem predlogov, idej, pripomb. Med odgovori, da naj ne bi sodelovali, pa so prevladovali odgovori, da gre pri oblikovanju dokumentov šole za strokovno avtonomijo šole in strokovnih delavcev, zaposlenih v njej. Izsledki kažejo, da skoraj polovica anketiranih staršev na

oblikovanje dokumentov šole gleda kot na nekaj, kar spada v strokovno avtonomijo in odgovornost šole ter strokovnih delavcev v njej, zanemarjajo pa pomemben vidik sooblikovanja, ki omogoča postavljanje skupnih ciljev in deljenje odgovornosti – za uspeh učenca v šoli je pomembno, da se strokovni delavci in starši zavedajo svoje vloge pri razvoju in uspehu. Jasno je, da imajo strokovni delavci v šoli strokovno avtonomijo, ki pa v navezavi do sodelovanja staršev po našem mnenju pomeni tudi, da znajo vključiti predloge staršev, kadar so smiselni, in jih strokovno argumentirano “izključiti”, kadar niso.

4 Sklep

V javni šoli je treba izhajati iz okvirov, vrednot in norm, ki so v tej državi skupni, splošni in pravnoformalno veljavni, ki nikogar ne izključujejo, niti ne favorizirajo (Kovač Šebart in Krek, 2009). Šola se tako ne sme in ne more prilagoditi vrednotam staršev, če te niso v skladu z njihovimi, ampak mora oblikovati skupne vrednote, ki zavezujejo tako šolo kot starše in okolje, iz katerega izhajajo. V *Priporočilih o načinih oblikovanja in uresničevanja vzgojnega načrta osnovne šole* (2008, str. 6) je tako zapisano, da naj bodo vodilo pri izboru vrednot, ki jih bo šola izbrala kot osrednje, splošne civilizacijske usmeritve, kot so pravičnost in solidarnost, spoštovanje človekovih in otrokovih pravic, demokracija in pravna država, strpnost, spoštljiv odnos do vsakega posameznika, inkluzivno okolje in posebna skrb za vključenost pogosto marginaliziranih otrok in njihovih staršev, interkulturalizem, razvoj kritičnega mišljenja in avtonomne ter odgovorne morale, odgovornost do sebe in drugih, odgovoren odnos do družbenega in naravnega okolja in njuno varovanje, vključevanje v dogovorno sodelovanje pri oblikovanju kulture sobivanja v lokalnem in širšem evropskem prostoru. Pomemben je predvsem način uresničevanja vrednot, ki mora izražati osebno zavzetost zaposlenih na šoli, učencev in staršev. Izpostavljene vrednote so nato podlaga šolski kulturi ter različnim dejavnostim, pravilom in načinom reševanja težav in sporov. Poudariti pa je treba, da lahko tudi oddelčne skupnosti oblikujejo svoje dogovore o delu in medsebojnih odnosih glede na svoje posebnosti, se pravi, da lahko znotraj dogovorjenih skupnih vrednot identificirajo še svoje, ki pa morajo biti v skladu s predpisanimi na ravni države in dogovorjenimi na ravni šole. Gaber in Ž. Kos (2011, str. 30) poudarjata oblikovanje vrednot v šoli tudi kot pomemben element kakovosti šole, ter zapišeta, da se “temeljna omika začne doma in če je tam ni, imamo težave z oblikovanjem le-te v šoli”. S tem želita poudariti, da je oblikovanje skupnih vrednot zapleten proces, pri katerem je šola odvisna od družine in ravnanj pomembnih drugih (staršev, op.a.). Temeljni standardi ravnanj, kot so spoštljiv odnos do drugih, prizadevanje za pravičnost, poštenost, spoštovanje človekovih pravic ipd. morajo biti seveda tudi del naravnosti šole in šolskega kurikula. Menita, da je šola polna vrednot, kakovost šole pa se kaže v tem, ali postajajo del načina življenja otrok.

Sanja Berčnik, PhD, Tatjana Devjak, PhD

Partnership with parents as a part of education for sustainable development

Slovenia defines sustainable development as “development that meets the needs of the present generations, without jeopardising the opportunities of future generations that will also need to meet their own needs” (*Guidelines for Education for Sustainable Development from Preschool to University Education*, 2007, p. 1). Schools that nurture and educate pupils and students for sustainable development do not, therefore, deal “only with the dependence of people on the quality of the environment and accessibility to natural resources now and in the future” (Breiting, Mayer, and Morgensen, 2008, p. 3), but also engage in “various aspects of cooperation, the efficiency of the individual, equality and social justice” (*ibid*). Among the priority areas of education and, specifically, education for sustainable development (hereinafter referred to as VITR), Slovenia also ranks intercultural dialogue, interpersonal relations and the development of social competences (non-violence, tolerance, respect, etc.). Within the VITR, the open, respectful and equal communication among individuals with different cultural backgrounds is underscored, which in turn contributes to a deeper understanding of diverse worldviews, values and reflections. With open and respectful communication “different cultures can peacefully and creatively co-exist, developing a sense of community and belonging, and cultivate mutual respect and understanding of one another” (*Guidelines for Education for Sustainable Development from Preschool to University Education*, 2007, p. 3).

Schools that nurture and educate for sustainable development adopted VITR as part of their short and long-term mission and development (Breiting, Mayer & Morgensen, 2008). At the school level, the guidelines for VITR are also pursued with preparation of the school educational plan, which aims to make schools increasingly responsible and concerned for the achievement of the objectives of sustainable development. If the educational plan wants to achieve the objectives of the VITR, particular activities that increase social inclusion of learners, and activities that involve parents, which are particularly significant in the development and implementation of prevention programmes or in the development of the social competence of the pupils, should be planned (*Guidelines for Education for Sustainable Development from Preschool to University Education*, 2007).

According to the expansion of our living environment alongside the displacement of persons, information, ideas, products and innovation, and given the fact that schools are becoming more open to the environment, it is imperative that the 21st century school promotes lifelong learning with the fundamental principle of open conditions for the development of learning society. The strategy of lifelong learning and learning for sustainable development must be focused on “providing educational opportunities to all, including disadvantaged groups” (Komljanc, 2008, p. 7).

The world is actually becoming a global living environment in which certain existential differences decrease, some increase, and others are only surfacing. As Komljanc (2008) writes, it is important to accept the culture of others. For exercising the pre-determined guidelines of sustainable development in the field of quality of interpersonal relations, it is important that all the participants of education are integrated into the achievement of the objectives, which schools manifest through the design of educational plans. Guidelines for the Integration of Immigrant Children in Kindergartens and Schools (hereinafter: Guidelines, 2012) emphasise that education is an important factor for the successful integration of immigrant children, effectively contributing to the assurance of equal opportunities for successful personal development and integration into work and social life. The principle of equal opportunities and diversity among children (respect for the child's culture of origin) needs to ensure good development opportunities for every child, followed by close cooperation between schools and parents. Teachers assist parents in integrating child by developing partnerships (ibid). In creating an open school space, it is important to invite all parents to participate; we need to have open communication with them and gradually, with respect for their family privacy, learn about the child's social and family environment, which helps us to understand the child and their behaviour and responses (Berčnik, 2014).

If we want to establish a partnership with parents, both teachers and parents must feel that school is a "secure" area, where there will be no feelings of condemnation because of cultural and language differences. Of course, teachers cannot be expected to speak the language of immigrant children and their parents, but in the building of partnership, a certain degree of flexibility is expected from teachers or schools to attempt to approach the parents. Communication between teachers and parents takes various forms and occasions, however contact hours are the best chance to overcome cultural and language differences, because parents have an option, as recorded by Fritzell Hanhan (2008), to invite a so-called third party if they think that they will not be able to respond or to understand the teacher as they would like (ibid, p. 114). Through this third party, the possibility of a more open communication and contact between teachers and parents is established. Parents gain insight into the learning progress of their children and their learning interests and skills, while teachers gain insight into the family dynamics and primary socialisation factors that explain the child's behaviour. Agreements between parents and teachers are needed to achieve consensus on common goals of educational process (Kottler, 2001).

In the empirical part, our goal was to assess the situation and expectations of teachers and parents regarding cooperation with parents in designing certain elements of the educational plan. The sample included 177 primary school teachers and 165 parents. Most of the parents (96.0%) and teachers (75.9%) were aged from 25 to 50 years. Among the interviewed teachers, the majority of them had the professional title of counsellor (38.1%), and more than half of the parents completed higher professional education (57.6%).

The findings of our research show that the surveyed teachers estimated cooperation with parents as more important in five of the seven elements of the educational plan: in determining the responsibility of students and parents (teachers 4.55, parents 4.23), participation in planning cooperation with parents (teachers 4.02, parents 3.81), participation in planning the work with “difficult” children (teachers 3.93, parents, 3.81), cooperation in identifying common school values (teachers 3.88, parents 3.85), and participation in planning cooperation with the wider community (teachers 3.63, parents 3.45). Significant differences were shown only in the elements determining the responsibility of students and parents, in planning cooperation with parents, and in planning cooperation with the wider community. Nevertheless, the results show that the surveyed teachers are more aware of the importance and benefits of parental involvement in designing individual elements of the educational plan than the surveyed parents. Participation is most important in determining the responsibilities of students and parents, which shows awareness of the importance of sharing responsibility for achieving the set goals. Teachers are clearly aware that they cannot avoid responsibility for the educational dimension, however, it is important that they share the responsibility with parents. As the least important, although still vital, the teachers assessed cooperation with parents when planning cooperation with the wider community (3.63). This is interesting, since the first White Paper on Education (1995) highlighted the establishment of permanent forms of connecting with artists, scientists, athletes, writers, professors, journalists, editors, and others, who can also represent the part of the parent population. Teachers should consider cooperation with parents in planning cooperation with the wider community as important, because parents can significantly facilitate and/or contribute to the qualitative integration into the environment.

LITERATURA

1. Bela knjiga o vzgoji in izobraževanju (1995). Ljubljana: Ministrstvo za šolstvo in šport.
2. Bahovec, E.D., Golobič, K. (2004). Šola in vrtec skozi ogledalo: priročnik za vrtce, šole in starše. Ljubljana: DZS.
3. Berčnik, S. (2014). Sodelovanje s starši kot del vzgojne zasnove javnega vrtca in šole, doktorska disertacija. Ljubljana: Filozofska fakulteta.
4. Bastiani, J. (1993). Parents as partners. V: Munn, P. (ur.). Parents and schools: customers, managers or partners. London and New York: Routledge, str. 101–116.
5. Breiting, S., Mayer, M., Mogensen, F. (2008). Kriteriji kakovosti za šole, ki vzgajajo in izobražujejo za trajnostni razvoj (uvod) V: Kriteriji kakovosti za šole, ki vzgajajo in izobražujejo za trajnostni razvoj Vodnik za dvig kvalitete vzgoje in izobraževanja za trajnostni razvoj. Ljubljana: Zavod RS za šolstvo.
6. Cugmas, Z., Kepe-Globevnik, N., Pogorevc, J., Štemberger, T. (2010). Vključenost staršev v otrokovo šolanje. Sodobna pedagogika, 61 (2), 318 – 337.
7. Fritzell Hanhan, S. (2008). Parent-teacher communication. Who is talking?. V: Olsen, G., Lou Fuller, M. (ur.), Home-School relations. Working successfully with parents and families. USA. Pearson Education, str. 104–126.
8. Hornby, G. (2000). Improving parental involvement. Great Britain: Biddles Ltd.

9. Komljanc, N. (2008). Babuška za razvoj trajnega znanja. V: Kriteriji kakovosti za šole, ki vzgajajo in izobražujejo za trajnostni razvoj Vodnik za dvig kvalitete vzgoje in izobraževanja za trajnostni razvoj (5-14). Ljubljana: Zavod RS za šolstvo.
10. Kottler, J. (2001). Svetovalne spretnosti za učitelje in vzgojitelje. Ljubljana: Inštitut za psihologijo osebnosti.
11. Kovač Šebart, M. et al. (2007). The role and educational activities in partnership schools. V Living together, XIII World congress of comparative education societies 3-7 Sarajevo (171-185). Sarajevo: WCCES.
12. Kovač Šebart, M., Krek, J. (2009). Vzgoja zasnova javne šole Ljubljana: Pedagoška fakulte5ta.
13. Medkulturni dialog v Sloveniji (2009). Ljubljana: Statistični urad RS.
14. Munn, P. (1993). Parents as school board members: school managers and friends? V: Munn, P. (ur.). Parents and schools: customers, amangers or partners. London and New York: Routledge, str. 87–100.
15. Priporočila o načinih oblikovanja in uresničevanja vzgojnega načrta osnovne šole (2008). Pridobljeno dne 01.12.2016 s svetovnega spleta: http://www.google.si/url?sa=t&rct=j&q=&esrc=s&source=web&cd=1&ved=0ahUKEwiK74vHhNPQAhVBcBoKHTnYCwUQFggZMAA&url=http%3A%2F%2Fwww.mss.gov.si%2Ffileadmin%2Fmss.gov.si%2Fpageuploads%2Fpodrocje%2Fos%2Fdoc%2FPriporocila_vzgojni_nacrt_25_8_08.doc&usq=AFQjCNEYD1UfTp-JjuhWPFH-2BiruGLuhfQ.
16. Smernice za vzgojo in izobraževanje za trajnostni razvoj (2007). Ljubljana: Ministrstvo za šolstvo in šport.
17. Smernice za vključevanje otrok priseljencev v vrtce in šole (2012). Ljubljana: Zavod RS za šolstvo. Pridobljeno dne 11.08.2016 s svetovnega spleta: http://eportal.mss.edus.si/msswww/programi2015/programi/media/pdf/smernice/cistopis_Smernice_vkljucevanje_otrok_priseljencev.pdf.
18. Šteh, B. (2008). Učitelji in starši v očeh drug drugega pri medsebojnem “sodelovanju”. *Sodobna pedagogika*, 59, št.5, str. 30–50.
19. Zakon o spremembah in dopolnitvah Zakona o osnovni šoli (2007). Ljubljana: Ministrstvo za šolstvo in šport.
20. Zakon o usmerjanju otrok s posebnimi potrebami (2011). Pridobljeno dne 01.12.2016 s svetovnega spleta: <http://www.uradni-list.si/1/objava.jsp?urlid=201158&stevilka=2714>.

Dr. Sanja Berčnik (1981), asistentka za področje teorije vzgoje in predšolske pedagogike na Pedagoški fakulteti Univerze v Ljubljani.

Naslov: Ljubljanska cesta 20 A, 3000 Celje, Slovenija; Telefon: (+386) 041 369 496

E-mail: Sanja.bercnik@pef.uni-lj.si

Dr. Tatjana Devjak (1955), izredna profesorica za teorijo vzgoje in predšolsko pedagogiko na Pedagoški fakulteti Univerze v Ljubljani.

Naslov: Cereja 11, 1315 Velike Lašče, Slovenija; Telefon: (+386) 01 189 22 00

E-mail: tatjana.devjak@guest.arnes.si