

Naslov članka/Article:

## Sodelovanje učiteljev s starši

*Teacher Cooperation with Parents*

Avtor/Author:

**Živa Grafenauer Ekart**

CC licenca



Priznanje avtorstva-Nekomercialno-Brez predelav



### **Vzgoja in izobraževanje 1-2/2020, letnik 51**

ISSN 0350-5065

Izdal in založil: Zavod Republike Slovenije za šolstvo  
Kraj in leto izdaje: Ljubljana, 2020

Spletna stran revije:

<https://www.zrss.si/strokovne-revije/vzgoja-in-izobrazevanje/>

Živa Grafenauer Ekart

Osnovna šola Duplek; Pedagoška fakulteta Univerze v Mariboru (asistentka)

# SODELOVANJE UČITELJEV S STARŠI

*Teacher Cooperation with Parents*

## IZVLEČEK

V članku obravnavamo partnerski odnos, ki se vzpostavlja pri sodelovanju med učitelji in starši in ga utemeljujemo kot najustreznejši model sodelovanja med obojimi. Zanj je značilno tako upoštevanje strokovnosti kot nadzora, kar prispeva k optimalnemu razvoju otroka. Dotaknemo se nesimetričnosti tega odnosa, saj gre za razmerje med strokovnjakom, učiteljem in laikom, staršem. Opišemo modele skupne, ločene in zaporedne odgovornosti ter dejavnike, ki vplivajo na sodelovanje, med drugim pričakovanja, prepričanja, vzgojni stili, družinske okoliščine, v času migracij pa tudi poznavanja jezika. Vse skupaj pa povežemo z izkušnjami iz prakse.

**Ključne besede:** partnerski odnos, model sodelovanja, optimalni razvoj otroka, odgovornost, vzgojni stili, družinske okoliščine

## ABSTRACT

The article discusses the partnership developed in teacher-parent collaboration that is considered as the most adequate collaboration model between the two, taking into account both expertise and monitoring, thus contributing to the child's optimal development. We touch on the asymmetry of this partnership as it represents a relationship between the expert, the teacher and the parent, i.e. non-expert. We describe models of shared, separate and successive responsibility as well as the factors influencing the collaboration, such as expectations, beliefs, learning styles, family circumstances and the knowledge of the language during migrations. All of the above is complemented by practical experiences.

**Keywords:** partnership, collaboration model, child's optimal development, responsibility, learning styles, family circumstances

## UVOD

Danes, v času vse večje raznolikosti družbe in vse višjih pričakovanj, ki jih družba in starši postavljajo pred otroke, postaja sodelovanje med starši in šolo neizbežno in vse intenzivnejše (Hornby in Lafaele, 2011). Namen tega članka je učitelje in vse druge, ki jih ta tematika zadeva, opozoriti na potrebo, pomen in nujnost sodelovanja s starši, hkrati pa podati uporabne smernice za razvoj dobrega sodelovanja s starši. Optimalni razvoj otroka v šoli je mogoč samo, kadar učitelji in starši delujejo koordinirano. Žal se pogosto dogaja, da prihaja pri sodelovanju med učitelji in starši do nesoglasij in sporov. Če v vsakodnevni praksi ne uspemo najti poti za preseganje nesporazumov in konfliktov, ne delujemo v korist otroka – učenca.

## DEFINICIJA SODELOVANJA MED STARŠI IN UČITELJI

V literaturi, ki obravnava sodelovanje med učitelji in starši, se za opis odnosa med starši in učitelji najpogosteje uporablja izraz »partnerski odnos«. V tem odnosu gre za enakopravno delitev odgovornosti za razvoj in napredek

otroka (Intihar, 2002) in za iskanje dialoga med skupino enakovrednih sogovornikov (Vincent in Tomlinson, 1996 v: Cankar in Deutsch, 2009). Hornby (v: Kalin idr., 2008) poudarja štiri ključne elemente, ki tvorijo partnerski odnos. Ti so: dvosmerna komunikacija, vzajemna podpora, skupno odločanje in spodbujanje učenja.

Partnerski model je prepoznan kot najustreznejši model sodelovanja med učitelji in starši. Vključuje namreč tako upoštevanje strokovnosti kakor tudi nadzora. Oboje prispeva k optimalnemu razvoju otroka in mu nudi najboljše pogoje za izobraževanje (Kalin idr., 2008).

Kljub dobremu namenu partnerskega modela je lahko njegova uporaba vprašljiva. Težko namreč govorimo o enakopravnem odnosu, saj gre za sodelovanje med učitelji, ki so strokovnjaki, in starši, ki so praviloma laiki (Hornby in Lafaele, 2011). Zato imajo učitelji v odnosu s starši »večjo moč«. Tudi Jensen in Jensen (2011) menita, da je odnos učitelj – roditelj asimetričen odnos, saj temelji na odnosu med strokovnjakom (učiteljem) in laikom (staršem). Učitelji so strokovnjaki na področju poučevanja otrok, vendar morajo biti strokovno usposobljeni tudi za sodelovanje s starši. V sodelovanje je priporočljivo vnesti vrednote, kot so enakovrednost, spoštovanje, zaupanje in odprtost. Svoj

del odgovornosti za dobro sodelovanje pa nosijo tudi starši. Na tem mestu je treba opozoriti na dejstvo, na katerega opozarja Kroflič (2015), in sicer da pri razvijanju partnerstva med družino in šolo pogosto pozabimo na otroke (učence), ki bi jim morali dati možnost, da pri dogovorih, ki zadevajo njih same, aktivno sodelujejo.

## OBLIKE VKLJUČEVANJA IN SODELOVANJA STARŠEV

Različni avtorji različno razčlenjujejo modele, oblike oz. načine, s katerimi se starši vključujejo v sodelovanje s šolo in učitelji. Epstein (2011) navaja tri takšne modele, in sicer:

### 1. Model ločene odgovornosti

Pri ločeni odgovornosti se poudarja neskladje, tekmovalnost in konflikt med šolo in domom. To gledanje na odnos med domom (starši) in šolo predpostavlja, da gre za različne cilje, vloge in odgovornosti njihovih nosilcev, ki se najbolje uresničujejo ločeno.

### 2. Model skupne odgovornosti

Pri tej odgovornosti gre za naziranje, ki temelji na skupni odgovornosti družine in šole za otrokov razvoj. Poudarjena je koordinacija, sodelovanje in dopolnjevanje med šolo in družino. Po tem gledanju si šola in družina delita odgovornost za socializacijo, vzgojo ter izobraževanje otroka.

### 3. Model zaporedne odgovornosti

Pri tem modelu sodelovanja med družino in šolo so ključne stopnje, skozi katere gre otrok v svojem razvoju. Do vstopa v šolo imajo odločilno vlogo pri vzgoji in izobraževanju otroka starši, z vstopom v šolo pa odločilno vlogo prevzame šola oz. učitelji.

Park in Holloway (2016) ločita tri oblike sodelovanja in vključevanja staršev v šolo:

1. Nekateri starši se vključujejo v izobraževanje svojih otrok zaradi uresničevanja svojih zasebnih interesov in koristi (angl. *private-good parental involvement*), da bodo njihovi otroci dosegali dobre rezultate v šoli. V izobraževanje so vključeni predvsem doma.
2. Drugi starši se v delo za šolo in v zvezi z njo ne vključujejo le doma, temveč se vključujejo v delo tudi v sami šoli. Njihov namen je pomagati tako svojemu otroku kot koristiti razvoju in uspehu šole kot celote. Gre za sodelovanje staršev z namenom uresničevanja »javnega dobrega« (angl. *public-good parental involvement*). Sem spada obiskovanje roditeljskih sestankov, dnevov dejavnosti in prireditev, ki jih organizira šola ipd.
3. Nekaterim staršem pomemben razlog za vključevanje v delo šole predstavlja možnost za vzpostavljanje mrež in socialnih stikov (angl. *parental network*).

Rezultati raziskave, ki sta jo izvedli Park in Holloway (2016), so pokazali, da se starši v največji meri odločajo za stik s šolo, če je to neposredno v prid njihovim otrokom (npr. pomoč pri šolskem delu), manj pa se za sodelovanje odločajo z namenom, da bi to koristilo šoli sami, drugim staršem ali lokalni skupnosti.

## PREDNOSTI SODELOVANJA STARŠEV IN UČITELJEV

Zadnja desetletja je tako v teoriji kot v praksi vse bolj prisotno zavedanje, da sodelovanje staršev pri izobraževanju njihovih otrok pozitivno vpliva tako na otroke, učitelje in starše kakor tudi na kakovost in rezultate izobraževanja. Dobro sodelovanje med učitelji in starši omogoča kakovostnejše življenje v šoli, družini in lokalnem okolju (Intihar, 2002).

Obstaja veliko raziskav, ki ugotavljajo, da sodelovanje staršev v izobraževanju otrok prinaša ugodne rezultate (Hornby in Lafaele, 2011; Kalin idr., 2008; Pušnik idr., 2002).

Starši, ki dobro sodelujejo s šolo, so dobro obveščeni o učnem in osebnostnem razvoju njihovega otroka, imajo boljše mnenje o šoli in bolj podpirajo delo šole, otroke bolj spodbujajo k šolskemu delu, bolje poznajo potrebe svojih otrok in z njimi razvijajo boljše odnose, otroku pomagajo ter ga podpirajo. Sodelovanje med učitelji in starši pomembno vpliva tudi na učitelje, pri katerih se pozitivnost sodelovanja kaže: skozi seznanjenost z družinskimi okoliščinami, v katerih otrok živi, v boljši komunikaciji z učenci, lažjem obvladovanju težav v razredu, večji motiviranosti za delo in večjem zadovoljstvu z opravljenim delom (Ažman, 2012). Prednosti sodelovanja med učitelji in starši v prid otrok so: pogostejša prisotnost otrok v šoli, dobri odnosi in počutje otrok v razredu, boljše samoobvladovanje učencev in manj vzgojnih težav (manjša potreba po disciplinskih ukrepih), krepitev delovnih navad otrok, dvig učne motivacije za doseganje boljših učnih rezultatov in višje izobrazbe (Hoover-Dempsey idr., 2002). Če starši sodelujejo pri otrokovem izobraževanju doma in v šoli ter imajo vzajemne in spoštljive odnose z učitelji, dosegajo učenci boljše rezultate, zviša se jim motivacija, izkazujejo pa tudi višjo stopnjo čustvenega, socialnega in vedenjskega prilagajanja (Hughes in Kwok, 2007).

## DEJAVNIKI, KI VPLIVAJO NA SODELOVANJE MED UČITELJI IN STARŠI

Dejavnike, ki vplivajo na sodelovanje med učitelji in starši, delimo na: a) dejavnike, ki so vezani na starše, b) dejavnike, ki so vezani na otroke (učence), in c) dejavnike, ki so vezani na učitelje. V nadaljevanju izpostavljam značilnosti posameznih dejavnikov in predloge za premostitev težav, ki se nanašajo na posamezni dejavnik.

### a) Dejavniki, ki so vezani na starše

Dejavniki, ki so vezani na starše, so povezani s prepričanji staršev glede **njihove vloge pri izobraževanju** otrok. V tem smislu lahko starše razvrstimo na tiste, ki strogo ločijo svojo vlogo od vloge učitelja in menijo, da je izobraževanje njihovih otrok izključno skrb in domena učiteljev v šoli. Na drugi strani pa imamo starše, ki se zavedajo, da lahko s svojim sodelovanjem s šolo pomembno pripomorejo k uspešnosti svojih otrok (Hornby in Lafaele, 2011).

Učitelji in starši zasledujejo isti cilj. Na zavedanje o tem lahko z ustrezno komunikacijo v veliki meri vplivajo učitelji, ki lahko ta cilj dosežejo tudi tako, da se trudijo staršem s svojimi prizadevanji dokazati, da jim je mar za razvoj in napredek otroka. Če na primer učitelji na govorilnih urah pokažejo skrb in zanimanje za otroka,

če starši vidijo, da učitelji dobro poznajo otrokova močna in šibka področja, so to dobra izhodišča, da si bodo učitelji pridobili zaupanje staršev in njihovo pripravljenost za sodelovanje. V takem primeru bodo starši lažje sprejeli kritiko otrokovega ravnanja in si bodo doma prizadevali, da se spremenijo otrokovo neustrezno vedenje ali izboljšajo delovne navade. Pri negotovih starših je dobro, da jih poskušajo učitelji seznaniti z ugotovitvami raziskav, ki pričajo o pozitivnih učinkih dobrega sodelovanja med učitelji in starši. Dobro sprejeto je tudi, če učitelji staršem iz svojih izkušenj predstavijo primere iz prakse, ko je dobro sodelovanje s starši pripeljalo do pozitivnih spremembe pri učencu. Zelo dober pristop je, če učitelji zastavljajo cilje v dogovoru s starši. Če bo učitelj cilje zastavil sam in od staršev zahteval le golo izvrševanje nalog, je manj verjetno, da bodo tako zastavljeni cilji uresničeni. Prav nasprotno pa si bodo starši bolj prizadevali uresničevati cilje, pri zastavljanju katerih so sodelovali, saj se poveča njihova odgovornost pri uresničevanju takih ciljev.

Med učitelji in starši lahko obstajajo **različna pričakovanja**, pri čemer kaže poudariti, da je za dobro sodelovanje med starši in učitelji pomembno, da so pričakovanja enih in drugih usklajena in realna (Kalin idr., 2008).

Priporočljivo je, staršem na začetku šolskega leta in tudi med letom dati možnost, da spregovorijo o svojih pričakovanjih do šole in učiteljev. Starši lahko svoja pričakovanja izrazijo na roditeljskih sestankih, govornih urah, z izpolnjevanjem anketnih vprašalnikov ipd. Pomembno je tudi, da poskušajo učitelji v medsebojni komunikaciji staršem predstaviti, katera pričakovanja in cilji so realno dosegljivi, katere cilje pa bo težko doseči. Nekateri starši nimajo realne predstave o dogajanju in delu v šoli, ustrezno pojasnilo učiteljev pa lahko njihova nerealna pričakovanja odpravi in bistveno zmanjša morebitno nezadovoljstvo ob nedoseganju prvotno zastavljenih ciljev.

Učitelj, ki si želi uspeh in napredek učenca ter dvig njegove učne motivacije, ne bo zanemarjal pomena sodelovanja s starši. Prizadeval si bo (s)poznati želje in pričakovanja staršev glede izobraževanja in vzgoje njihovih otrok (Woolfolk, 2007).

Pri sodelovanju med učitelji in starši je tudi pomembno, kakšno **prepričanje imajo starši o svojih lastnih sposobnosti**. Raziskava, ki sta jo izvedla Hornby in Lafaele (2011), je pokazala, da se starši, ki imajo manjše zaupanje v svoje sposobnosti glede pomoči svojim otrokom pri šolanju, v večji meri izogibajo stikom s šolo. Tudi Park in Holloway (2016) sta ugotovili, da univerzitetno izobraženi starši v večji meri sodelujejo v dejavnostih, ki so vezane na šolo, kot to velja za starše z nižjo izobrazbo.

Ne glede na zgoraj navedene ugotovitve je priporočljivo, da si učitelji prizadevajo, da k sodelovanju pritegnejo vse starše. Pomembno je, da starši vseh otrok začutijo, da so v sodelovanju zaželeni, ne glede na svoje sposobnosti, znanje in izobrazbo.

Med pomembne dejavnike sodelovanja staršev s šolo spada tudi **poznavanje jezika**, predhodne lastne izkušnje staršev iz njihovega šolanja in šolanja njihovih otrok.

Pomen poznavanja jezika pride do izraza pri starših otrok, ki izhajajo iz tujejezičnega okolja, dokler se ti ne naučijo slovenskega jezika. Če učitelj zna materni jezik

staršev, je vzpostavitev stikov in komunikacija lažja, saj si učitelj tudi na ta način pridobi začetno naklonjenost staršev. Kot koristno se je izkazalo, če učitelji vzpodbujajo tujejezične starše, da se začno učiti in uporabljati slovenski jezik. Pri začetnih stikih s takimi starši lahko učitelji predlagajo, da pride s starši v šolo nekdo, ki mu starši zaupajo (sorodnik, prijatelj). V posameznih primerih lahko vlogo »prevajalca« prevzamejo otroci sami, saj se ti pogosto naučijo novega jezika hitreje kot njihovi starši. Prevajalec je lahko tudi učitelj, ki nudi otroku priseljenecv ure dodatne strokovne pomoči pri učenju slovenščine, saj gre v večini primerov za učitelja, ki zna tako slovenski jezik kakor tudi materni jezik otroka.

Starši, ki so v preteklosti (že) imeli **slabe izkušnje** pri sodelovanju z učitelji, teže vstopajo na novo v odnose z njimi (Hornby in Lafaele, 2011).

Razlogi za slabe izkušnje staršev z učitelji lahko izvirajo iz tega, da se učitelji v preteklosti niso ustrezno ali se sploh niso odzvali na njihove prošnje za pomoč. Zato je pomembno, da se učitelji na prošnje, predloge in zahteve staršev odzovejo. Kot dobro se je izkazalo, če so starši seznanjeni s postopki in ukrepi, ki so sledili njihovim predlogom, prošnjam, zahtevam. Starši lahko na podlagi informacij, ki jim jih podajajo njihovi otroci, dobijo napačno predstavbo in zmotno mislijo, da šola ni ukrepala in je težavo pometla pod preprogo. Starši, ki ne bodo dobili povratne informacije od šole, se bodo morda odločili za sprožitve (nepotrebnih) postopkov, mogoče pa je tudi, da se zaradi tega v prihodnje ne bodo obračali na učitelja, ker bodo menili, da se nanj ne morejo zanesti. Medsebojno informiranje lahko torej razreši marsikateri nesporazum in zaplet. Velika večina učiteljev se tega zaveda in v praksi sproti seznanja staršev s problematiko, povezano z njihovimi otroki.

Pomemben dejavnik sodelovanja staršev z učitelji je tudi **prepričanje staršev glede razvoja sposobnosti njihovih otrok**, saj si otrok prepričanja glede svojih sposobnosti v veliki meri oblikuje skozi vzgojo v družini, kjer pridobi temeljne vedenjske vzorce (Woolfolk, 2007). Prepričanja glede sposobnosti vplivajo na uspehe na učnem področju, v socialnih interakcijah, na delovnem mestu ter čustvenem in psihičnem stanju (Dweck, 2008). Nekdo, ki meni, da so sposobnosti nekaj stalnega in nespremenljivega, vse stavi na talent, zato zanj trud nima smisla. V tem primeru govorimo o fiksni miselni naravnosti. Kdor pa verjame, da je sposobnosti moč razvijati z lastnim prizadevanjem in trudom, neuspeh vidi kot del procesa na poti do cilja. V tem primeru gre za miselno naravnost k rasti (Košir, 2017). Obe navedeni pojmovanji igrata pomembno vlogo pri tem, kako ljudje delujemo. Ljudje, ki menijo, da je njihova inteligentnost fiksna, se izogibajo izzivom. Prav nasprotno pa tisti, ki menijo, da se lahko njihove sposobnosti razvijajo, nenehno iščejo izzive (Dweck, 2008; 2012). Haimovitz in Dweck (2016) poudarjata, da je smiselno, da starši svoje otroke spodbujajo k razmišljanju, da so njihove sposobnosti nekaj, kar lahko razvijejo, ne pa nekaj fiksne in nespremenljivega. V svoji raziskavi sta ugotovili, da imajo na razvoj otrokove miselne naravnosti večji vpliv prepričanje staršev o otrokovih neuspehih kot o uspehih. To gre pripisati dejstvu, da starši ob neuspehih pogosto bolj jasno izražajo svojo zaskrbljenost.

Pomembna vloga učitelja je, da vpliva na starše, da ob neuspehih otrok verjamejo v možnost njihovega na-



predka ter da otroke vzpodbujajo k delu in morebitni uporabi novih strategij učenja. To je namreč pot, ki vodi do uspeha. S takšnim pristopom se bo povečala otrokova motivacija in uspešnost. Košir (2017) navaja več možnih načinov, kako lahko učitelji vplivajo na miselno naravnost otrok. Te načine lahko uporabimo tudi pri razvoju miselne naravnosti njihovih staršev. Pri starših je treba razvijati zavedanje, da njihova miselna naravnost v primeru otrokovih neuspehov močno vpliva na otrokovo učno motivacijo in končni uspeh. Starše je treba tudi opolnomočiti za dajanje primerne povratne informacije otrokom in jih spodbujati k razvoju konstruktivnih prepričanj glede otrokovih sposobnosti.

Na sodelovanje med učitelji in starši vplivajo tudi **družinske razmere in življenjske okoliščine staršev**, ki se lahko zelo razlikujejo. Tako imamo starše samohranilce, mlade družine z dojenčki, velike družine, družine z brezposelnimi starši, starše, preobremenjene z delom v službi ipd. (Hornby in Lafaele, 2011).

Glede na družinske posebnosti je primerno, da učitelj v upravičenih primerih stike s starši časovno prilagodi njihovim možnostim. Priporočljivo je, da učitelji pokažejo razumevanje različnih življenjskih situacij staršev. Starši bodo učiteljev empatični odnos pogosto sprejeli pozitivno in bodo tudi zato bolj pripravljeni z učiteljem iskati rešitve učnih in vzgojnih problemov svojih otrok.

Učna uspešnost otrok kot tudi širši vzgojni učinki so odvisni tudi od **vzgojnih stilov** staršev (Shute idr., 2011).

Teoretiki in raziskovalci vzgoje poudarjajo, da je najbolj ugoden interakcijski ali demokratični vzgojni stil. Ta vzgojni stil od staršev (vzgojitelja) zahteva, ne samo da uveljavljajo avtoriteto – tj., da otroku določijo meje in nadzorujejo upoštevanje danih meja, temveč da pri oblikovanju pravil sodeluje tudi otrok. Starši mu pojasnjujejo pomen upoštevanja postavljenih meja in kako njegova dejanja vplivajo na soljudi (Peček Čuk in Lesar, 2011) ali kot Krofliča povzema Kuhar, da »k demokratičnosti starševanja prispeva induktivna argumentacija« (Kuhar, 2015: 35). Tukaj gre za to, da otrok sam prepozna neprimernost svojega dejanja na podlagi posledic, ki jih le-to ima za ljudi ali stvari (prav tam). Gre za vzgojni stil, ki ga z vidika moralnega razvoja Kroflič (1997) poimenuje »procesno-razvojni model moralne vzgoje«, ki temelji na dvosmerni komunikaciji, v kateri tudi otrok prevzame aktivno vlogo in mu »omogoča doživetje sprejetosti in varnosti, hkrati pa postopno vzpodbuja njegovo osamosvajanje in si za cilj postavi podpiranje otrokovih razvojnih potencialov« (prav tam: 33). Prav tako vzdržuje avtoriteto, ki je pri vzgoji nujna, saj daje otroku občutek varnosti, pripadnosti, lastne vrednosti, hkrati pa je temelj in identifikacijsko izhodišče, na katerem gradi lastno osebnost (Peček Čuk in Lesar, 2011). Vzgoja brez avtoritete ni možna, saj obstaja možnost, da avtoriteto le potlačimo in je ne ukinemo, s čimer naredimo še več škode. (Kroflič, 1997a). Tudi številne raziskave odnosov med starši in otroki so pokazale, da v vzgoji obstaja nevarnost »navidezne demokratičnosti s prekritimi oblikami (prikritimi) nadzora, diplomatsko manipulacijo, nejasnimi pričakovanji itd.« (Kuhar, 2015: 33). Zato je toliko bolj pomembno, da »demokratični starši otrokom dovolijo izraziti vsa čustva« in jim pri tem pomagajo, »hkrati pa jih učijo, kako to storiti na

družbeno sprejemljiv način« (prav tam: 36). Avtoriteta, »ki v vzgoji omogoča največjo stopnjo svobode in hkrati najbolj nemoten razvoj posameznikove individualnosti in avtonomne morale« (Kroflič, 1997a: 288), je avtoriteta, h kateri bi naj težili tako učitelji kakor starši. Gre za »samoomejitveno avtoriteto«, kot jo imenuje Kroflič, za katero je med drugim značilno, da temelji na čustveno stabilnem in pozitivnem odnosu, podpira otrokovo moralno in mišljenjsko osamosvajanje, mu omogoča lastno iskanje rešitev, otroke vključuje v procese dogovarjanja in jih uri v iskanju skupnih interesov ter jim omogoča svobodo, ki ne krati svobode drugega (Kroflič, 1997) – z drugimi besedami: vzgaja za prosocialnost.

Zato predlagam, da učitelji in starši (vzgojitelji) pri vzgoji premislijo, kateri **vzgojni prijem** je v danem trenutku najboljši. Izhod iz dileme ali biti prijazen ali strog je biti spodbuden in odločen. Pogosto vzgojno dilemo predstavlja vprašanje, kako ravnati v primeru kršitev pravil. Rutar Ilc o tem zapiše naslednje: »Postavljanje in morebitnemu kršenju pravil sledi pojasnjevanje ukrepov, usmerjanje pozornosti na oškodovanega ter usmerjanje procesa reševanja konfliktov v smeri konstruktivnih rešitev.« (Rutar Ilc, 2015: 30)

Pričakujemo lahko, da bo pri starših naletelo na pozitiven odziv, če jih bodo učitelji v pogovorih seznanili s temi spoznanji. V moji učiteljski praksi so me starši že večkrat vprašali, kako naj postavijo meje, da pri tem ohranijo dober odnos z otrokom. Skrbelo jih je, ali ne obstaja nevarnost, da jim bodo otroci zamerili vzpostavljanje avtoritete in jih začeli odklanjati. Kot koristno se je izkazalo, če sem staršem npr. povedala: »Vaš sin/hči vas ima rad/-a in vas bo imel/-a enako ali še bolj rad/-a, tudi če boste dosledni pri izvajanju dogovorjenih posledic pri kršitvah. S tem ga/jo boste naučili, kaj je prav in kaj ne, in mu/ji pokazali, da verjamete vanj/vanjo, da je sposoben/-a izvesti določeno nalogo.« Staršem lahko torej učitelji predlagajo spremembe njihovega stila vzgoje – lahko tudi podajo konkretne predloge ukrepov. Na primer: »Dokler sin/hčerka ne naredi domače naloge, mu/ji ne dovolite, da gleda televizijo, igra igre na računalniku. Če se s sinom/hčerko skupaj dogovorite za pomoč pri opravljanju domačih del, pri tem vztrajajte ipd.« Sicer pa velja, naj učitelji skupaj s starši in otroki (učenci) iščejo rešitve, ki so sprejemljive za vse.

## b) Dejavniki, ki so vezani na otroka

Sodelovanje staršev s šolo je najintenzivnejše v nižjih razredih osnovne šole, z višanjem **otrokove starosti** pa upada. To gre pripisati več razlogom, kot so: mlajši otroci so bolj kot starejši navdušeni nad tem, da starši prihajajo v šolo; starši pri učenju lažje pomagajo mlajšim kot starejšim otrokom; starši menijo, da so mlajši otroci bolj potrebni pomoči kot starejši itd. Starejši otroci kažejo željo po drugačnem sodelovanju staršev pri njihovem izobraževanju, na primer izkazujejo željo po pomoči pri domačih nalogah, odločanju glede izbire izbirnih predmetov ali pri izbiri nadaljnega šolanja (Hornby in Lafaele, 2011), ne želijo pa si sodelovanja staršev v šoli (npr. pri dnevih dejavnosti, interesnih dejavnostih, prireditvah za starše). Poleg tega od učencev višjih razredov pričakujemo, da so v večji meri odgovorni za svoje vedenje in uspeh ter da so bolj samostojni kot učenci nižjih razredov. Med starši otrok v nižjih

razredih in učitelji obstaja večja stopnja **zaupanja**, saj je zaupanje odvisno tudi od obsega in pogostosti stikov med starši in učitelji, ki jih je v nižjih razredih več, saj starši v nižjih razredih komunicirajo in navežejo stik samo z razrednikom, v višjih razredih pa se soočajo z večjim številom predmetnih učiteljev (Adams in Christenson, 2000). Sodelovanju s šolo so bolj naklonjeni starši, katerih otroci v šoli nimajo **učnih težav**, medtem ko se sodelovanja s šolo pogosto izogibajo starši, katerih otroci se v šoli **neprimer-no vedejo**. Pravzaprav prihaja do paradoksa, bolj kot je moteče vedenje otroka, manj je sodelovanja staršev s šolo, saj se ti bojijo negativnih novic (Hornby in Lafaele, 2011). V čustveno (negativno) napolnjenem ozračju se stopnja medsebojnega zaupanja zniža. V primeru neprimerne vedenja otroka se nezaupanje ojača, če starši in učitelji nespametno samo krivijo eden drugega za nastalo situacijo (Adams in Christenson, 2000).

Rešitev takih zapletov je v povečanju števila stikov med starši in učitelji. Več kot je stikov v čustveno nevtralnem in pozitivnem okolju, boljša bo komunikacija tudi v čustveno intenzivnih situacijah. Zato je smiselno, da učitelji staršem, katerih otroci imajo več učnih in vzgojnih težav in problemov, namenijo več pozornosti in imajo z njimi več formalnih in neformalnih stikov. Pri delu s takimi starši je priporočljivo posebej paziti na kakovost podajanja informacij in predlogov (jasni predlogi, podkrepitveni s konkretnimi primeri vedenja njihovega otroka) ter v stikih kazati ustrezno stopnjo empatije. Staršem je treba predstaviti dejansko sliko določene situacije, npr. »Vaš sin je sošolca udaril z dežnikom v rebra. Vaša hči je hodila po šolski torbi svoje sošolke in pri tem zlomila njen svinčnik.« Izkazalo se je, da so starši, če so seznanjeni s konkretnim neprimernim vedenjem svojega otroka, prej pripravljene na sodelovanje s šolo, saj se zavedajo, da vedenje njihovega otroka ni bilo primerno. To izrazijo tudi kot: »Saj ne morem verjeti, da je naredil/-a kaj takega, in tega ne podpiram.« Prav tako je smiselno starše soočiti z negativnimi posledicami neprimerne vedenja njihovega otroka, npr. »Vašega sina se zaradi njegovega pogostega verbalnega nasilja nad sošolci le-ti izogibajo, se ne želijo družiti z njim in z njim ne želijo sodelovati v skupini med poukom.« Staršem namreč ni vseeno, če sošolci njihovega otroka izločijo iz skupine.

Starši in učitelji si prizadevajo za **razvoj samostojnega** in odgovornega otroka (učenca), česar pa ne morejo doseči, če otroku ne pustijo določene svobode in mu ne dajo možnosti eksperimentiranja in učenja na podlagi izkušenj. Optimalnega razvoja mu ne omogočajo, če nanj gledajo kot na ranljivo bitje, ki potrebuje popolno zaščito. Sprejeti ga morajo kot »porajajočega se subjekta, ki svojo avtonomijo in odgovornost izgrajuje predvsem ob izkušnjah sprejemanja samostojnih odločitev« (Kroflič, 2015: 10). Prav tako pa je za razvoj otrokove samostojnosti in odgovornosti pomembno, da ni deležen popolnega nadzora doma in v šoli (prav tam).

Zato je priporočljivo, da se v dogovore med učitelji in starši na ustrezen način aktivno vključi učence, saj so vsi dogovori namenjeni prav njim.

### c) Dejavniki, ki so vezani na učitelje

Pri nekaterih učiteljih njihova nerealna pričakovanja in idealistične predstave glede rezultatov dela povzročijo

njihovo nezadovoljstvo in celo obupanost. To je značilno predvsem ob začetku učiteljeve kariere, ko mladi učitelji pridobivajo prve **izkušnje**. Po drugi strani pa so lahko učitelji z večletnimi izkušnjami nenaklonjeni sodelovanju s starši, zlasti če so imeli v preteklosti s posameznimi starši slabe izkušnje (Hoover-Dempsey idr., 2002).

V takšnih primerih je smiselno, da učitelji zaprosijo, da se v razreševanje težav vključijo njihovi kolegi, šolska svetovalna služba, po potrebi tudi ravnatelj.

Zelo pomembno je, da učitelji izražajo **interes za delo s starši**. Po raziskavi Epsteina (2009) starši v večji meri sodelujejo s šolo, če učitelji vzpodbujajo sodelovanje z njimi.

Zato si moramo učitelji prizadevati, da bi starši dobili občutek, da so v šoli zaželeni in da si vsi učitelji prizadevajo za sodelovanje z njimi. Priporočljivo je, da učitelji staršem jasno povedo, da je njihovo udejstvovanje v šoli pomembno in zaželeno. Poleg tega da starši to slišijo, je še bolj pomembno, da to razberejo v konkretnih dejanjih učiteljev, da so učitelji dostopni za starše v času dogovorjenih ur, da se odzivajo na pobude staršev, spodbujajo, da se starši udeležujejo prireditvev za starše na šoli ...

Do težav pri sodelovanju s starši po mnenju Hoover-Dempsey idr. (2002) prihaja tudi zato, ker so bodoči učitelji deležni nezadostnega **usposabljanja za sodelovanje s starši**. Raziskava, ki sta jo pri nas izvedli Šrot, Rizman (2013), je pokazala ne le na potrebo po kakovostnejšem začetnem izobraževanju učiteljev na področju sodelovanja s starši, temveč tudi potrebo po nadaljnjem usposabljanju, ki bi pripomoglo k boljšemu sodelovanju med starši in učitelji.

Tako bodoči učitelji kakor tudi učitelji z izkušnjami potrebujejo znanja s področja sodelovanja s starši. Zato je smiselno: 1. da se v študijske programe, ki izobražujejo bodoče učitelje, vključijo vsebine sodelovanja s starši, 2. da se že zaposlenim učiteljem ponudi izobraževanja in delavnice, na katerih lahko nadgradijo in izmenjujejo znanja na področju dela s starši, saj nam pogosto že sam pogovor o težavah olajša njihovo reševanje (kajti velja spoznanje levčka Rogija: »Deljena sreča je dvojna sreča, deljena žalost je polovična žalost« (Plohl, 2009), 3. da se učitelji v tej smerni samoizobražujejo in 4. da, učitelji negujejo, skrbijo in sledijo konceptu miselne naravnosti k razvoju in napredku. Izpostaviti gre, da se mnoge izmed naštetih možnosti že uresničujejo v praksi.

## SKLEP

Ugotavljam, da je dobro sodelovanje učiteljev s starši pomemben kazalnik kakovosti učnega sistema. Od takšnega sodelovanja imajo lahko koristi vsi, ki so udeleženi v vzgojno-izobraževalnem trikotniku – učitelji, učenci in starši. Izboljšata se otrokovo vedenje in učni uspeh, učenci manj izostajajo od pouka, imajo boljše samopodobo, izboljša se šolska klima, poveča se zaupanje staršev v izobraževanje in učitelje, starši so bolj obveščeni o učnem in osebno-stnem razvoju njihovega otroka, učitelji so seznanjeni z družinskimi okoliščinami, v katerih se otrok razvija itd. Zaradi vseh prednosti, ki jih prinaša sodelovanje med starši in učitelji, je priporočljivo, da si učitelji prizadevajo za vzpostavljane čim več kakovostnih stikov s starši.

## VIRI IN LITERATURA

- Adams, K. L., Christensen, S. L. (2000). Trust and the family-school relationship: examination of parent-teacher differences in elementary and secondary grades. *Journal of School Psychology, 38*(5), 477–497.
- Ažman, T. (2012). *Sodobni razrednik. Priročnik za usposabljanje učiteljev za vodenje oddelčnih skupnosti*. Ljubljana: Zavod Republike Slovenije za šolstvo.
- Cankar, F., Deutsch, T. (2009). Šola kot stičišče partnerjev. *Sodelovanje šole, družine in lokalnega okolja pri vzgoji in izobraževanju otrok*. Ljubljana: Zavod Republike Slovenije za šolstvo.
- Dweck, C. S. (2008). Can personality be changed? The role of beliefs in personality and change. *Current Directions in Psychological Science, 17*(6), 391–394.
- Dweck, C. S. (2012). Mindsets and human nature: promoting change in the Middle East, the scholaryard, the racial divide, and willpower. *American Psychologist, 67*(8), 614–622.
- Epstein, J. L. (2009). *School, family and community partnerships: your handbook for action*. Boulder: Corwin Press.
- Epstein, J. L. (2011). *School, family and community partnerships: preparing educators and improving schools*. Boulder: Westview Press.
- Haimovitz, K., Dweck, C. S. (2016). What predict children's fixed and growth intelligence mind-sets? not their parents' views of intelligence but their parents' view of failure. *Psychological Science, 27*(6), 859–869.
- Hoover-Dempsey, K. V., Walker, J. M., Jones, K. P. (2002). Teachers involving parents (TIP): results of an in-service teacher education program for enhancing parental involvement. *Teaching and Teacher Education, 18*(7), 843–867.
- Hornby, G., Lafaele, R. (2011). Barriers to parental involvement in education: an explanatory model. *Educational Review, 63*(1), 37–52.
- Hughes, J., Kwok, O. (2007). Influence of student-teacher and parent-teacher relationships on lower achieving readers' engagement and achievement in the primary grades. *Journal of Educational Psychology, 99*(1), 39–51.
- Intihar, D. (2002). *Sodelovanje med šolo in domom. Vzgoja in izobraževanje, 33*(1), 46–49.
- Jensen, E., Jensen, H. (2011). *Dialog s starši*. Ljubljana: Inštitut za sodobno družino Manami.
- Kalin, J., Covekar Okoliš, M., Mažgon, J., Mrvar, P., Resman, M., Šteh, B. (2008). *Vzvodi uspešnega sodelovanja med šolo in domom. Sodobne rešitve in perspektive*. Zaključno poročilo. Ljubljana: Univerza v Ljubljani, Filozofska fakulteta.
- Košir, K. (2017). *Pedagoška psihologija za učitelje: izbrane teme*. Maribor: Univerzitetna založba Univerze v Mariboru.
- Kroflič, R. (1997). *Med poslušnostjo in odgovornostjo. Procesno-razvojni model moralne vzgoje*. Ljubljana: Vija.
- Kroflič, R. (1997a). *Avtoriteta v vzgoji*. Ljubljana: Znanstveno in publicistično središče.
- Kroflič, R. (2015). Kje se v partnerstvu med vrtcem/šolo in družino znajde otrok/mladostnik? *Vzgoja in izobraževanje, 46*(4/5), 5–12.
- Kuhar, M. (2015). *Demokratsko starševanje: preseganje dualnosti avtoritarna – permisivna vzgoja*. *Vzgoja in izobraževanje, 46*(4/5), 32–38.
- Park, S., Holloway, S.D. (2016). The effects of school-based parental involvement on academic achievement at the child and elementary school level: a longitudinal study. *The Journal of Educational Research, 0*(0), 1–16.
- Peček Čuk, M., Lesar, I. (2011). *Moč vzgoje. Sodobna vprašanja teorije vzgoje*. Ljubljana: Tehniška založba Slovenije.
- Plohl, I. (2009). *Lev Rogi*. Maribor: Založba Pivec.
- Pušnik, M., Žarkovič Adlešič, Ž., Bizjak, C. (2002). *Razrednik v osnovni in srednji šoli*. Ljubljana: Zavod Republike Slovenije za šolstvo.
- Rutar Ilc, Z. (2015). Med avtoritarnostjo in permisivnostjo: ali naj otroke tepemo ali razvajamo ali pa obstaja »tretja pot«? *Vzgoja in izobraževanje, 46*(4/5), 20–31.
- Shute, V. J., Hansen, E. G., Underwood, J. S., Razzouk, R. (2011). A review of the relationship between parental involvement and secondary school student's academic achievement. *Education Research International, 2011*, 1–10.
- Šrot, K., Rizman, N. (2013). Mnenje osnovnošolskih učiteljev o usposobljenosti za sodelovanje s starši. *Revija za elementarno izobraževanje, 6*(2/3), 223–239.
- Woolfolk, A. (2007). *Educational Psychology*. Boston: Allyn and Bacon.