

Dr. Barbara Šteh

Učitelji in starši v očeh drug drugega pri medsebojnem »sodelovanju«

Povzetek: V prispevku so predstavljeni različni modeli odnosov med učitelji in starši: od tistih, ki zmanjšujejo vključevanje in dejavno vlogo staršev, do tistih, ki ga promovirajo. Kateri od pristopov k vzpostavljanju odnosov med učitelji in starši je prevladujoč v sklopu neke šole, je odvisno tudi od prevladujoče kulture poučevanja v sklopu te šole in prevladujočih izobraževalnih prepričanj in stališč učiteljev. Kakovost sodelovanja pa je odvisna od znanja in spretnosti učiteljev ter tudi od izkušenj, pričakovanj in stališč staršev. V tem prispevku se osredotočamo na to, kakšni so učitelji v očeh staršev in starši v očeh učiteljev. Le če vidijo drug drugega kot kompetentne osebe, lahko sprejmejo drug drugega kot partnerje v skupnem vzgojno-izobraževalnem delovanju in reševanju problemov. Rezultati, pridobljeni na reprezentativnem vzorcu učiteljev in staršev, kažejo, da ni tako, saj med drugim le polovica staršev meni, da so učitelji strokovnjaki za izobraževanje in vzgajanje, in se velika večina učiteljev le delno strinja s trditvijo, »da starši danes znajo biti starši«.

Ključne besede: prepričanja in naravnosti, stališča, vloga učiteljev, vloga staršev, modeli medsebojnega sodelovanja, partnerski odnos, kultura poučevanja.

UDK:

Pregledni znanstveni prispevek

Dr. Barbara Šteh, docentka, Univerza v Ljubljani, Filozofska fakulteta, Oddelek za pedagogiko in andragogiko; e-naslov: barbara.steh@guest.arnes.si

Uvod

Kakovostno medsebojno sodelovanje med učitelji in starši pomembno prispeva k zagotavljanju čim optimalnejšega izobraževanja otrok. O tem pričajo številne raziskave (Hornby 2000; Olsen in Fuller 2003; Pomerantz idr. 2007). Učinki se pri tem ne kažejo le na ravni učencev in njihovih učnih rezultatov, temveč tudi na ravni učiteljev in staršev, npr. v večjem zadovoljstvu s svojim delom, v boljših družinskih odnosih ipd. Kakšni vse in kako veliki so, pa je seveda odvisno od stopnje in kakovosti medsebojnega sodelovanja. Aktualna vprašanja z vidika posameznih šol pa tudi samih učiteljev so: koliko jim uspe dejavno pritegniti k sodelovanju čim več staršev, kakšne temelje medsebojnega sodelovanja so postavili in kako kakovostne odnose s starši razvijajo .

Za učinkovito sodelovanje med šolo in domom je pomembno, da imajo na posamezni šoli oblikovano skupno vizijo glede tega sodelovanja. Ni dovolj, da so nekatere oblike sodelovanja že utečene, učitelji in vodstvo šole morajo kakovostno sodelovanje s starši sprejeti kot enega izmed svojih pomembnih ciljev, saj bodo le tako pripravljeni na iskanje novih učinkovitejših oblik tega sodelovanja. Naslednji pogoj je vzpostavljanje sodelovanja med samimi učitelji, saj je težko verjeti, da bodo učitelji, ki se zapirajo v krog svojega predmetnega področja, odprli vrata staršem kot partnerjem. Medpredmetno povezovanje in sodelovanje v timih pa je šibka točka številnih naših učiteljev, kot kažejo raziskave o usposobljenosti naših učiteljev iz zadnjih nekaj let (Razdevšek Pučko 2004; Peklaj, Puklek Levpušček 2006). Značilni modeli medosebnih odnosov in oblik združevanja oblikujejo značilno kulturo poučevanja, ki pomembno vpliva na celotno delovanje učiteljev in njihov profesionalni razvoj (Hargreaves 1992). V okviru posameznih šol se lahko po Hargreavesu (1992) vzpostavi ena od tehle štirih oblik kulture poučevanja:

1. *individualizirana kultura poučevanja* (individualizem), ki je značilna za šole, kjer učitelji delajo neodvisno in izolirano drug od drugega;

2. *balkanizirana kultura poučevanja* (balkanizacija)¹, ki je prisotna takrat, ko se učitelji delijo v različne skupine ali podskupine (npr. razredni učitelji, učitelji določenega predmetnega področja, učitelji otrok s posebnimi potrebami), ki so si med seboj odtujene ali celo druga drugi nasprotujejo; učitelji izražajo pripadnost samo določenim skupinam in so do drugih skupin brezbrizni ali celo nestrpni, tekmovalni;
3. *sodelovalna kultura poučevanja* (sodelovanje), ki je prisotna tam, kjer učitelji delajo skupaj, si delijo ideje, učne in delovne pripomočke, so med seboj povezani in se počutijo člani iste delovne skupnosti; oblikuje se na osnovi vsakodnevnega dela učiteljev, pri katerem se učitelji podpirajo, a brez strahu izražajo tudi svoje nestrinjanje; kaže se v toplih medosebnih odnosih, tako klimo je težko oblikovati in še težje vzdrževati;
4. *izzvano (načrtno) sodelovanje*, ki se ne pojavi spontano, temveč je vpeljeno kot administrativni ukrep, da bi se izboljšala sodelovalna kultura med učitelji: izmenjava izkušenj, skupno učenje, vzajemna podpora v profesionalni in osebni rasti ...; posebno je primerno v začetnem obdobju sistematičnega razvijanja sodelovanja med učitelji; pomembno je, da gre bolj za zagotavljanje priložnosti za skupno delo in učenje, saj lahko pretirane administrativne zahteve in nadzor pripeljejo celo do nasprotnih učinkov in odpora učiteljev.

Hargreaves (1992) je do teh opisov oblik kultur poučevanja prišel na podlagi primerjave več raziskovalnih študij in številnih pogovorov z učitelji na obeh straneh Atlantika. Zavedati pa se je treba, da je oblikovanje šolske kulture dinamičen proces, in vprašanje je, ali se v realnosti pojavljajo tako »čiste« oblike. Vsekakor pa nam je lahko zgornja klasifikacija dober model za analizo sedanje kulture na posamezni šoli in nadaljnje načrtovanje učinkovitega sodelovanja med strokovnimi delavci šole. Zavedati se moramo namreč, da se z značilno obliko kulture poučevanja reproducirajo ali preoblikujejo vsebine kulture poučevanja, kot so norme, vrednote, prepričanja, in značilni načini delovanja. Hargreaves (1992, str. 232) pravi, da nam ravno zato razumevanje poglobitvenih oblik kulture poučevanja pomaga bolje razumeti dinamiko izobraževalnih sprememb ali njihovo odsotnost, »zakaj učitelji vztrajajo ali ne pri uporabi žrtradicionalnega stila poučevanja, zakaj učitelji podpirajo ali odklanjajo inovacije itn.«.

Od prevladujoče klime na šoli je namreč zelo odvisno, k kakšnemu modelu vzpostavljanja odnosov s starši se nagiba večina učiteljev na posamezni šoli. Sahlberg (1998) pri tem prepričanja učiteljev in njihove izgrajene mentalne modele o izobraževanju² vidi kot jedrne elemente vsake organizacije in se zaveda,

¹ Uporabljeno je avtorjevo poimenovanje. Izraz je prvotno opisoval razpad in fragmentacijo Osmanskega cesarstva, danes pa se v angleško govorečem prostoru uporablja tudi za opis drugih vrst dezintegracije, kot je na primer razpad skupine na manjše skupine, ki so si med seboj lahko tudi tekmovalne in sovražne; izraz pri tem ni več vezan na geografsko področje (Merriam-Webster Online Dictionary). V slednjem pomenu je balkanizacijo uporabil avtor in v tem pomenu je uporabljena v tem besedilu.

² Mentalni modeli o izobraževanju predstavljajo sistem pojmovanj o poučevanju in učenju, o učnem procesu, vlogi učitelja in učenca, delitvi nalog in odgovornosti, izobraževanju na splošno ... (glej tudi Vermunt 1993).

da je spreminjanje teh struktur ena najtežjih nalog. Ključ vidi v komunikaciji in sodelovanju. Bistvenega pomena je torej zagotavljanje dotoka in pretoka kakovostnih informacij, ki so dostopne vsem udeležencem vzgojno-izobraževalnega procesa. Zato je treba reorganizirati strukture šole, tako da bo več možnosti in časa za najrazličnejše oblike sodelovanja, doseči odprtost šol in razviti informacijski sistem. V takih razmerah imajo učitelji priložnost za refleksijo svojih prepričanj, za boljši vpogled v delovanje šole kot sistema in svojega mesta v njem, za delitev izkušenj in spreminjanje lastnih ravnanj, za podporo kolegov ter za ustvarjanje skupne vizije.

Navsezadnje pa je kakovost sodelovanja med učitelji, z učenci in starši vedno odvisna tudi od prepričanj, znanja in spretnosti posameznih učiteljev.

Naravnost učiteljev in vloga, ki so jo pripravljene sprejeti v odnosu do staršev

Ustrezna stališča učiteljev in njihova naravnost do sodelovanja s starši so ključna, da je le-to lahko uspešno. Hornby (2000) izpostavlja dve *ključni naravnosti učiteljev* potrebni za razvijanje *partnerskega odnosa* s starši:

1. Da bodo učitelji lahko razvijali partnerski odnos s starši je ključno, da bodo v medosebni komunikaciji z njimi *pristni, spoštljivi in empatični*.
Pristni zmorejo biti le učitelji z določeno mero samozaupanja, saj so le tako lahko odkriti in tudi priznajo svoje napake ter se ne skrivajo po nepotrebnem za fasado kompetentnosti. Spoštljivost med drugim pomeni tudi to, da učitelji vedno resno vzamejo in upoštevajo mnenja staršev, saj so oni tisti, ki so dolgoročno odgovorni za otrokov razvoj in poznajo otroka s perspektiv, ki so učiteljem lahko neznane in prikrite. Najpomembnejše pa je, da učitelji razvijejo sposobnost empatije in skušajo videti položaj otroka s perspektive staršev, saj to najverjetneje pripelje do učinkovitega partnerstva med učitelji in starši.
2. Drugo potrebno stališče učitelja pa se nanaša na učenca – učitelj naj bi zavzel *upajoč, a realističen pogled na mogoči učenčev napredek in prognozo*.
Starši potrebujejo učitelje, ki so optimistični, a obenem realistični glede razvoja njihovega otroka in se ne izogibajo odprtemu in odkritemu pogovoru. Potrebno je le, da ga vodijo z določeno mero senzibilnosti. V zvezi s tem je pomembno tudi, da se soočijo s svojimi pogledi na nekatere primere »kot brezupne«, saj je v vsaki situaciji mogoče doseči določen napredek, čeprav ne rešimo vseh problemov in dosežemo vseh ciljev.

Učitelji sicer lahko zavzemajo do staršev zelo raznolika stališča, od tega da jih vidijo kot problem, kot tekmece, kot preveč ranljive in potrebne pomoči itn. prek tega, da je do staršev treba vzdrževati profesionalno distanco, do tega, da so lahko dobra opora v izobraževanju svojih otrok ali celo dobri sodelavci. Za plodno sodelovanje je najpomembnejše, ali učitelj lahko sprejme starše kot enakovredne sogovornike in partnerje v skupnem vzgojno-izobraževalnem delovanju in reševanju problemov ali jih na drugi strani postavljajo v podredno

vlogo, ko jih je treba predvsem podučiti, ali nadredno vlogo, ko je treba pred njimi predvsem opravičevati in utemeljevati svoje ukrepe. Pri vzpostavljanju in vzdrževanju enakovredne vloge oz. partnerskega odnosa med učitelji in starši nam lahko pomaga zavedanje, da smo učitelji in starši lahko strokovnjaki, le da učitelji za izobraževanje in starši za svoje otroke. S starši bomo lahko uspešno sodelovali le, če jim bomo lahko priznali in upoštevali njihove moči in kompetentnost (O'Callaghan 1993, v Čačinovič Vogrinčič 1999). Pogosto podcenjujemo pomembnost informacij, ki nam jih lahko odkrijejo o svojih otrocih starši, kot učitelji pa jim na drugi strani lahko odkrijemo, kako deluje njihov otrok v šolskem okolju, in to ne le na kognitivnem področju, temveč tudi na čustvenem in socialnem; poleg tega pa so učitelji tisti, ki naj bi bili kompetentni za ustvarjanje optimalnega in spodbudnega učnega okolja z namenom olajšati in spodbuditi proces učenja. Poglede enih in drugih pa seveda lahko subjektivno obarva pozicija, s katere vstopata v odnos. Starši so po pričakovanju »advokati« svojega otroka (Henry 1996, v Čačinovič Vogrinčič 1999), nanj so čustveno vezani in nekatere »resnice« o svojem otroku težko sprejmejo. Tudi učitelji niso tako neodvisni v svojih pogledih, kot bi se zdelo na prvi pogled, saj so del sistema, ki postavlja prednje svoje zahteve in vrednostne kriterije, ki prav tako lahko omejijo učiteljevo perspektivo (npr. njihova podoba »dobrega, pridnega učenca«). Če staršem in učiteljem uspe vzpostaviti medsebojno zaupanje in so lahko odkriti drug do drugega, lahko oboji vidijo učence, drug drugega ter probleme v realnejši luči, kar vpliva na njihovo učinkovitejše delovanje.

Zgoraj sta izpostavljeni skrajnosti pri vzpostavljanju odnosov med starši in učitelji: na eni strani nujno podrejanje nekoga – navadno staršev, lahko pa tudi učiteljev – in na drugi strani partnerstvo. *Pristope k vzpostavljanju odnosov med učitelji in starši* pa lahko diferenciramo in razvrstimo od tistih, ki zmanjšujejo vključevanje in aktivno vlogo staršev, do tistih, ki ga promovirajo. Hornby (2000) naniza naslednje modele vzpostavljanja odnosov med učitelji in starši, ki so definirani z raznolikim setom domnev, ciljev in strategij:

1. V *zaščitniškem modelu* (Swap 1993, v Hornby 2000) se je pomembno izogniti konfliktom med učitelji in starši. To je najlažje doseči s popolno ločitvijo funkcij poučevanja in starševstva. Izobraževanje je naloga šole in učiteljev, vključevanje staršev je pri tem lahko videno celo kot moteče vpletanje. Naloga staršev je, da otroci redno prihajajo v šolo z vsemi potrebnimi učnimi potrebščinami. Swap (1993, v Hornby 2000) meni, da je to najobičajnejši model odnosa med učitelji in starši.
2. V *ekspertnem modelu* (Cunningham, Davis 1985, v Hornby 2000) imajo učitelji sebe za izvedence v vseh vidikih razvoja in izobraževanja otrok. Vloga staršev je le v tem, da sprejmejo informacije in napotke glede svojih otrok in so potisnjeni v popolnoma podrejeno in odvisno vlogo. Starši naj nebi postavljali pod vprašaj učiteljevih odločitev in izgubljajo vero v svojo kompetentnost, poleg tega učitelji s takim odnosom ne morejo priti do bogatega vira informacij, ki jih imajo starši o svojih otrocih, tako da pogosto spregledajo pomembne težave ali zmožnosti otrok. Prav tako nimajo nobenega vpogleda v otrokovo družinsko življenje, ki lahko pomembno

- vpliva na njegovo učenje. Starši so navadno zelo nezadovoljni z odnosom teh učiteljev.
3. V *transmisijem modelu* (Swap 1993, v Hornby 2000) imajo učitelji sebe še vedno za pglavitni vir ekspertnosti, a sprejmejo, da imajo starši lahko pomembno vlogo v spodbujanju napredka svojega otroka. Staršem tako predstavijo določene ukrepe in pričakujejo, da jih bodo izpeljali. Nekatere lahko s tem celo preobremenijo.
 4. V *modelu obogatitve kurikula* (Swap 1993, v Hornby 2000) gre za to, da prispevek staršev lahko slednjega obogati in s tem pomembno stopnjuje izobraževalne cilje šole. V zadnjem času je še posebno aktualno večkulturno izobraževanje, ko starši različnih etničnih, religiozних in kulturnih skupin pomagajo pri odkrivanju zgodovine, vrednot, kulture in običajev skupine, iz katere izhajajo. Nikakor pa prispevek staršev pri tem ni vezan zgolj na večkulturno področje. Gre za dobro priložnost, ko se učitelji in starši lahko učijo drug od drugega. Težava je, da pri tem starši vstopajo na področje poučevanja in za mnoge učitelje je to ogrožajoče.
 5. V *potrošniškem modelu* (Cunningham, Davis 1985, v Hornby 2000) pa imajo starši nadzor nad odločanjem. Vloga učiteljev je v tem, da staršem predstavijo vse relevantne informacije in možnosti, ki so na voljo, ter jim nato pomagajo izbrati najoptimalnejšo. Tu ni strahu, da bi bili starši potisnjeni v odvisno vlogo, a je problematično to, da se učiteljem jemlje profesionalno odgovornost; to je prav tako problematično kot nasprotni položaj, ko so videni kot eksperti v vseh vidikih otrokovega razvoja.
 6. Najustreznejši model sodelovanja med učitelji in starši je *partnerski model*, saj vključuje delitev ekspertnosti in nadzora z namenom zagotoviti optimalno izobraževanje za otroke, k kateremu prispevajo učitelji in starši. Seveda pa partnerstva ni mogoče vzpostaviti, če med učitelji in starši ni vzajemnega spoštovanja. Učitelji in starši morajo poslušati drug drugega in upoštevati drug drugega. Poleg tega lahko govorimo o partnerstvu, ko gre za skupno načrtovanje in delitev odgovornosti ter za neko trajnejše zavzemanje in izvajanje določenih dejavnosti. Hornby (2000) izpostavlja štiri pglavitne elemente takega partnerstva:
 - dvosmerna komunikacija,
 - vzajemna podpora,
 - skupno odločanje,
 - spodbujanje učenja.

Partnerski model je viden kot najustreznejši za razvijanje konstruktivnega vključevanja staršev, saj učitelji upoštevajo tudi potrebe staršev in se zavedajo različnih načinov, na katere starši lahko prispevajo k razvoju in izobraževanju svojih otrok. Ne pomeni pa, da je ta model najustreznejši v vseh situacijah. Pomembno je, da znamo biti prožni in prilagajati pristop tudi značilnostim staršem. V določenem trenutku bo za nekatere lahko dobrodošla natančna predstavitev sheme domačega branja kot pomoč otroku pri osvajanju nekaterih bralnih spretnosti, v drugem primeru spet bodo starši tisti, ki bodo znali sami najbolje izbrati temo, ki bi jo bilo dobro obravnavati, npr. v sklopu »šole za starše«.

Hornby (2000) ugotavlja, da imajo povsod po svetu starši bolj ali manj enaka pričakovanja do učiteljev in učitelji do staršev, vendar si je treba ta na začetku sodelovanja vedno znova razjasniti, saj so navadno eni in drugi resnično presenečeni nad pričakovanji drugih. Med temi je navadno veliko komplemenarnosti, seveda pa so tudi razlike. Naj navedem le nekaj značilnih *pričakovanj staršev*. Ti pričakujejo od učiteljev:

- da se bodo bolj posvetovali z njimi in prisluhnili njihovem pogledu;
- da so bolj odprti za poglede, stališča drugih;
- da so učitelji pripravljeni priznati, če česa ne vedo,
- da bodo učitelji navezali stik z njimi, če bodo posumili, da ima njihov otrok kakršne koli težave;
- da učitelji vse otroke obravnavajo s spoštovanjem;
- da učitelji upoštevajo individualne razlike med učenci;
- da učitelji identificirajo učne težave otrok in jim skušajo pomagati;
- da se pogovarjajo o napredku učencev tako z drugimi učitelji kot s starši;
- da učitelji redno popravljajo naloge, ki jih dajejo učencem;
- ...

Ob tem se moramo seveda vseskozi zavedati, da so starši zelo heterogena skupina posameznikov in da bomo z nekaterimi akcijami in načini sodelovanja lahko nagovorili vse starše ter se približali potrebam vseh, z drugimi mnogim in z nekaterimi dejavnostmi le peščici. Prav tako se bo razlikoval prispevek staršev. Vsi oz. velika večina se bo verjetno z veseljem, če se bo le mogla, udeležila predstave, na kateri bo sodeloval njihov otrok. Nekateri bodo z zadovoljstvom sprejeli možnost komuniciranja po elektronski pošti, drugim pa ta ni na voljo in bodo zelo zadovoljni, če bomo poiskali termin za govorilno uro, ki ustreza tudi njim, tretje bomo pritegnili šele s številnimi sporočili na dom, ki pa nikakor ne bodo vsebovala le negativnih informacij. Nekateri pa se morda ne bodo nikoli odzvali, razlogi pa so lahko zelo različni. Kolikor bolj raznolike oblike sodelovanja in vključevanja ponudimo staršem, večja je verjetnost je, da jih pritegnemo večje število. Pri tem je pomembno, da so učitelji senzibilni za ovire (objektivne in subjektivne), ki staršem lahko preprečujejo dejavnejše sodelovanje, in se jih trudijo odstranjevati.

Potrebno znanje in spretnosti učiteljev

Razvidno je, da bolj ko si prizadevamo za intenzivnejše vključevanje staršev, vzpostavljanje partnerskega odnosa, več znanja in spretnosti medosebne sodelovanja morajo obvladati učitelji. Hornby (2000) poudarja pomen razumevanja perspektive staršev, da se morajo učitelji zavedati družinske dinamike in znati videti otroka v kontekstu družine, vedeti morajo tudi, kaj lahko pomaga staršem in učencem z različnimi težavami (kako ravnati, ko imajo učenci specifične primanjkljaje, ali ko se jim ločujejo starši, ali ko prihajajo iz neke etnične skupine, ko so starši še posebno »težavni« ...). Da bi to znanje lahko ustrezno uporabili, pa morajo imeti razvite določne *sodelovalne, komunikacijske*

*in organizacijske spretnosti*³. Hornby (2000) izpostavlja naslednje:

- obvladovanje temeljnih spretnosti poslušanja in svetovanja,
- spretnosti asertivne komunikacije,
- organizacijske in komunikacijske spretnosti za vzdrževanje stikov s starši (srečanja, elektronska sporočila, telefonski klici ...),
- spretnosti za vključevanje staršev v izobraževalne programe svojih otrok (pri organiziranju učenja, pri uravnavanju učenja, pri spodbujanju motivacije, pri izgradnji samospoštovanja ...),
- spretnosti skupinskega vodenja, da lahko organizirajo razna skupinska srečanja za starše.

Učitelji morajo imeti za učinkovito opravljanje svojega dela vsekakor dobro razvite osnovne medosebne oz. komunikacijske spretnosti; lahko bi rekli celo, da morajo obvladati tudi osnovne svetovalne spretnosti (Kottler in Kottler 2001). Te spretnosti potrebujejo, ko vstopajo v interakcijo z učenci, kolegi in vodstvom šole ter seveda starši. Če imamo v mislih sam vzgojno-izobraževalen proces in delo v razredu, je jasno, da morajo znati dobro posredovati informacije, postavljati kakovostna vprašanja, znati poslušati, uravnavati razredno dinamiko, vzdrževati disciplino in reševati probleme. Še posebno pa je obvladovanje spretnosti poslušanja, asertivnosti in svetovanja pomembno pri delu s tako imenovanimi zahtevnejšimi starši (Hornby 2000; Kottler in Kottler 2001): s starši, ki ne podpirajo učitelja v njegovih prizadevanjih, ki niso pripravljeni na sodelovanje, ki se stalno pritožujejo, so sovražni in grozeči, ki zlorablajo svojega otroka, ki imajo osebne, partnerske in družinske probleme, ki so ranljivi, ki preveč ali premalo pričakujejo od svojih otrok in ki izhajajo iz drugačnega socialnega, kulturnega in etičnega okolja.

Zavedati se moramo, da tudi starši v šolo prihajajo z nekimi stališči, naravnano in pričakovanji. Za razvijanje kakovostnega sodelovanja pa je seveda najpomembnejša pripravljenost enih in drugih. Učitelji bodo veliko lažje uravnavali proces medsebojnega sodelovanja in prožno iskali nove poti učinkovitejšega sodelovanja z vsemi ali vsaj večino staršev, če bodo obvladali tudi nekatere sodelovalne, komunikacijske in organizacijske spretnosti. A za uspešnost njihovega dela z učenci in starši, je bistvena tudi njihova pripravljenost razumeti in pomagati (Kottler in Kottler 2001) ter zaupati, da učenci ali starši lahko poiščejo lastne moči oz. še razvijejo kompetentnost za reševanje lastnih problemov (O'Callaghan 1993; Saleebey 1997, v Čačinovič Vogrinčič 1999). Učitelji pa niso vsemogočni in prav je, da svoj del odgovornosti za učinkovito učenje in medsebojno sodelovanje prevzamejo tudi učenci in starši.

³ Več o teh spretnostih, še zlasti o spretnostih poslušanja, asertivnosti in svetovanja, si boste lahko prebrali v delu Izzivi in smernice kakovostnega sodelovanja med šolo in starši (Kalin idr., v tisku).

Namen raziskave

V empirični raziskavi v okviru projekta Vzводи uspešnega sodelovanja med šolo in domom (sodobne rešitve in perspektive) (Kalin idr. 2008) je bil naš poglavitni namen ugotoviti, kaj je cilj sodelovanja med šolo in domom s stališča učiteljev in staršev, kakšna so pričakovanja in izkušnje enih in drugih, kakšna je njihova osnovna naravnost do sodelovanja, kaj jih omejuje in v čem vidijo možnosti za izboljšanje. V tem prispevku pa se sprašujem predvsem, kakšni so učitelji v očeh staršev in starši v očeh učiteljev, ter predstavljam ugotovitve v zvezi z naslednjimi raziskovalnimi vprašanji:

1. Kaj menijo sami učitelji o tem, kako gledajo nanje starši?
2. Kako na učitelje gledajo starši – ali jih vidijo kot strokovnjake za vzgojo in izobraževanje ali ne? Komu bi starši verjeli, če bi med otrokom in učiteljem nastal problem?
3. Koliko se učitelji in starši strinjajo s trditvama, da starši danes znajo biti starši in da o starševstvu in problemih družinske vzgoje potrebujejo dodatno izobraževanje?
4. Kakšna je vloga učiteljev in staršev v medsebojnem pogovoru s perspektive enih in drugih?
5. Koliko se učitelji in starši strinjajo s trditvama, da morajo učitelji ob težavah otroka podati konkretne nasvete in da morajo biti pripravljeni na skupno iskanje rešitev?
6. Ali se starši in učitelji v odgovorih na zgornja vprašanja razlikujejo?
7. Ali se učitelji razlikujejo v svoji percepciji glede na leta poučevanja, vrsto šole in triado, v kateri poučujejo?
8. Ali se starši razlikujejo v svoji percepciji glede na doseženo izobrazbo, otrokov učni uspeh, triado in vrsto šole, ki jo obiskuje njihov otrok, ter glede na lastne izkušnje iz časa šolanja?

Metoda

V raziskavi smo uporabili deskriptivno in kavzalno-neeksperimentalno metodo. Osnovno množico so predstavljale vse osnovne šole v Sloveniji ($N = 448$), ki smo jih razdelili na dva močno izražena stratumata, in sicer na mestne ($N = 237$) in nemestne šole ($N = 211$). Iz obeh stratumov smo s slučajnostnim izborom izbrali 20 mestnih in 20 nemestnih šol, na katere smo poslali vprašalnike o sodelovanju med šolo in domom za vse učitelje teh šol. Poleg tega smo jih prosili, da na teh šolah razdelijo različico vprašalnika staršem učencev tretjega, šestega in devetega razreda. Anonimnost je bila zagotovljena učiteljem in staršem. Konec leta 2007 smo tako prejeli 467 izpolnjenih vprašalnikov za učitelje in 1690 za starše. Tako vprašalnik za starše kot učitelje je na začetku vseboval vprašanja o osnovnih podatkih anketirancev, večina nadaljnjih vprašanj, s katerimi smo jih spraševali po večini po mnenjih in ocenah o medsebojnem sodelovanju, njegovih prednostih in ovirah, pa je bila vsebinsko identična. To nam

je omogočalo primerjavo odgovorov. Prevladovala so vprašanja izbirnega tipa, 6 vprašanj je bilo odprtih, za ugotavljanje stopnje strinjanja s posameznimi trditvami pa smo uporabili lestvico stališč Likertovega tipa. V tem prispevku bodo predstavljene le ugotovitve na zgornja raziskovalna vprašanja. Podatki so bili obdelani s statističnim programskim paketom SPSS za Windows. Uporabljeni so bili tile statistični postopki: deskriptivna analiza spremenljivk, χ^2 -preizkus oz. Kullbackov preizkus⁴, ko je bilo več kot 20 % teoretičnih frekvenc manjših od 5.

Rezultati in interpretacija

Za vzpostavljjanje zaupanja in izgradnjo pozitivnih odnosov med učitelji in starši je pomembno tudi to, ali vidijo drug drugega kot kompetentne osebe: starši učitelje kot strokovnjake za izobraževanje⁵ in učitelji starše kot strokovnjake za razvoj in vzgojo svojega otroka. Le tako lahko drug drugega sprejmejo kot partnerje v skupnem vzgojno-izobraževalnem delovanju in reševanju problemov.

Ali starši vidijo učitelje kot strokovnjake?

V zvezi s tem nas je zanimalo, kaj menijo sami učitelji o tem, kako na njih gledajo starši: ali so po njihovem mnenju za starše strokovnjaki, ki dobro obvladajo svoje profesionalno delo ali so na drugi strani videni kot tisti, ki niso dovolj usposobljeni za svoje profesionalno delo.

Kaj menite, kako vas vidijo starši?		
	f	f%
Kot strokovnjake, ki znajo izobraževati in vzgajati	362	81,2
Znajo izobraževati, ne pa vzgajati	37	8,3
Drugo	47	10,5
Skupaj	446	100,0

Preglednica 1: Mnenja učiteljev o tem, kako jih vidijo starši

Večina učiteljev (81,2 %), ki so podali odgovore, je menila, da jih starši vidijo kot strokovnjake, ki znajo izobraževati in vzgajati, le 8,3% učiteljev ocenjuje, da jih starši sicer vidijo kot tiste, ki znajo izobraževati, ne pa tudi vzgajati. Visok je delež odgovorov »drugo« (10,5 %), kjer so učitelji v največjem deležu navajali odgovore »ne vem« in »se ne morem odločiti« ipd.

⁴ Ta izračun je bil narejen s posebnim programom.

⁵ Gre za pojmovanje izobraževanja v širšem pomenu, ko je vzgajanje pomembna sestavina le-tega.

Ugotavljali smo, ali se učitelji razlikujejo v tej percepciji mnenj staršev o njih glede na leta poučevanja, vrsto šole in triado, v kateri poučujejo. Kot statistično pomembne so se izkazale le razlike glede na triado ($\chi^2 = 15,76$; $g = 4$, $p = 0,003$, $n = 433$). Največja je razlika med odgovori učiteljev prvih dveh triad in tretje triade. Nekateri učitelji tretje triade so že bolj kritični. Tri četrtine jih še vedno meni, da jih starši vidijo kot strokovnjake, ki znajo izobraževati in vzgajati, poveča pa se delež tistih (14,7 %), ki menijo, da jih starši vidijo kot strokovnjake, ki sicer znajo izobraževati, ne pa tudi vzgajati. Morda je to med drugim posledica tega, da je na predmetni stopnji več učiteljev, ki same sebe bolj vidijo kot predmetne strokovnjake in svojo vlogo predvsem v kakovostni obravnavi učne snovi in vodenju učencev do kakovostnega znanja in vse manj v vlogi vzgojitelja, kot se je že izkazalo v eni od prejšnjih raziskav pri nas o strokovni avtonomiji in odgovornosti učiteljev (Marentič Požarnik idr. 2005).

Starši so bili v teh ocenah učiteljev veliko bolj kritični, kar smo lahko pričakovali. Učitelji so se verjetno nagibali tudi k dajanju zaželenih odgovorov, saj se od njih pričakuje, da izpolnjujejo obe vlogi – izobraževalno in vzgojno⁶, in kot strokovnjaki za oboje tudi želijo biti videni v očeh staršev. Odgovori staršev so se od odgovorov učiteljev statistično pomembno razlikovali ($\chi^2 = 1,849$; $g = 3$, $p = 0,000$, $n = 2063$).

Kakšno je vaše splošno mnenje o učiteljih?		
	f	f%
So strokovnjaki, ki znajo izobraževati in vzgajati	806	49,8
Znajo izobraževati, ne pa vzgajati	678	41,9
Niso strokovnjaki	18	1,1
Drugo	115	7,1
Skupaj	1617	100,0

Preglednica 2: Mnenja staršev o učiteljih

Le še polovica staršev (49,8 %) meni, da so učitelji strokovnjaki, ki znajo tako izobraževati kot vzgajati. Kar 41,9 % staršev poudarja, da znajo samo izobraževati, ne pa tudi vzgajati. Kategorija drugo pa zajema predvsem pojasnila staršev (7,1 %), da so učitelji zelo različni in da se te sodbe ne da posploševati na vse učitelje, saj so nekateri tudi odlični vzgojitelji, drugi pa se z vzgojo sploh ne ukvarjajo in je vprašanje, ali so si izbrali pravi poklic.

Pokazalo se je, da se starši v teh mnenjih o učiteljih statistično pomembno razlikujejo glede na doseženo izobrazbo ($\chi^2 = 52,02$; $g = 6$, $p = 0,000$, $n = 1586$), otrokov učni uspeh ($\chi^2 = 25,59$; $g = 6$, $p = 0,000$, $n = 1603$) in triado, ki jo obiskuje njihov otrok ($\chi^2 = 34,23$; $g = 6$, $p = 0,000$, $n = 1608$), ne pa tudi glede na mestno oziroma ne mestno šolo, ki jo obiskuje.

⁶ Vzganjanje lahko pojmujeemo tudi kot pomemben sestavni del izobraževanja.

			Kakšno je vaše splošno mnenje o učiteljih?				
			So strokovnjaki	Znajo izobraževati, ne pa vzgajati	Niso strokovnjaki	Drugo	Skupaj
Izobrazba staršev	OŠ + PŠ	F	283	168	8	12	471
		f%	60,1	35,7	1,7	2,5	100,0
	SŠ	F	319	331	9	54	713
		f%	44,7	46,4	1,3	7,6	100,0
	viš + vis in več	F	193	161	1	47	402
		f%	48,0	40,0	,2	11,7	100,0
	skupaj	F	795	660	18	113	1586
		f%	50,1	41,6	1,1	7,1	100,0

Preglednica 3: Mnenja staršev o učiteljih glede na izobrazbo, ki so jo dosegli

Iz preglednice 3 je razvidno, da so starši z osnovnošolsko in poklicno izobrazbo še v večini (60,1 %) mnenja, da so učitelji strokovnjaki za izobraževanje in vzgojo, starši, ki pa imajo vsaj srednješolsko izobrazbo in več, pa vse pogosteje izpostavljajo, da so učitelji strokovnjaki le za izobraževanje oz. da so med njimi velike razlike (kategorija drugo). Za starše z najnižjo stopnjo izobrazbe učitelji po večini še pomenijo strokovnjake tako na izobraževalnem kot vzgojnem področju, starši z višjimi stopnjami izobrazbe pa v strokovnost učitelja že pogosteje podvomijo in so v teh mnenjih o učiteljih že veliko bolj kritični. Predvsem starši z najvišjimi stopnjami izobrazbe največkrat dodatno pojasnjujejo svoje mnenje in izpostavljajo, da so si učitelji zelo različni in da je težko podati enako sodbo za vse učitelje.

Starši učencev prve triade, ki so deležni opisnega ocenjevanja, so najpogostejše mnenja, da so učitelji strokovnjaki za izobraževanje in vzgojo (58,2 %). *Proti devetemu razredu pa se vse bolj povečuje delež tistih, ki menijo, da so strokovnjaki le za izobraževanje* (46,6 % staršev otroka v devetem razredu), da so si zelo različni (9,3 % teh staršev) ali celo da sploh niso strokovnjaki (2 % teh staršev). Če primerjamo to ugotovitev z mnenjem učiteljev o tem, kako jih vidijo starši, zlati nekateri učitelji tretje triade začno bolj kritično ugotavljati, da jih vidijo starši le še kot strokovnjake za izobraževanje, ne pa tudi vzgajanje. Poleg tega se je pokazalo, da predvsem v očeh staršev po učenem uspehu slabših učencev učitelji niso več tako pogosto videni tudi kot vzgojitelji (51,5 % teh staršev meni tako).

Prav tako se je smiselno vprašati, ali se starši razlikujejo v percepciji učiteljev glede na lastne izkušnje iz časa šolanja⁷. Ugotovili smo statistično po-

⁷ Starše smo vprašali po njihovih izkušnjah iz časa šolanja. Izbirali so lahko med tremi mogočimi odgovori: 1 – tega obdobja se ne spominjam rad, ker so bile izkušnje tako slabe, 2 – imel sem tako dobre kot slabe izkušnje, 3 – imel sem večinoma zelo dobre izkušnje.

membrane razlike ($\chi^2 = 25,48$; $g = 6$, $p = 0,000$, $n = 1615$). *Slabše izkušnje imajo starši iz časa svojega šolanja, bolj so kritični do učitelja*: večji je delež tistih, ki menijo, da učitelji niso strokovnjaki za vzgojo (49,3 %) oz. celo učiteljem odreka-jo strokovnost na izobraževalnem in vzgojnem področju (4,3 %). *To je tista skupina staršev, ki jo učitelji še posebno težko pritegnejo k sodelovanju, saj jim zaradi svojih neprijetnih izkušenj ne zaupajo*. Delež staršev s slabimi izkušnjami je pomembno večji med starši z najnižjo izobrazbo ($\chi^2 = 28,42$; $g = 4$, $p = 0,000$, $n = 1630$): 6,7 % staršev z najnižjo izobrazbo meni tako, le 1,2 % staršev z najvišjimi stopnjami izobrazbe pravi, da se svojega šolanja raje ne spominjajo zaradi slabih izkušenj. Tudi to je skupina staršev, čeprav manjša, o kateri je dobro, da učitelji razmišljajo, kako jih pritegniti k sodelovanju, saj bodo med starši vedno tudi taki, ki bi se šoli zaradi svojih neugodnih izkušenj najraje izognili oz. bodo prihajali z večjim nezaupanjem do učitelja kot drugi.

Z vprašanjem, ali starši vidijo učitelje kot strokovnjake, ki obvladajo svoje profesionalno delo, se vsekakor povezuje tudi vprašanje, *komu bi starši verjeli, če bi med otrokom in učiteljem nastal problem*. Pokaže se, da bi starši v veliki večini (91,2 %) verjeli svojemu otroku, a pomembno je, da izražajo pripravljenost za pogovor z učiteljem. Starši, ki so obkrožali drugo (1,6 %), predvsem pojasnjujejo, da je treba slišati obe perspektivi, se soočiti in skupaj rešiti problem. 6,2 % pa je staršev, ki bi podvomili o otrokovi presoji in se pogovorili z učiteljem. Dobro se je vprašati tudi, kdo so ti starši in kakšne izkušnje imajo, da ne zaupajo svojemu otroku. Nekaj več je teh staršev med nižje izobraženimi starši in med starši, katerih otrok ima slabši učni uspeh. Starši z višjo izobrazbo pa v večji meri pojasnjujejo, da je treba vedno slišati obe perspektivi.

Nadalje smo se vprašali, ali se starši razlikujejo v tem, ali bi ob nastalem problemu bolj verjeli otroku ali učitelju, glede na svoje izkušnje iz časa šolanja, in razlike so se izkazale kot statistično pomembne ($2\bar{I} = 23,30$; $g = 6$, $p = 0,001$, $n = 1650$). Med starši, ki imajo slabe izkušnje z učitelji iz časa svojega šolanja, je večji delež tistih (6 %), ki bi popolnoma verjeli svojemu otroku in se z učiteljem o zadevi sploh ne bi pogovarjali, v primerjavi s starši, ki imajo mešane ali dobre izkušnje iz časa svojega šolanja, saj med temi staršev, ki se z učiteljem ne bi pogovorili, skorajda ni. *Učitelji morajo računati na to, da bo z nekaterimi starši zaradi njihovih preteklih slabih izkušenj z učitelji težje navezati stik in dobro sodelovati*. Pretekle lastne izkušnje staršev z učitelji obarvajo tudi njihov sedanjí pogled na učitelje njihovih otrok.

Ali starši znajo biti starši?

Za vzpostavitev partnerskega odnosa je prav tako pomembno, da starši kompetentno izpolnjujejo svojo vlogo, da verjamejo v svojo moč in da jim to moč pripisujejo tudi učitelji (O'Callaghan 1993, cit. po Čačinovič Vogrinčič 1999). Starše in učitelje smo vprašali, koliko se strinjajo s trditvijo, da starši danes znajo biti starši, in v tej presoji se eni in drugi statistično pomembno razlikujejo ($\chi^2 = 2,24$; $g = 4$, $p = 0,000$, $n = 2062$).

		Starši danes znajo biti starši.					
		Sploh se ne strinjam	Se ne strinjam	Delno se strinjam	Se strinjam	Zelo se strinjam	Skupaj
Starši	f	20	76	651	663	198	1608
	f%	1,2	4,7	40,5	41,2	12,3	100,0
Učitelji	f	4	52	329	67	2	454
	f%	,9	11,5	72,5	14,8	,4	100,0
Skupaj	f	24	128	980	730	200	2062
	f%	1,2	6,2	47,5	35,4	9,7	100,0

Preglednica 4: Zastopnost stališč staršev in učiteljev o tem, ali starši danes znajo biti starši

Dobra polovica staršev (53,5 %) se strinja ali zelo strinja s trditvijo, da starši znajo biti starši, 40,5 % se s trditvijo delno strinja in le majhen delež staršev se s tem ne strinja ali sploh ne strinja (5,9 %). Tokrat so učitelji tisti, ki so do staršev veliko bolj kritični, saj se le 15,2 % učiteljev strinja s to trditvijo, 72,5 % učiteljev se delno strinja in 12,4 % se s to trditvijo ne strinja. *Učitelji torej v večji meri izražajo dvom o tem, da starši danes znajo biti starši – da so strokovnjaki na področju razvoja in vzgoje svojega otroka.* V tem izražanju dvoma se ne razlikujejo statistično pomembno glede na leta poučevanja, triado in šolo, v kateri poučujejo. Zanimivo pa je, da so glede tega vprašanja veliko bolj kritični do sebe bolj izobraženi starši, saj s stopnjo izobrazbe narašča delež staršev, ki se s to trditvijo delno strinja (od 33,8 % do 46,2 % najvišje izobraženih staršev), in upada delež tistih, ki se s to trditvijo strinjajo oz. zelo strinjajo (od 60,1 % do 46,7 % najvišje izobraženih staršev). Te razlike med starši so statistično pomembne ($\chi^2 = 18,57$; $g = 8$, $p = 0,017$, $n = 1578$). Prav tako se starši razlikujejo v strinjanju glede te trditve glede na mestno ali ne mestno šolo, ki jo obiskuje njihov otrok ($\chi^2 = 9,99$; $g = 4$, $p = 0,041$, $n = 1587$). Predvsem je nekaj večji delež staršev otrok, ki obiskujejo mestno šolo, ki se ne strinjajo ali sploh ne strinjajo, da starši danes znajo biti starši (7,9 % : 4,8 %).

V povezavi s tem smo starše in učitelje vprašali, koliko se strinjajo, da starši potrebujejo dodatno izobraževanje o starševstvu in problemih družinske vzgoje in v teh presojah se eni in drugi prav tako statistično pomembno razlikujejo ($\chi^2 = 1,98$; $g = 4$, $p = 0,000$, $n = 2057$). Dobra tretjina staršev (36,1 %) izraža strinjanje s trditvijo, da potrebuje dodatno izobraževanje o problemih družinske vzgoje, dobra tretjina staršev (35,3 %) se s tem delno strinja in slaba tretjina staršev (28,6 %) izraža nestrinjanje. V nasprotju s tem kar 65,1 % učiteljev meni, da starši potrebujejo dodatno izobraževanje s področja družinske vzgoje, približno tretjina (32,3 %) se jih s tem delno strinja in le 2,7 % učiteljev se jih s tem ne strinja. *Učitelji se torej nagibajo k presoji, da starši potrebujejo dodatno izobraževanje s področja starševstva* in z njihove perspektive verjetno načrtovanje oblik sodelovanja, kot je »šola za starše« obogati sodelovanje med šolo in domom. Učitelji se v tej presoji ne razlikujejo statistično pomembno glede na leta poučevanja, triado in šolo, v kateri poučujejo. Po rezultatih sodeč s tako ponudbo lahko nagovorijo dobro tretjino staršev, drugi starši pa o tem še niso

prepričani oz. imajo do šole drugačna pričakovanja. Znova se pokaže, da s tako ponudbo lahko učitelji nagovorijo predvsem bolj izobražene starše. Zanimivo je, da se največji delež staršev po učnem uspehu slabših učencev (38,6 %) ne strinja ali sploh ne strinja, da potrebujejo dodatno izobraževanje o starševstvu in problemih družinske vzgoje.

Rezultati nam torej kažejo, *da eni in drugi izražajo določeno mero dvoma o kompetentnosti drug drugega* in na tej podlagi je seveda težko razvijati partnerski odnos in dobro sodelovanje. Jasno se je pokazalo, da so pri tem starši z višjo izobrazbo bolj kritični do učiteljev in do sebe ter bolj pripravljeni tudi na dodatna izobraževanja o starševstvu in problemih družinske vzgoje. Starši z nižjo izobrazbo pogosteje vidijo učitelje kot strokovnjake za izobraževanje in vzgojo. Zanimivo pa je, da učiteljem vzgojno vlogo bolj odrekajo starši otrok s slabšim učnim uspehom, a pri tem o svoji vlogi ne dvomijo in v večji meri tudi menijo, da ne potrebujejo dodatnega izobraževanja s področja starševstva. Ti starši verjetno bolj prelagajo odgovornost za uspešno izobraževanje otroka zgolj na šolo in učitelje in te starše je zaradi pogosto prisotnega stališča, da je za učno uspešnost odgovorna predvsem šola, še posebno težko pritegniti k dejavnejšemu sodelovanju. Učitelji morajo biti tudi posebno pozorni na starše, ki imajo slabe izkušnje iz časa svojega šolanja. Veliko oviro za plodnejše sodelovanje med učitelji in starši torej lahko predstavljajo določena stališča staršev in učiteljev.

Ta stališča, ki jih imajo drug do drugega verjetno, vplivajo tudi na kakovost medsebojnih pogovorov.

Kakšna je vloga staršev in učiteljev v medsebojnem pogovoru?

Starši dobro ocenjujejo usposobljenost učitelja za vodenje roditeljskih sestankov, govorilnih ur in za sodelovanje s starši, saj jih 55 % meni, da so dokaj dobro usposobljeni, in 40,3 % celo, da so odlično usposobljeni za to. V zvezi s tem so učitelji bolj kritični do sebe, saj redkeje menijo, da so odlično usposobljeni (9,7 %) in v veliki večini menijo, da so dokaj dobro usposobljeni (81,2 %). Sedaj pa si pogledjmo še, kako eni in drugi vidijo potek običajnega medsebojnega pogovora. Med njimi se v tej perspektivi pokažejo statistično pomembne razlike ($\chi^2 = 1,49$; $g = 2$, $p = 0,000$, $n = 2057$).

		Kako učitelji navadno vodijo pogovor z vami?			
		Poslušajo + upoštevajo	Poslušajo, vendar ne upoštevajo	Oni predlagajo, jaz poslušam	Skupaj
Starši	f	1014	113	495	1622
	f%	62,5	7,0	30,5	100,0
Učitelji	f	399	23	13	435
	f%	91,7	5,3	3,0	100,0
Skupaj	f	1413	136	508	2057
	f%	68,7	6,6	24,7	100,0

Preglednica 5: Vodenje pogovora s perspektive učiteljev in staršev

Skoraj vsi učitelji (91,7 %) menijo, da jih starši poslušajo in upoštevajo njihova mnenja in predloge. Verjetno sebe v večini tudi vidijo v vlogi svetovalca, ki kot strokovnjak predlaga nekatere rešitve. Le 3 % učiteljev je sebe postavilo predvsem v vlogo poslušalca, ko v glavnem podajajo mnenja in predloge starši. Večina staršev (62,5 %) kljub temu še vedno doživlja učitelje tudi kot poslušalce, ki upošteva njihova mnenja in predloge, vendar jih je ena tretjina (30,5 %) že mnenja, da večinoma podajajo mnenja in predloge le učitelji, oni pa le poslušajo, 7 % staršev pa izpostavi, da jih učitelji sicer poslušajo, a ne upoštevajo.

Kot smo že ugotovili, so učitelji v zvezi s tem bolj ali manj enotnega mnenja, tako da se v svojih odgovorih ne razlikujejo glede na leta poučevanja, triado in vrsto šole, v kateri poučujejo. Statistično pomembno pa se v svojem pogledu na vodenje in potek pogovora razlikujejo starši glede na doseženo izobrazbo ($\chi^2 = 15,67$; $g = 4$, $p = 0,003$, $n = 1591$), otrokov učni uspeh ($\chi^2 = 28,17$; $g = 4$, $p = 0,000$, $n = 1607$) in razred, ki ga obiskuje ($\chi^2 = 24,76$; $g = 4$, $p = 0,000$, $n = 1613$), ne pa tudi glede na vrsto šole, ki jo obiskuje otrok.

			Kako učitelji navadno vodijo pogovor z vami?			
			Poslušajo + upoštevajo	Poslušajo, vendar ne upoštevajo	Oni predlagajo, jaz poslušam	Skupaj
Izobrazba	OŠ + PŠ	F	299	25	140	464
		f%	64,4	5,4	30,2	100,0
	SŠ	F	426	49	248	723
		f%	58,9	6,8	34,3	100,0
	viš. + vis. in več	F	272	35	97	404
		f%	67,3	8,7	24,0	100,0
	skupaj	F	997	109	485	1591
		f%	62,7	6,9	30,5	100,0

Preglednica 6: Mnenja staršev o učiteljevem vodenju pogovora glede na doseženo izobrazbo staršev

V vseh skupinah staršev prevladujejo tisti, ki menijo, da jih učitelji poslušajo in upoštevajo njihovo mnenje in predloge, a delež teh je v skupini staršev s srednješolsko izobrazbo najmanjši (58,9 %). Starši s srednješolsko izobrazbo v večji meri kot drugi menijo, da v glavnem dajejo mnenja in predloge učitelji, oni pa le poslušajo (34,3 %). Ta odgovor je najredkeje zastopan v skupini bolj izobraženih staršev (24 %); ti v primerjavi z drugimi tudi najpogosteje izpostavijo, da jih učitelji sicer poslušajo, a ne upoštevajo (8,7 %). *Bolj izobraženi starši so verjetno tudi najmanj pripravljeni biti v podredni vlogi, ko naj bi zgolj upoštevali učiteljeva mnenja in predloge.*

V nadaljevanju si oglejmo še zastopanost mnenj staršev o učiteljevem vodenju pogovora glede na otrokov učni uspeh in razred, ki ga otrok obiskuje.

Starši otrok, ki so še v prvi triadi in so deležni še opisnega ocenjevanja,

v največjem deležu menijo, da jih učitelji poslušajo in tudi upoštevajo njihova mnenja (69 %). Nasprotno je med njimi najmanj takih, ki menijo, da oni večinoma poslušajo, učitelji pa predlagajo (27 %), in takih, ki menijo, da jih učitelji sicer poslušajo, a ne upoštevajo (4 %). *Deleža staršev, ki menijo, da le poslušajo in da jih učitelji ne upoštevajo, naraščata s triado, s triado pa upada delež tistih staršev, ki menijo, da jih učitelji poslušajo in upoštevajo njihova mnenja in predloge.* Morda je v prvi triadi najbolj zaživel model odnosov med učitelji in starši, v okviru katerega lahko starši pomembno prispevajo k izobraževanju svojih otrok in obogatijo kurikulum (po Hornby 2000), saj je videti, da so na tej prvi ravni učitelji starše najbolj pripravljeni sprejeti kot partnerje.

Če primerjamo še odgovore staršev učencev z boljšim in slabšim učnim uspehom, pa se *predvsem starši učencev s slabšim učnim uspehom pogosteje vidijo v vlogi, ko le prejemaajo učiteljeve nasvete* (39,2 %). Starši prav dobrih in odličnih učencev pa v primerjavi z drugimi najpogosteje izpostavijo, da jih učitelji sicer poslušajo, a ne upoštevajo (9,2 %). Starši so iz triade v triado vse bolj potisnjeni v podredno vlogo, ki pa so jo prej pripravljeni sprejeti starši učno manj uspešnih učencev.

V zvezi z analizo vodenja medsebojnega pogovora se je dobro vprašati, kakšna so pričakovanja enih in drugih glede svojih vlog. Zato smo učitelje in starše povprašali po stališčih glede dajanja konkretnih učiteljevih nasvetov in skupnem iskanju rešitev ob nastali težavi.

Pričakovanja učiteljev in staršev glede dajanja učiteljevih nasvetov so precej enotna, saj se eni in drugi v veliki večini (70,1 % učiteljev in 74,7 % staršev) strinjajo oz. zelo strinjajo, da morajo učitelji ob težavah otroka podati konkretne nasvete za njihovo odpravljanje, le slaba četrtina enih in drugih se s tem delno strinja in skorajda ni tistih, ki se s tem ne strinjajo (5 % učiteljev in 3,3 % staršev).

		Učitelji morajo ob težavah otroka podati konkretne nasvete za njihovo odpravljanje.					
		Sploh se ne strinjam	Se ne strinjam	Delno se strinjam	Se strinjam	Zelo se strinjam	Skupaj
Starši	f	6	52	346	787	405	1596
	f%	,4	3,3	21,7	49,3	25,4	100,0
Učitelji	f	2	21	112	221	96	452
	f%	,4	4,6	24,8	48,9	21,2	100,0
Skupaj	f	8	73	458	1008	501	2048
	f%	,4	3,6	22,4	49,2	24,5	100,0

Preglednica 7: Zastopanost stališč učiteljev in staršev glede učiteljevega podajanja konkretnih nasvetov ob otrokovih težavah

Starši se v tem pričakovanju glede dajanja učiteljevih nasvetov ob otrokovih težavah ne razlikujejo statistično pomembno glede na učni uspeh svojega otroka ter razred in šolo, ki jo ta obiskuje. Kaže pa se tendenca, da z stopnjo izobrazbe narašča delež tistih, ki se z dajanjem nasvetov le delno strinja (od 19,5 % do 27,2 %), in upada delež tistih, ki se s tem strinja (od 75,7 % do 69,9 %).

Učitelji pa se statistično pomembno razlikujejo v svojih stališčih o dajanju nasvetov glede na triado, v kateri poučujejo ($2\hat{I} = 25,15$; $g = 8$, $p = 0,001$, $n = 437$): iz triade v triado narašča delež tistih, ki se s tem le delno strinja (od 14,8 % do 32,7 %), in upadata deleža tistih, ki se s tem strinja ali zelo strinja (od 80,7 % do 60,6 %). Kot da se učitelji iz triade v triado vse bolj zavedajo, da je za učinkovito reševanje problemov potrebno čim aktivnejše vključevanje vseh vpletenih. A vprašanje je, če se to sklada z njihovim ravnanjem, saj je v nasprotju z mnenjem staršev o učiteljevem vodenju pogovora. Iz triade v triado namreč naraščata deleža staršev, ki menijo, da le poslušajo učitelja, ali da jih učitelji sicer poslušajo, a ne upoštevajo. Poleg tega se še vedno velika večina učiteljev in staršev strinja, da morajo učitelji ob otrokovih težavah podati konkretne nasvete za njihovo odpravljanje, kar kaže na to, da prevladuje med učitelji in starši odnos, ki postavlja učitelja v nadredno vlogo strokovnjaka – izvedenca v vseh pogledih; to pa je v nasprotju s stališčem, da morajo biti učitelji ob težavah otroka pripravljeni na skupno iskanje rešitev in reševanje problemov, s čimer se v veliki večini strinjajo učitelji in starši. Med učitelji je v primerjavi s starši celo pomembno več tistih, ki se s tem zelo strinja (59,3 % : 46 %), in manj tistih, ki se strinja (38,3 % : 46,4 %) ali le delno strinja (2 % : 6,4 %). Te razlike so se izkazale za statistično pomembne ($2\hat{I} = 35,85$; $g = 4$, $p = 0,000$, $n = 2073$).

		Učitelji morajo ob težavah otroka biti pripravljeni iskati rešitve skupaj z drugimi vpletenimi.					
		Sploh se ne strinjam	Se ne strinjam	Delno se strinjam	Se strinjam	Zelo se strinjam	Skupaj
Starši	f	2	17	103	752	745	1619
	f%	,1	1,1	6,4	46,4	46,0	100,0
Učitelji	f	0	2	9	174	269	454
	f%	,0	,4	2,0	38,3	59,3	100,0
Skupaj	f	2	19	112	926	1014	2073
	f%	,1	,9	5,4	44,7	48,9	100,0

Preglednica 8: Zastopanost stališč učiteljev in staršev glede učiteljeve pripravljenosti iskanja rešitev skupaj z drugimi vpletenimi

Učitelji se v stališču o skupnem iskanju rešitev ne razlikujejo statistično pomembno glede na leta poučevanja, triado in šolo, v kateri poučujejo. Znova pa se je pokazalo, da zlasti višje izobraženi starši pričakujejo skupno reševanje problemov ob otrokovih težavah ($2\hat{I} = 21,76$; $g = 8$, $p = 0,005$, $n = 1590$). Poleg

tega se kaže tendenca, da so starši učencev s slabšim učnim uspehom v malo manjši meri prepričani, da morajo učitelji ob težavah otroka biti pripravljeni iskati rešitve skupaj z drugimi vpletenimi.

Že v eni od prejšnjih raziskav pri nas o pričakovanjih staršev gimnazijskih učencev do razrednikov, ki jo je izvedla Kalin (2003), se je izkazalo, da starši najbolj pričakujejo, da bi ti razumeli njihovega otroka, spremljali njegovo delo ter mu pomagali ob težavah. Šele nato po rangi sledi pričakovanje staršev, da bi razredniki sodelovali z njimi in jim svetovali ob težavah. Starši torej najprej pričakujejo, da bodo učitelji ustrezno ukrepali, šele nato pa naj po potrebi pritegnejo k sodelovanju drugi vpletene. Ob tem se morda učitelji v nekoliko večji meri zavedajo, da je skupno reševanje problemov učinkovitejše. Najpogosteje (v 51,6 %) tudi izpostavijo da bi prav iz reševanja problemskih situacij in konfliktov, ko je treba pritegniti tudi starše, potrebovali dodatno usposabljanje. Za učitelje je še zlasti velik izziv, kako pritegniti k sodelovanju in reševanju problemov starše otrok s slabšim učnim uspehom in starše z nižjo izobrazbo.

Čeprav večina staršev (62,5 %) meni, da jih učitelji poslušajo in upoštevajo njihova mnenja in predloge, je videti, da sta v našem prostoru verjetno še zelo zasidrana ekspertni ali morda transmisijski model odnosov med učitelji in starši (po Hornby 2000), to je še posebej značilno za drugo in tretjo triado. Učitelji naj bi bili v vseh vidikih razvoja in izobraževanja otrok, ob težavah otroka naj bi podali tudi konkretne nasvete za njihovo odpravljanje. V okviru transmisijskega modela starši dobijo malo pomembnejšo vlogo v smislu podpiranja učiteljevih prizadevanj in izpeljevanju učiteljevih ukrepov, a so še vedno v podrejeni vlogi. Zlasti bolj izobraženi starši pa niso tako zelo pripravljeni na prevzemanje te podredne vloge. Tudi nekateri učitelji verjetno na podlagi preteklih izkušenj spoznavajo, da je skupno reševanje težav lahko učinkovitejše.

Sklepi

Pokazalo se je, da se pogledi učiteljev in staršev na kompetentnost drug drugega ter na vodenje medsebojnega pogovora med seboj pomembno razlikujejo. Dvom o kompetentnosti drug drugega – ko le polovica staršev (49,8 %) meni, da so učitelji strokovnjaki za izobraževanje in vzgajanje, in se velika večina učiteljev (72,5 %) le delno strinja s trditvijo, »da starši znajo biti starši« – ni dobra podlaga za vzpostavljane partnerskega odnosa in kakovostno sodelovanje enih in drugih.

Nadaljnja analiza njihovih pogledov na vodenje pogovora in stališč v zvezi s pričakovanji, ki jih imajo sami do sebe in drug do drugega, pokaže, da sta verjetno še precej zasidrana ekspertni ali transmisijski model odnosov med učitelji in starši (po Hornby 2000), še posebno na ravni druge in tretje triade. Učitelji naj bi bili v vseh vidikih razvoja in izobraževanja otrok, ob težavah otroka naj bi podali tudi konkretne nasvete za njihovo odpravljanje. V okviru transmisijskega modela dobijo starši nekoliko pomembnejšo vlogo v podpiranju učiteljevih prizadevanj in izpeljevanju učiteljevih ukrepov, a so še vedno v podrejeni vlogi.

Mnogim staršem to tudi večinoma ustreza, a učitelji se morajo zavedati, da so starši zelo raznolika skupina. Bolj izobraženi starši bodo težje sprejeli to podredno vlogo, saj želijo, da bi jih učitelji slišali, in bolj pritegnejo k skupnemu reševanju problemov. Starši učno manj uspešnih otrok pa bodo morda preveč pasivno čakali le na učiteljevo pobudo ali pa si niti ne bodo upali izraziti svojega mnenja, to pa nikakor ne prispeva k uspešnemu reševanju problemov. Tu je tudi skupina staršev z lastnimi preteklimi neprijetnimi izkušnjami z učitelji. Ti starši so večinoma tudi slabše izobraženi in bodo o učitelju in njegovi strokovnosti še bolj dvomili kot drugi ter se bodo šoli skušali največkrat izogniti. Kako pritegniti k sodelovanju te tako imenovane zahtevnejše starše, je za učitelje še posebno velik izziv.

Literatura

- Čacinovič Vogrinčič, G. (1999). Svetovalno delo s starši, svetovalno delo z družinami. V: Resman, M. (ur.), Bečaj, J., Bezić, T., Čacinovič Vogrinčič, G., Musek, J. Svetovalno delo v vrtcih, osnovnih in srednjih šolah. Ljubljana: Zavod Republike Slovenije za šolstvo, str. 175–191.
- Hargreaves, A. (1992). *Cultures of Teaching: A Focus for Change*. V: Hargreaves, A., in Fullan, M. G. (ur.). *Understanding Teacher Development*. New York: Cassell, Teachers College Press Columbia University, str. 216–240.
- Hornby, G. (2000). *Improving Parental Involvement*. London and New York: Cassell.
- Kalin, J. (2003). Različnost pričakovanj, možnosti in izzivi pri sodelovanju razrednika s starši. V: Trnavčević, A. (ur.). *Sodelovanje s starši da, toda kako?*. Zbornik. Ljubljana: Šola za ravnatelje, str. 135–148.
- Kalin, J., Govekar Okoliš, M., Mažgon, J., Mrvar, P., Resman, M., Šteh, B. (2008). Vzводи uspešnega sodelovanja med domom in šolo: sodobne rešitve in perspektive: zaključno poročilo (CRP »Konkurenčnost Slovenije 2006–2013«, Družba znanja: izobraževanje, vzgoja, raziskave in razvoj, V5-0242). Ljubljana: Univerza v Ljubljani, Filozofska fakulteta.
- Kalin, J., Resman, M., Šteh, B., Mrvar, P., Govekar Okoliš, M., Mažgon, J. (v tisku). Izzivi in smernice kakovostnega sodelovanja med šolo in starši. Ljubljana: Znanstveni inštitut Filozofske fakultete.
- Kottler, J. A., Kottler, E. (2001). *Svetovalne spretnosti za vzgojitelje in učitelje*. Ljubljana: Inštitut za psihologijo osebnosti.
- Marentič Požarnik, B., Kalin, J., Šteh, B., Valenčič Zuljan, M. (2005). *Učitelji v prenovi – njihova strokovna avtonomija in odgovornost*. Ljubljana: Znanstveni inštitut Filozofske fakultete.
- Merriam-Webster Online Dictionary. Dostopno na: <http://www.merriam-webster.com/dictionary/balkanized> (1. 12. 2008).
- Olsen, G., Fuller, M. L. (2003). *Home-School Relations*. Boston: Allyn and Bacon.
- Pekljaj, C., Puklek Levpušček, M. (2006). Pridobljene in želene učiteljske kompetence diplomantov in študentov Filozofske fakultete. V: Pekljaj, C. (ur.), *Teorija in praksa v izobraževanju učiteljev*. Ljubljana: Center za pedagoško izobraževanje Filozofske fakultete Univerze v Ljubljani, str. 29–43.

- Pomerantz, E. M, Moorman, E. A., Litwack, S. D. (2007). The How, Whom, and Why of Parents' Involvement in Children's Academic Lives: More Is Not Always Better. *Review of Educational Research*, 77, št. 3, str. 373–410.
- Razdevšek Pučko, C. (2004). Kakšnega učitelja potrebuje (pričakuje) današnja (in jutrišnja) šola? *Sodobna pedagogika*, 55, posebna izdaja, str. 52–74.
- Sahlberg, P. (1998). Who would help a teacher – the teacher in changing schools. *The School Field*, 9, št. ½, str. 33–51.
- Vermunt, J. D. H. M. (1993). Constructive learning in higher education. V: Koppen, J.K. & Webler, W. D., *Strategies for Increasing Access and Performance in Higher Education*. Amsterdam: Thesis Publishers, str. 143–156.