

Ines Kvaternik, Klavdija Kustec

## SODELOVANJE STARŠEV S ŠOLO

VZPOSTAVLJANJE DELOVNEGA ODNOSA SOUSTVARJANJA V ŠOLI

### UVOD

Raziskave (Christenson, Sheridan 2001, Intihar, Kepec 2002, Openshaw 2008, Magajna *et al.* 2008, Digman, Soan 2008) kažejo, da sodelovanje staršev in šole lahko pomembno izboljša učni uspeh učenca in vpliva na stališča učencev do šole. Sodelovanje med starši in šolo je potrebno in koristno, saj šole, ki niso zadovoljne s stanjem, kakršno je, iščejo nove pristope, učitelji se lahko o otrocih učijo od staršev, starši pa so lahko zagovorniki otrokovih pravic.

Starši imajo pravico, da so udeleženi v izobraževanju in vzgoji otrok v šoli, hkrati pa so posledice sodelovanja med starši, učitelji in administracijo boljše odločitve, te pa zmanjšujejo konflikte. Ker staršev ne zavezuje politika šole, kakor pravi Henry (1996: 15–17) lahko pripomorejo k novim spoznanjem in idejam o delu na šoli in postanejo zagovorniki šole. Sodelovanje staršev in šole ne pomeni, da učitelji zdaj zahtevajo več od staršev: gre le za to, da odkrijemo, kako lahko starši postanejo pomembni sogovorniki o učencih in njihovih potrebah. V prizadevanjih za dobro sodelovanje šole s starši je treba preseči odnos iskanja krivde drug pri drugem za učenčeve težave in učni neuspeh, odnos večinoma enosmernega posredovanja informacij, izkušenj in nasvetov ter ga preoblikovati v odnos soustvarjanja podpore in pomoči za otroka, skupaj z njim (Čačinovič Vogrinčič 2008).

Raziskave (Christenson, Sheridan 2001, Intihar, Kepec 2002, Openshaw 2008, Magajna *et al.* 2008, Digman, Soan 2008) so pokazale, da so, ko starši in šola najdejo način sodelovanja

v učenčevem izobraževanju, učenci uspešnejši tako v šoli kot v življenju nasploh. Z delovnim odnosom soustvarjanja v šoli lahko socialno delo tako staršem kakor tudi šolskim delavcem pomaga razviti spretnosti za dobro in učinkovito sodelovanje.

Vključevanje staršev v projekt pomoči je odločilno, zato je skrb za uspešno sodelovanje šole s starši pomembna stalna naloga celovitega programa šole za preprečevanje in zmanjševanje šolske neuspešnosti (West, Pennell 2003, Barle Lakota 2002). Praksa sodelovanja med starši in šolskimi delavci pa je v vsakdanjem življenju povsem drugačna. Starši in šola sta namreč ločeni entiteti, z različnimi, pogosto nasprotujočimi si potrebami in zahtevami. Sodelovanje med starši in šolo je zelo redko. V šolskih okoljih, v katerih sodelovanje med starši in šolskimi delavci poteka, pa gre za sodelovanje staršev in šolskih delavcev za blaginjo otroka, vendar brez otroka.

V prispevku se bova osredotočili na vlogo staršev<sup>1</sup> v individualnih izvirnih delovnih projektih pomoči (v nadaljevanju IDPP)<sup>2</sup>, ki jih izvajamo v okviru projekta »Za uspešno vključevanje otrok in mladostnikov s posebnimi

<sup>1</sup> V najino analizo je vključenih 14 staršev.

<sup>2</sup> Projekt je *izviren*, ker nastaja posebej za učenca, učitelj se pridruži učencu, da bi skupaj raziskala, kako začeti proces pomoči; učitelj povabi sodelavce, ki jih učenec potrebuje. Projekt je *delovni*, ker vsebuje artikulacijo ciljev in dogovorjeni načrt nalog, ki jih je treba opraviti za odpravo, zmanjšanje ali omilitev učnih težav; delovni projekt povezuje vse udeležene v procesu pomoči učencu tako, da jasno opredeljuje prispevek posameznika. Izvirni delovni projekt je *projekt pomoči* (Čačinovič Vogrinčič 2008).

potrebami v vzgojo in izobraževanje za obdobje 2008–2011 – strokovne podlage za nadaljnji razvoj in uresničevanje koncepta dela učne težave v osnovni šoli«.

V članku bova predstavili ugotovitve po vsebinskih sklopih. Predstavili bova začetno razmišljanje staršev v projektu o modelu soustvarjanja učenja in pomoči ter sodelovanje in vključevanje staršev v IDPP. Zanimalo naju bo, kako se vzpostavlja in poteka delovni odnos soustvarjanja v šoli in predvsem kako starši sodelujejo v omenjenem odnosu. Potem se bova osredotočili na izkušnje staršev glede pomoči učencev z učnimi težavami. Posebej naju bo zanimalo, katere so bile ključne osebe, ki so otroka že podpirale pri spopadanju z njegovimi učnimi težavami, kako so bili starši vključeni v pomoč in podporo na šoli, kako starši sami ocenjujejo sodelovanje s šolo in kaj si še želijo glede takšnega sodelovanja v prihodnje. Identificirali bova prednosti in pomanjkljivosti pri izvajanju omenjenega odnosa.

## METODOLOGIJA

### Vrsta raziskave

Raziskava je kvalitativna. Podatke smo pridobili s pomočjo akcijskega raziskovanja (Mesec 2006) in jih analizirali po metodi kvalitativne analize (Mesec 1998). Za namen tega članka predstavljava del vmesnih rezultatov projekta, ki še ni končan. Rezultati se nanašajo na skupino staršev, ki so sodelovali v projektu in smo jih pridobili v obdobju od aprila 2009 do marca 2010.

### Populacija in vzorčenje

V vzorec projekta je bilo zajetih devet osnovnih šol po Sloveniji. Enota raziskovanja je bil posamezen IDPP. Ker v slovenskih šolah IDPP-ji pred raziskavo še niso bili vzpostavljeni po predlaganem modelu, ki smo ga želeli preizkusiti v praksi, smo vzorec šol izbrali na podlagi namenskega vzorca. K sodelovanju smo povabili vse slovenske osnovne šole. Tiste, ki so se odzvale povabilu, smo najprej

razdelili glede na regijsko pripadnost<sup>3</sup>, saj smo želeli, da se iz vsake regije vključi ena šola, razen iz ljubljanske regije dve šoli. Na izbor šol v posameznih regijah so vplivala tri merila: predhodno sodelovanje v projektih »Ugotavljanje stanja na področju dela z učenci z učnimi težavami v osnovni šoli« in »Učenci z učnimi težavami v osnovni šoli: razvoj celovitega sistema učinkovite pomoči«, udeležba na strokovni konferenci »Delovni odnos soustvarjanja v šoli« novembra in decembra 2008 v Kongresnem centru Brdo in pripravljenost posamezne šole za sodelovanje. Izmed šol, ki so izpolnile prvi dve merili, smo devet šol izbrali na podlagi žreba.

Na vsaki izmed šol potekata dva izvirna delovna projekta pomoči (IDPP). Posamezen IDPP sestavljajo učenec z učnimi težavami, starši (eden ali oba), učitelji (učitelji, pri katerih ima učenec učne težave, razrednik, učitelji za individualno učno pomoč; število sodelujočih učiteljev je odvisno od potreb posameznega učenca) in svetovalni delavec (eden ali dva).

### Zbiranje podatkov

Akcijsko raziskovanje je bilo izvedeno tako, da smo ob vsakem obisku šole izvedli supervizijsko srečanje s strokovnimi delavci in potem dve srečanja v IDPP-ju z dvema učencema z učnimi težavami in njihovimi starši. Vsa srečanja smo raziskovalke zapisovale s pomočjo vnaprej pripravljenih obrazcev.

Na prvem srečanju IDPP smo s pomočjo obrazca »Obr 0. Osnovne informacije ob začetku pričakovanja« raziskale pričakovanja vseh udeleženi (učencev, staršev, učiteljic in svetovalnih delavk) glede sodelovanja v IDPP. S tem smo želele ugotoviti, kaj posamezni udeleženci pričakujejo od našega projekta, kakšni so njihovi osebni cilji in cilji, povezani z učencem, ki je vključen v projekt, in kakšne so njihove dosedanje dobre izkušnje pri pomoči tem učencem. Na vseh preostalih srečanjih smo s pomočjo obrazca »Obr A1. Udeležba

<sup>3</sup> Regije: Ljubljana z okolico, Gorenjska, Prekmurje, Dolenjska, Obalno-kraška, Goriška, Savinjska, Štajerska.

v izvirnem delovnem projektu pomoči« spremljale proces delovnega odnosa soustvarjanja učne pomoči z vidika udeležениh.

V najini analizi je zajetih pet osnovnih šol, za katere je bilo zapisano gradivo za analizo. V prispevku predstavlja analizo rezultatov iz prej omenjenih obrazcev. Analizirali sva izjave, ki se nanašajo na starše.

### **Analiza podatkov**

Zbrano gradivo sva analizirali po metodi kvalitativne analize (Mesec 1998). Iz vseh petih šol sva izbrali zapise, ki se nanašajo na izjave in delo staršev, in jih uredili po rubrikah obrazcev. Gradivo sva razčlenili na smiselne enote kodiranja (ponekod je bil to stavek, ponekod odstavek). Vsaki izbrani enoti sva pripisali pojem, t. i. neposredno poimenovanje (*op. cit.*: 107) glede na vsebino; pri izboru pojmov sva izhajali iz dveh virov – teoretskih izhodišč in zdravorazumskih pojmov. Ko sva izjavam pripisali vsebinske pojme, sva združili izjave v skupine po skupnih kodah. Množico dobljenih pojmov sva povezali v nadrejene kategorije. Po združitvi delov besedila po kodah in kategorijah sva izbrali relevantne pojme in kategorije glede na opredeljeni problem in namen raziskave ter jih definirali. Tako sva iz množice podatkov dobivali vedno bolj pregledno gradivo in z definiranjem sestavljali besednjak pojmov nastajajoče poskusne teorije.

## **REZULTATI**

### **Začetna pričakovanja staršev glede sodelovanja v izvirnih delovnih projektih pomoči**

Preden smo se lotili akcijskega raziskovanja v omenjenih osnovnih šolah, smo aprila 2009 na Fakulteti za socialno delo organizirali posvet. Nanj smo povabili učitelje, svetovalne delavke na šolah, starše in učence. Na posvetu smo jim predstavili osnovni cilj projekta – preizkus modela delovnega odnosa soustvarjanja v šoli. Po predstavitvi smo z vsemi udeleženiimi v fokusnih skupinah raziskovale prve vtise o

modelu<sup>4</sup>. Na posvetu so imeli starši priložnosti, da med seboj izmenjajo izkušnje in mnenja. Že ob prvem srečanju so starši pozitivno sprejeli koncept delovnega odnosa soustvarjanja v šoli. Modelu so bili naklonjeni. Videli so ga kot možno odskočno desko za vsakega učenca, vir za več pomoči in dobre dodatne razlage otroku v razredu.

Več staršev je poudarilo željo in olajšanje, da bi bila šola v šoli in ne doma. Uspešno vpeljavo omenjenega modela v vsakdanjo šolsko prakso povezujejo z željo, da bi bili učenci motivirani in da se ne bi delale razlike med njimi. Z modelom povezujejo možnost, da bi bila razredna klima boljša, da bi bilo več strpnosti in da bi bila senzibilnost do enkratnosti in drugačnosti večja. Večina staršev je bila naklonjena ključni ideji, da bi bili otroci deležni dodatne podpore v razredu. Starši, ki so imeli dobre izkušnje z individualno učno pomočjo, pa so menili, da bi bila najboljša kombinacija obeh omenjenih metod dela. Iz koncepta perspektive moči so spoznali, da sami premalokrat pohvalijo otroka in da bi to morali storiti večkrat.

Kajti upoštevanje perspektive moči nas usmeri, da v prispevku učenca, strokovnjaka na podlagi osebnih izkušenj, spoštljivo iščemo njegovo moč in njegove vire. Čačinovič Vogrinčič (2008: 24) meni:

Praksa, ki temelji na perspektivi moči, pomeni, da bo vse, kar delaš kot učitelj, starš, utemeljeno s tem, da pomagaš odkriti, olepšati, raziskati in izkoristiti učenčevo moč in vire, ko mu pomagaš, da doseže svoje cilje, uresniči svoje sanje in razbije okove oviranosti in nesreč.

<sup>4</sup> Model soustvarjanja učenja in pomoči je najtesneje povezan z modelom vključujoče šole: s pogledom na otroke v učilnici kot na skupnost različnih posameznikov – različnih izvirnih posameznikov; z osredotočenostjo na učno okolje, predvsem na pouk in učilnico oz. kurikulum v najširšem pomenu besede, skupaj s prikritim kurikulumom (najbolj samoumevno šolsko rutino); s potrebo po prilaganju okolja otroku (po »socializaciji okolja«); s pomenom učenčeve vsakodnevne konkretne izkušnje upoštevanja in vključevanja drugačnosti, izkušnje soudeležnosti in soustvarjanja, strpnosti in solidarnosti.

Ob naših prvih srečanjih na šolah so starši poročali o svojih dobrih izkušnjah glede izboljšanja sodelovanja med starši in učitelji, odkar so vključeni v projekt. To nam potrjuje, da je bil uvodni posvet za starše zelo pomemben. Še pozneje so ga ocenjevali kot zelo pozitivno izkušnjo, saj so navajali, da so tako imeli priložnost za izmenjavo izkušenj in učenja dobrih praks. Ena od mam je menila, da se je njen odnos do otroka spremenil po omenjenem posvetu, ko je skušala spremeniti svoj način dela z otrokom doma, in da se je s tem spremenil njun odnos.

Predlagava, da bi posvete – izmenjavo mnenj vseh sodelujočih v projektu – organizirali vsaj enkrat v času trajanja projekta in na koncu projekta.

### **Predstave o sodelovanju v izvirnem delovnem projektu pomoči**

Starši so na prvem srečanju poudarjali, da pričakujejo, da bodo s sodelovanjem v IDPP-ju več dosegli. Takšno sodelovanje naj bi po njihovem mnenju okrepilo učiteljice in svetovalne delavke (strokovne službe v šoli) pri delu z učenci, ki imajo učne težave in sodelujejo v projektu, pa tudi učence in starše. Pri tem naj bi starši, šola in otroci začeli sodelovati v šolah, v katerih sodelovanja ni. Okrepilo pa naj bi se tudi sodelovanje staršev, šole in otrok v šolah, v katerih sodelovanje med šolo in starši že poteka, vendar brez otrok. V času trajanja projekta naj bi skupaj razvijali primere dobre prakse, v katerih bodo enakovredno sodelovali tako šolski delavci in starši kakor tudi otroci.

V sodelovanja starši pričakujejo, da bo projekt omogočil kontinuirano spremljanje podpore in pomoči otroku, da bo otroka motiviral pri sodelovanju pri pouku, ker bi to pripomoglo k boljšemu učnemu uspehu. Ena izmed sodelujočih mam je posebej poudarila: »Želim sodelovati, da bom otroku lažje pomagala in dobila napotke, kako mu pomagati.« Starši so izrazili željo, da bi se pri sodelovanju naučili podpreti otroka (večja samostojnost pri pisanju domačih nalog, pri učenju; večja motivacija za šolsko delo; boljša organizacija dela), da bi bil pri svojem učnem delu doma uspešnejši.

Starši si pogosto želijo načrtovati konkretne odzive na problem, hočejo recepte za ravnanja v določenih okoliščinah. Med akcijskim raziskovanjem smo morale raziskovalke večkrat poudariti, da načrtovanje konkretnih odzivov na problem vsekakor ni naš namen, da je naš namen soustvarjati odzive na določene okoliščine in da bi konkretna navodila pomenila vrnitev na raven enosmerne komunikacije. Hkrati je naš namen staršem zaupati t. i. »znanje za ravnanje«, kakor pravi Rosenfeld (1993). To pomeni, da v pogovoru pojasnimo koncepte, ki definirajo naše sodelovanje, oz. koncept delovnega odnosa, instrumentalno definicijo problema, ravnanje iz perspektive moči in socialnoekološko načelo. Gre pravzaprav za to, da zaupamo strokovno zanje staršem in drugim sodelujočim v procesu soustvarjanja in tako omogočimo »prevajanje« v osebni ali lokalni jezik in nazaj v jezik stroke.

Tu bova naše koncepte le na kratko opisali. Odgovor na vprašanje, kako naj delamo z učencem, je za nas raziskovalke postajal čedalje jasnejši: vedno v delovnem odnosu. V odnosu in pogovoru, ki zagotovi soustvarjanje. Elementi delovnega odnosa pa so (Čačinovič Vogrinčič 2008: 20–34): dogovor o sodelovanju, instrumentalna definicija problema, osebno vodenje. Pri tem ne smemo pozabiti še na štiri pomembne sodobne koncepte: etiko udeležnosti, perspektivo moči, znanje za ravnanje in ravnanje s sedanjostjo ali koncept sonavzočnosti.

### **Najvišji in najnižji cilji sodelovanja v izvirnem delovnem projektu pomoči**

Starši so kot najvišji cilj navajali uspešnost otroka v šoli. Redkeje so znali opredeliti svoje lastne cilje. Kot najvišje cilje sodelovanja, ki jih želijo doseči zase, so navajali: da bi se manj obremenjevali s šolskim delom doma, da bi pridobili več znanja in se naučili drugačnega ravnanja, da bi izboljšali komunikacijo z otrokom, razredničarko, svetovalno službo, da bi se naučili poslušati drug drugega, da bi se naučili boljšega sodelovanja z otrokom, da bi se naučili podpreti otroka:

Da bi ji jaz lahko pomagala, če kakšna stvar ne bo šla.

Da bom dobila napotke, kako otroku pomagati pri učenju.

Veliko pogosteje pa so svoje cilje opredelili v želje: da bi bil otrok uspešen v šoli, da bi imel povprečne ocene:

Da bi dobil pri matematiki pet.

Da bi se vse skupaj poboljšalo pri slovenskem jeziku, da bi bolje bral.

Želijo si, da bi otrok bolje razumel snov, da ne bi bil v stresu in napet pred testi, da bi se bolje počutil v razredu, da bi bil ob koncu šolskega leta pohvaljen, da bi se slišal njegov glas, da bi bil samostojnejši ter bolj zadovoljen in srečen.

Kot pravijo avtorice (Magajna *et al.* 2008: 166) v delu z naslovom *Učne težave v osnovni šoli: Problemi, perspektive, priporočila*, so otroci z učnimi težavami preobremenjeni z delom za šolo. Starši kot najpomembnejše razloge navajajo, da je tega dela preveč, da sami ne znajo pomagati otroku, da pogrešajo pomoč in podporo učiteljev. Potrebovali bi več znanja za delo z otroki z učnimi težavami, več pomoči učiteljev in tudi več virov zunaj šole. Tudi analiza zapisov sodelovanja staršev v IDPP-jih kaže, da so starši preobremenjeni s šolskim delom, z domačimi nalogami, hkrati pa menijo, da je premalo utrjevanja znanja v razredu. Zato meniva, da se mora sodelovanje med učitelji, strokovnjaki in starši vzpostaviti kot soraziskovanje učinkovitih metod dela. Odločilen delež ne sme pripasti staršem, so pa ti dobrodošli kot sodelavci, ki poročajo učitelju o izkušnjah, uspehih, neuspehih, pomagajo učitelju, da podpre učenca; v tem procesu pa tudi sami potrebujejo priložnost, da se naučijo učinkovito pomagati.

Tu ima lahko pomembno nalogo šolska svetovalna služba.

S starši vzpostavimo delovni odnos, da bi uspešno soustvarjali izvirne delovne projekte pomoči. Delovni odnos za starše pomeni pridobiti izkušnjo lastne kompetentnosti in dostojanstva. Prispevati mora k temu, da ima družina

več moči in k mobilizaciji njene energije. Pri sodelovanju s starši je pomembno, da ustvarimo prostor za pogovor; dogovarjanje in skupno raziskovanje s starši odpira konflikte, s tem pa se postavljajo nova vprašanja o razmejevanju kompetentnosti in sposobnosti za razreševanje konfliktov z dogovori in pogajanjem. Še vedno bomo na šoli skupaj reševali probleme, ki jih lahko rešimo le skupaj ali ki jih lahko bolje rešimo skupaj. Ostanajo problemi šole, ki jih je treba rešiti v šoli, in problemi družine, ki jih je treba rešiti doma. (Čačinovič Vogrinčič 2008: 86–87.)

Naj dodava, da so še zmeraj naloge, ki jih treba delati in reševati v šoli, in tiste, ki jih je treba v manjšem obsegu narediti doma.

Nekateri starši so kot najmanjši cilj, s katerim bi bili zadovoljni s sodelovanjem v IDPP-ju, navajali, da bi se naučili in bolje razumeli učno snov, da bi s tem lažje podprli otroka doma, da bi bili sami z otrokovimi ocenami bolj zadovoljni, da bi bili sproti obveščeni o dogajanju v šoli. Tudi tukaj zaznavamo, da večina staršev opredeljuje svoja pričakovanja glede najmanjših ciljev, s katerimi bi bili zadovoljni v okviru sodelovanja, kot otrokov učni uspeh:

Da bi uspešno zaključili šolsko leto.

Da bi lahko otrok nekaj naredil sam, da ne bi imel prenizkih ciljev, da ne bi obupal, če se enkrat zmoti, da uspešno napreduje iz razreda v razred.

Da bi otroka šola bolj zanimala.

Da bi otroka šola bolj veselila.

Da bi en stavek, ki ga ima v glavi, znal zapisati.

Nekateri starši pa so navajali, da bi bili zadovoljni že s tem, da bi se otrok naučil bolj poslušati, da ne bi bil ukazovalen, da bi bil bolj motiviran.

Starši se pogosto ocenjujejo na podlagi učnega uspeha otroka, pri tem pa le redko pohvalijo otroka, če nima najboljših ocen, in težko razločijo, kaj so njihovi lastni cilji. Zagotovo je ena izmed nalog raziskovalk tudi ta, da poskušamo spremeniti zorni kot oz. da starše in šolske delavce naučimo pohvaliti

otroka, pa čeprav učni uspeh ni najboljši (a vedeti moramo, da ni edino merilo otrokove uspešnosti).

### **Izkušnje/kompetence staršev za pomoč otroku z učnimi težavami**

Starši so poročali o svojih izkušnjah in kompetencah pri pomoči otroku doma. Navajali so, da porabijo veliko časa za šolsko delo doma, da otroke težko motivirajo, da bi se začeli učiti, ko pa jih motivirajo, morajo biti ves čas ob njih. Ugotavljajo pa, če jih motivirajo na lep način (obljubljanje nagrad, umirjenost staršev, pogovarjanje, izlet), da imajo pri učenju večji uspeh.

Nekateri starši so navedli, da otroci doma pričakujejo, da jim starši pomagajo pri šolskem delu in da so otroci zelo nesamostojni pri šolskem delu doma. Sprašujeva se, ali so otroci res zmeraj nemočni ali pa jih s pretirano podporo mi naredimo nemočne oz. pripomoremo k njihovi nemoči, kot so nam poročale strokovne sodelavke na šolah. Misliiva, da bi se bilo dobro ukvarjati z vprašanjem »priučene oz. naučene nemoči«<sup>5</sup>. Hkrati pa meniva, da je predvsem v konceptu soustvarjanja ključna rešitev tega problema: kako se spoprijeti z »naučeno nemočjo« učencev.

Pokazalo se je, da otroku pri matematiki najpogosteje pomagajo očetje, za preostalo šolsko delo pa skrbijo predvsem mame. Nekateri starši se obrnejo na dodatno pomoč v svoji socialni mreži (»Če kaj ne znam, pokličem prijateljico«) ali jo poiščejo v šoli (»Za pomoč se otrok v šoli obrne na učitelja matematike«). Na šoli so otrokom do zdaj največkrat pomagali razredniki, učitelji dopolnilnega pouka in učitelji matematike.

<sup>5</sup> Pojem »naučena/priučena nemoč« so v okviru našega razvojno-raziskovalnega projekta uporabljale učiteljice, ko so izražale dilemo glede pomoči učencem z učnimi težavami. Poudarjale so, da imajo občutek, da učenci preveč čakajo na njihovo pomoč, zato pogosto neke stvari, ki so jih že vedeli, ne znajo več. Hkrati se jih je večina spraševala, koliko naj še pomagajo, da otroci ne bi postali odvisni od njih.

### **Prednosti in slabosti sodelovanja staršev v izvirnem delovnem projektu pomoči**

Večina staršev se je aktivno vključevala v IDDP (s komentarji, vprašanji, predlogi, navedbo izkušenj) in skrbno so poslušali druge člane IDPP-ja. Bili so strpni drug do drugega, ob pogovoru so bili sproščeni, zgovorni, brez strahu in treme. Večinoma so lažje sodelovale mame, očetje pa so se vključevali v pogovor na dodatna povabila vodij IDPP-ja. Pri tem so se pogosto strinjali z mnenjem svoje žene. V projekt je vključenih zelo malo očetov (v skupaj 14 IDPP-jev sta vključena samo dva).

Opazili sva, da so starši lažje izražali svoje mnenje v šolskih okoljih, v katerih so že pred našim prihodom dobro sodelovali s šolo. Nekateri starši so na začetku izražali skrb in strah v zvezi s sodelovanjem v projektu, vendar so ob podpori vodij projektov (omogočile so jim varni prostor za izražanje) začetne pomisleke premagali. Ena izmed mater je imela izrazite pomisleke na začetku: »Ali bo imel otrok kakšne negativne posledice zaradi vključenosti v projekt?« Načela je pomembno temo – strah pred stigmo. V pogovoru se je pozneje pokazalo, da mama ni bila seznanjena s projektom, da ni vedela, za kaj gre, zakaj so vključili otroka, zakaj prihajajo zunanji sodelavci ...

V nekaterih primerih šola ni staršev prej seznanila s cilji projekta. V enem primeru je bil razlog za to zamenjava strokovne delavke, ki je bila na začetku vključena v projekt. To kaže, da se je treba bojevati proti stereotipiziranju staršev. Obstaja veliko stvari o družini, za katere (še) ne vemo, in če želimo zares pomagati učencu in njegovi družini, je pomembno, da vsako družino vidimo kot enkratno, z vsemi njenimi odlikami, slabostmi in lastno življenjsko zgodovino. Iz tega izhaja, kakor pravi Mostert (1998), da moramo z družino ravnati spoštljivo, to pa ne pomeni, da s tem dopuščamo agresivnost staršev, njihovo preveliko pasivnost ali družbeno nesprejemljivo vedenje, vsekakor pa pomeni, da moramo biti v odnosu s starši odkriti in jih seznaniti s svojimi strokovnimi omejitvami ter zakonskimi in etičnimi pooblastili našega dela.

Šele ko bodo starši videli, da učitelj izraža iskreno skrb za njihovega otroka, bodo pripravljene v popolnosti sodelovati z njim ter morda povedati o otroku tudi stvari, o katerih jim je težko govoriti, pa so pomembne za učni proces. Staršem obravnava njihovega otroka vzbuja nelagodje, doživljajo ogroženost, zato je pomembno, da vidijo učiteljevo resnično skrb. Učitelj se mora tudi zavedati izrazov, ki jih uporablja, in se izogibati uporabi žargona ali nepoznanih besed pri komunikaciji s starši, da ne bi še povečeval njihove negotovosti. Z vzpostavljanjem resničnega sodelovalnega odnosa s starši učitelj poveča verjetnost napredka in dobrega izida za učenca. (Peklaj 2008: 76.)

Ob tem smo spoznali, da mora biti korist otroka vedno poglavitno vodilo sodelovanja šole s starši. Starše lažje povabimo v sodelovanje, če izhajamo iz tega, da želijo sodelovati z nami v korist svojega otroka. Pomembno je, to poudarja tudi Mostert (1998), da upoštevamo njihov pogled na situacijo in da jim priznamo vlogo pomembnih sodelavcev pri reševanju otrokove situacije, kajti starši so strokovnjaki na podlagi osebnih izkušenj in so lahko za nas dragocen vir (novih) informacij o otroku, za katere še nismo vedeli.

Starši so se v času trajanja projekta pokazali, kot tisti, ki so sposobni otroka pohvaliti in zaznavajo spremembe na bolje.

Se hitreje spravi k reševanju nalog, ne potrebuje me več toliko ob sebi, je bolj samostojen.

Da dela domače naloge. Da ko pride domov naredi nalogo, prej je šel takoj na računalnik. Zdjaj je odgovoren.

Doma imamo manj dela. Zdi sem mi, da v šoli veliko dela, dosti več, je bolj samostojen.

Med projektom so nekateri starši ugotovljali, da je njihova vloga pri organiziranju šolskega dela doma, pri urejanju šolske torbe in preverjanju pisanja domačih nalog zelo pomembna.

Spoznala sem, da bom mogla z njim bolj preverjati šolsko peresnico in torbo. Mislila sem, da je že dovolj velik, da mu lahko to prepustim.

Samo ena mama je menila, da mora pri nadziranju otrokovega dela doma malo popustiti (npr. strah pred otrokovim neuspehom v šoli) in mu prepustiti možnost, da se sam bolj organizira. Med delom v projektu se je pokazalo, da je otrok šolsko delo doma zmogel narediti sam in da se mu v tem času uspeh v šoli ni poslabšal. Pri pretiranem vključevanju staršev v organizacijo šolskega dela doma se včasih pojavi problem, da odrasli/starši delajo namesto otroka, ne pa skupaj z njim. To je lahko dejavnik tveganja na ravni celotnega projekta. Večinoma si starši želijo, da bi otroke naučili, da bi se pri delu organizirali sami.

Zaznali smo, da je lahko dejavnik tveganja za uspešno delo v projektu prevelika zavzetost staršev, da npr. pretirano nagovarjajo otroke, naj sodelujejo v pogovoru (mama M. je na začetku preveč vztrajala, da mora J. sodelovati in odgovarjati na vprašanja, to pa je učenca spravilo v jok), da so redkobesedni, da z otroci ne pridejo na srečanje, da so preveč zaščitniški:

Cel teden hodi zgodaj zjutraj na dopolnilni pouk, zato sem mislila, da je bolje, da ostane doma.

Dejavnik tveganje je tudi, da se starši skupaj z učitelji odločajo o vključitvi otroka v projekt brez njegovega vedenja. Med projektom se je ob aktivnem vključevanju vseh udeležencev pokazalo, da imajo različne poglede na težave (pojavlja se zlasti razhajanje v razumevanju, kaj je sploh težava). Ugotavljava, podobno kot je že Mostert (*op. cit.*), da je pomembno, da učitelji in drugi šolski strokovnjaki razlikujejo med tem, kaj oni vedo o posameznem učencu, in tem, kaj starši vedo o svojem otroku, kajti obe perspektivi lahko sovpadata, lahko pa se zelo razlikujeta.

Prednost sodelovanja vidiva prav v tem, da so lahko udeleženci skupaj definirali težavo in načrtovali korake za naprej.

Pogosto se je pokazalo, da so predvsem učitelji predvidevali, da starši že razpolagajo z določenimi informacijami. Prednost projekta je tudi v tem, da se s sodelovanjem lahko prekine ta samoumevnost.

Starši so menili, da bi morala šola veliko bolj sodelovati z njimi, saj bi lahko imeli vlogo

opazovalcev in obveščevalcev, kajti poznajo izkušnje otroka, ki so ga imeli vpisanega pred tem (tako smo npr. v enem IDPP-ju izhajali iz materine pozitivne izkušnje s starejšim sinom, ko je bila zadovoljna s pretokom informacij o šolskem delu).

Med projektom se je pokazalo, da se lahko starši vključijo v šolsko delo v različnih vlogah. Starši imajo lahko vlogo zaupnikov:

Se je pritožil, da mu malo nagajajo.

Lahko so obveščevalci in pojasnjevalci:

Najprej ima kosilo, nato gleda malo televizijo, potem pa naredi nalogo. Če je kaj posebnega, npr. ko je zdaj izostal, se učiva skupaj. Zvečer pa gre na računalnik.

Starši imajo lahko vlogo priganjalcev:

Doma pa – vsak dan ga opozarjam. Grozen je tudi glede obleke. Ima stolček, kjer so obleke, da se preobleče, ko pride iz šole. Opozarjam ga, da naj odnese obleke v pranje. Ima kotiček za šolo – tam so stvari še kolikor toliko urejene.

Starši so lahko zavezniki otrok in učiteljev.

## SKLEP

Sodelovanje s starši je brez dvoma pomembna naloga šole. Tudi raziskava Resmana in sodelavcev (1999) kaže, da svetovalni delavci na šolah, učenci, učitelji in ravnateljji potrebujejo sodelovanje, računajo nanj in ga pri reševanju vsakdanjih problemov tudi vzpostavljajo. To, kar je v šoli novo od konca devetdesetih, tudi v povezavi s procesi kurikularne prenove, je zavest o tem, da je sodelovanje s starši posebna naloga, za katero še nismo izdelali jasnih konceptov, je pa že jasno, da ga vsi udeleženi – starši, šola in učenci – moramo še raziskati, naučiti se moramo, kako bi res pomembno izboljšalo kakovost življenja v šoli (Čačinovič Vogrinčič 2008: 85).

Starši najbolj celovito poznajo svoje otroke. Učitelj otroka pozna po njegovem učenju in vedenju predvsem iz zornega kota šole, starši pa poznajo njegov celovit razvoj od rojstva. V sodelovanju in soustvarjanju, ki vključuje

izkušnje staršev in učiteljev, lahko vsi skupaj definirajo problem in odgovorijo na vprašanja: kaj bodo skupaj lahko naredili doma, kaj bo opravil sam, kaj v šoli ipd. Pomembno se je zavedati, da kontinuum sodelovanja s straši sega od popolnega nesodelovanja na eni strani do pretiranega sodelovanja na drugi strani. Toda, kakorkoli starši že sodelujejo, je pomembno vedeti, da obstaja za to veliko razlogov, ti pa so šoli pogosto neznanka (Mostert 1998).

V odnosu do otrok se morajo starši učiti odpovedati se moči, ki jim ne pripada. Iz pozicije moči in zaščitništva je treba prestopiti v vlogo raziskovalca otrokovih potreb, želja, možnosti, interesov in v vlogo soustvarjalca odzivov nanje. Pri sodelovanju staršev s šolo so namreč starši velikokrat otroka preslišali oz. prezrli. Tako starši kot šolski delavci se pogosto pred otrokom pogovarjajo med seboj in odločajo zanj, ne pa skupaj z njim. V odnosu do šole morajo starši zaupati učiteljem, da bodo v skladu s svojim strokovnim znanjem, po svojih najboljših možnostih, poskrbeli za podporo in pomoč v učnem procesu.

Pokazalo se je, da imajo starši pomembno vlogo pri šolskem delu doma in pri aktivnem sodelovanju v okviru IDPP-ja. Navzočnost staršev je otroka pomirjala in ga spodbujala k ustvarjanju. To kaže, da je nova naloga staršev, da se naučijo bolje slišati otroka, tudi v družini. V akcijsko-raziskovalnem projektu smo bili usmerjeni v pomoč in podporo otrokom pri reševanju učnih težav v osnovni šoli, spregledali pa smo, kdo pomaga staršem in jih podpira (ali sploh imajo podporo, ali se lahko na koga obrnejo v šoli, kaj storijo, ko potrebujejo nasvet ...), kako sami doživljajo svojo vlogo pri sodelovanju s šolo (kako sodelujejo, kako bi želeli sodelovati, kakšne izkušnje imajo ...). Pri starših z nižjo izobrazbo bi bilo pomembno njihovo vlogo okrepiti s dodatnimi programi, da bi se usposobili za učno pomoč. Tudi z vidika enakih možnosti je nadvse pomembno, da prvo in najpomembnejše mesto za učenje še naprej ostane šola (Magajna *et al.* 2008: 257).

Videli smo lahko, kako pomembno je dobro sodelovanje med domom in šolo. Za pomoč



otrokom z učnimi težavami se nama zdi zelo pomembno poudariti načela po Liontos (1992)

- vsaka družina ima moči, na katere se lahko opremo pri sodelovanju z njo,
- staršem moramo zagotoviti potrebno podporo in pomoč, da se usposobijo za pomoč svojim otrokom,
- starši so lahko pomemben vir informacij o svojem otroku,
- šola in starši vplivajo drug na drugega,
- nujno je treba oblikovati model, pri katerem v ospredju ni iskanje krivca.

V prizadevanjih za dobro sodelovanje šole s starši je treba preseči iskanja krivde drug pri drugem za učenčeve težave in učni neuspeh, večinoma enosmerno posredovanje informacij, izkušenj in nasvetov ter to nadomestiti z izvirnim delovnim projektom pomoči odraslih za otroka skupaj z njim. Pomembno je poudariti, da se je treba odločno upreti čezmernemu obremenjevanju staršev in otrok s šolskim delom doma.

Omenjeni model dela, ki smo ga v okviru razvojno-raziskovalnega projekta uvajali v osnovne šole, vodi k novi paradigmi v procesu vzgoje in izobraževanja. Ta zahteva predvsem redefiniranje prevladujočih vlog v šoli. To omogoči, da vzgoja in izobraževanje, predvsem pa šolsko delo bolj potekajo v šoli, v razredu in da imajo v tem procesu večjo vlogo otroci in starši. Zagotavljanje odnosa spoštljivega in odgovornega zavezništva zahteva usposabljanje tako strokovnih delavcev kot tudi staršev.

## VIRI

- BARLE LAKOTA, A. (2002), Šola in sistemski ukrepi za preprečevanje šolske neuspešnosti. V: Bergant, K., Musek Lešnik, K. (ur.). *Šolska neuspešnost med otroki in mladostniki*. Ljubljana: Inštitut za psihologijo osebnosti.
- CHRISTENSON, S. L., SHERIDAN, S. M. (2001), *Schools and families: Creating Essential Connections for Learning*. New York, London: The Guilford Press.
- ČAČINOVIČ VOGRINČIČ, G. (2006), *Socialno delo z družino*. Ljubljana: Fakulteta za socialno delo.
- (2008), *Soustvarjanje v šoli: Učenje kot pogovor*. Ljubljana: Zavod RS za šolstvo.
- DIGMAN, C., SOAN, S. (2008), *Working with parents: A Guide for Education Professionals*. Los Angeles, London, New Delhi, Singapur, Washington DC: Sage.
- INTIHAR, D., KEPEC, M. (2002), *Partnerstvo med šolo in domom. Priročnik za učitelje, svetovalne delavce in ravnatelje*. Ljubljana: Zavod Republike Slovenije za šolstvo.
- HENRY, M., E. (1996), *Parent-School Collaboration: Feminist organizational Structures and School Leadership*. Albany: State University of New York Press.
- LIONTOS, L., B. (1992), *At-risk families & schools: Becoming partners*. Eugene: ERIC Clearinghouse on Educational Management.
- MAGAJNA, L. PEČJAK, S., PEKLAJ, C., ČAČINOVIČ VOGRINČIČ, G., BREGAR GOLOBIČ, K., KAVKLER, M., TANCIG, S. (2008), *Učne težave v osnovni šoli: Problemi, perspektive, priporočila*. Ljubljana: Zavod RS za šolstvo.
- MESEC, B. (1998), Uvod v kvalitativno raziskovanje v socialnem delu. Ljubljana: VŠSD.
- (2006), Action Research. V: Flaker, V., Schmid, T. (ur.), *Von der Idee zur Forschungsarbeit: Forschen in Sozialarbeit und Socialwissenschaft*. Dunaj, Köln, Weimar: Böhlau Verlag (191–222).
- MOSTERT, M., P. (1998), *Interprofessional collaboration in schools*. Boston: Allyn and Bacon.
- OPENSHAW, L. (2008), *Social Work in Schools. Principles and Practice*. New York, London: The Guilford Press.
- PEKLAJ, C. (2008), *Učenci z učnimi težavami v razredu – priporočila za učitelje*. V: Magajna, L. Pečjak, S., Peklaj, C., Čačinovič Vogrinčič, G., Bregar Golobič, K., Kavkler, M., Tancig, S. *Učne težave v osnovni šoli: Problemi, perspektive, priporočila*. Ljubljana: Zavod RS za šolstvo.
- RESMAN, M., BEČAJ, J., BEZIČ, T., ČAČINOVIČ VOGRINČIČ, G., MUSEK, J. (1999), *Svetovalno delo v vrtcih, osnovnih in srednjih šolah*. 1. natis. Ljubljana: Zavod Republike Slovenije za šolstvo.
- ROSENFELD, I. (1993). *Abstracts*. Torino: EASSW Conference.
- SALEEBEY, D. (1997). *The Strength Perspective in Social Work Practise*. New York: Longman.
- WEST, S., PENNELL, H. (2003), *Underachievement in Schools*. London, New York: Routledge-Falmer.