



Pristup partnerstvu roditelja i odgojno- -obrazovnih ustanova

U ovom poglavlju bavit ćemo se sljedećim pitanjima:

- *Kako razumijemo partnerstvo i kako ga određujemo?*
- *Jesu li suradnja i partnerstvo istoznačnice?*
- *Koja su obilježja tradicionalnog i suvremenog poimanja roditeljske uključenosti?*
- *Kojim zabludama "robuju" praktičari kada je u pitanju partnerstvo s roditeljima?*
- *Kako je moguće razumjeti partnerstvo u okviru razvojno-ekološkog modela?*

1.1.

Suradnja i/ili partnerstvo – kako ih razumijemo?

Partnerski odnosi obitelj – škola te posebice, dijada roditelj – učitelj smatraju se izuzetno važnim za optimalan dječji razvoj i učenje (Dunst i Trivette, 2010.; Tolan i Woo, 2010.; Dewore i Bowers, 2006.; Keen, 2007.). Kvalitetno partnerstvo u uskoj je svezi s pozitivnim ishodima kod djece što uključuje redovitije pohađanje nastave, visoki postotak obavljanja domaćih zadaća te općenito, veća akademska i druga postignuća djece (Lines i sur., 2011.; Albright i Weissberg, 2010.; Hiatt-Michel i Hands, 2010.; Kreider i Sheldon, 2010.; Shumow, 2010.; Church i Dollins, 2010.; McDermot, 2008.; Henderson i Mapp, 2002.).

Autorica Zygmunt-Fillwalk (2011., str. 84) govoreći o odnosima između obitelji, škole i zajednice i njihovu snažnom utjecaju na dječji razvoj, naglašava važnost "što ranijih i što angažiranijih odnosa kao preduvjeta budućeg uspjeha djece". Rezultati istraživanja pokazuju kako djeca čije obitelji imaju kvalitetne odnose sa školom postižu bolje rezultate na testovima, redovitije pohađaju nastavu, manje zaostaju u obrazovanju, imaju manju potrebu za dodatnom nastavom te postižu više stupnjeve obrazovanja (Henderson i Mapp, 2002.; Zygmunt-Fillwalk, 2011.).

Koristan utjecaj obiteljskog sudjelovanja u životu škole nadilazi akademske rezultate i pozitivno se odražava na povećanje djetetova samopoštovanja, poboljšanje ponašanja kod kuće i u školi, formiranje pozitivnih stavova prema školi, poboljšanje interpersonalnih vještina te vještina donošenja odluka. Također, istraživanja pokazuju da je sudjelovanje u visokorizičnom ponašanju manje kada adolescenti uočavaju snažnu povezanost između doma i škole (Albright i Weissberg, 2010.). Stoga, ne čudi što je predsjednik SAD-a Barack Obama, u jednom obraćanju naciji istaknuo: "Nema ničeg što će više odrediti kvalitetu naše budućnosti kao nacije, ili živote koje će voditi naša djeca, od načina obrazovanja koje im nudimo" (Hiatt-Michel i Hands, 2010., str. 1).

Recentna studija o 100 uspješnih i 100 neuspješnih osnovnih škola, o kojoj izvješćuju autorice Hiatt-Michel i Hands (2010.), pokazala je kako je snažan odnos obitelj-škola jedan od pet temeljnih čimbenika kvalitetnog obrazovanja.

Iako se partnerstvo učitelja¹ i roditelja smatra neupitnim i razumljivim samim po sebi za sve one koji svakodnevno dolaze u izravan ili neizravan kontakt s učeni-

¹ Pod pojmom učitelj misli se na muški i ženski spol, odnosno, struku.

ma², ipak u praksi, ono ne funkcionira na zadovoljavajući način. Čini se kako se "roditelji i učitelji često bore protiv rastućih očekivanja za roditeljskim uključivanjem" (McDermott, 2008., str. 4), pa su u stanovitom otporu ponekad roditelji, a ponekad učitelji. Roditeljima ponekad ne odgovara način uključivanja kako to žele ustanove, a učitelji su ponekad u otporu prema interakciji s roditeljima. Što je razlog tome? Kako poticati kvalitetan partnerski odnos ako su ključni sudionici tog procesa u otporu? Ključno pitanje je pitanje razumijevanja partnerstva, ali i interesa za građenjem partnerskih odnosa odgojno-obrazovne ustanove i obitelji.

Iako brojni znanstveni radovi (Zygmunt-Fillwalk, 2011.; Dunst i Trivette, 2010.; Nelson i Guerra, 2009.; Fan i Chen, 2001.; Jeynes, 2005.; Senechal i LeFevre, 2002.) svjedoče o pozitivnoj povezanosti roditeljske uključenosti i akademskih postignuća djece, a i opće uvjerenje je da i roditelji i učitelji žele uspjeh svojim učenicima (Drummond i Stipek, 2004.), ipak evidentna je njihova nedostatna povezanost. Kao temeljno pitanje nameće nam se sljedeće: je li dostatna sama **uključenost** roditelja i je li krajnji cilj partnerskog odnosa isključivo **akademski uspjeh** djece? Je li moguće razmatrati partnerstvo obitelji i odgojno-obrazovne ustanove izdvojeno od lokalne, ali i šire zajednice u kojoj obitelj i ustanova egzistiraju? Kakvi su utjecaji te zajednice na kvalitetu partnerstva?

U traženju odgovora na ova, ali i mnoga druga pitanja u svezi partnerstva obitelji, odgojno-obrazovne ustanove i zajednice krenut ćemo od određenja pojma partnerstva.

Što raniji i što angažiraniji odnos obitelji, škole i zajednice ima snažan utjecaj na dječji razvoj i preduvjet su budućeg uspjeha djece.

1.1.1. Određenje partnerstva

U Rječniku stranih riječi (Klaić, 1979., str. 1014) pojam **partner** tumači se kao sudionik, suučesnik, suigrač, sudrug, suvlasnik, kompanjon, suradnik itd.

Internetski rječnik pojmova³ **partnerstvo** objašnjava kao "ugovor između dviju ili više osoba koje ujedinjuju svoje talente i novac i dijele dobit ili gubitak" te kao "suradnički odnos između pojedinaca ili grupa suglasnih u podjeli odgovornosti u postizanju nekog specifičnog cilja".

² Pod pojmom učenik misli se na djecu oba spola od prvog razreda osnovne do završetka srednje škole.

³ www.wordnetweb.princeton.edu/perl/webwn

Određenje partnerstva obitelji i škole koje nude autori Albright i Weissberg (2010., str. 247) naglašava "proces zajedničkog rada obitelji i učitelja, kako bi se poboljšao dječji socijalni, emocionalni i kognitivni razvoj putem doma, škole i zajednice, a koji se temelji na interakciji i sudjelovanju".

Dunst i Trivette (2010., str. 363) partnerstvo definiraju kao "stil suradničke pomoći u kojoj je fokus intervencije usmjeren na korištenje postojećih obiteljskih snaga i stjecanje novih sposobnosti za postizanje željenih ciljeva", a za autoricu Vincent (1996., str. 3), partnerstvo je "difuzan koncept" koji "uključuje širok spektar ideja kao što su jednakost, konsenzus, harmonija i zajednički trud".

Razvidno je kako, ključni pojmovi koji određuju partnerstvo bez obzira na područje ili djelatnosti u kojem se ono ostvaruje su: odnos (suradnja), odgovornost (zajednička), zajednički cilj (specifičnost), distribucija moći (ravnopravnost), kvalitetna komunikacija (harmonija, pregovaranje, konsenzus), energija (djelovanje) uložena u ostvarivanje postavljenog cilja.

U kontekstu partnerstva odgojno-obrazovnih ustanova i obitelji, odnosno roditelja i odgojitelja/učitelja, a za potrebe ovog udžbenika, partnerstvo određujemo kao najvišu razinu suradničkih odnosa pojedinaca iz obiteljske zajednice (najčešće roditelji i/ili staratelji) i vrtića/škole (najčešće odgojitelji/učitelji i stručni suradnici) usmjerenih na postizanje zajedničkog cilja (dobrobit djeteta), a koji se odvijaju u određenom kontekstu (vrtić/škola koju dijete pohađa) i imaju određeno vrijeme trajanja (najčešće za boravka djeteta u odgojno-obrazovnoj ustanovi).

Preduvjeti ostvarivanja kvalitetnog partnerskog odnosa su međusobno poštovanje i uvažavanje, ravnopravnost, aktivno slušanje, dvosmjerna komunikacija, odgovornost te želja, energija i vrijeme sudionika uloženi u postizavanje zajedničkog cilja, ali i niz drugih vrlo osobnih doživljaja pojedinaca u partnerskom odnosu.

Mnogobrojna istraživanja (Blue-Banning i sur., 2004.; Dunst, 2004.; Dunst i Trivette, 2010.) poduzeta su s ciljem utvrđivanja najvažnijih elemenata partnerstva, a rezultirala su listom karakteristika partnerstva, koja uključuje:

- poštenje
- poštovanje
- vjerovanje
- otvorenu komunikaciju
- fleksibilnost
- aktivno slušanje
- dijeljenje informacija i
- neosuđivanje.

Grupiranjem ovih elemenata, dobivene su tri "dimenzije partnerstva" koje ga određuju: jednakost, poštovanje i stil komunikacije (Dunst i Trivette, 2010., str. 365).

Međutim, istraživačima koji su pokušali precizno odrediti čimbenike presudne za kvalitetno partnerstvo, upućuju se različite zamjerke. Najčešća zamjerka je neslaganje među autorima u svezi broja karakteristika koje operacionaliziraju partnerstvo (brojevi se kreću od tri do trideset). Zatim, ni jedna karakteristika nije općenito prepoznata kod većine roditelja ili stručnjaka kao važan pokazatelj partnerstva (postotci pojedinaca koji su najčešće naveli bilo koju karakteristiku kretao se od 25 % do 40 % sudionika istraživanja). Također, nije dana relativna važnost ni jednoj karakteristici ili skupu karakteristika, iako su različiti istraživači težili istaknuti važnost pojedinih, koje su češće isticali sudionici istraživanja. Nadalje, uobičajene karakteristike partnerstva nisu bitno različite od drugih vrsta odnosa obitelji i praktičara ili unutar obiteljskih odnosa, stoga istraživači zaključuju kako kvalitetan partnerski odnos u dijadi obitelj – odgojno-obrazovna ustanova obilježavaju "brižni odnosi, učinkovita međuljudska komunikacija, poštivanje etičkih načela i učinkovito pomaganje" (Dunst i Trivette, 2010., str. 366).

Svaki kvalitetan odnos, pa tako i onaj partnerski u trijadi obitelj – škola – zajednica obilježavaju brižnost, učinkovita međuljudska komunikacija, poštivanje etičkih načela i učinkovito pomaganje.

1.1.2. Zašto partnerstvo?

U domaćoj literaturi često nailazimo na termin **suradnja** kao istoznačnicu pojmu partnerstva, međutim, ne bismo ih poistovjećivali (iako je prema rječniku to moguće) ako pojam suradnje ne uključuje sve aspekte određenja partnerstva i to: kvalitetan i kontinuiran odnos, jasno definiran zajednički cilj, kontekst, vrijeme, te posebice, nužne preduvjete za ostvarivanje partnerskog odnosa.

Autorica Pašalić Kreso (2004., str. 339) čini jasnu distinkciju između pojmova **partnerstvo** i **suradnja** naglašavajući kako "suradnja razvija i njeguje uglavnom površne i formalne odnose koji ma koliko da su učestali ne mogu donijeti kvalitativne promjene" ako se međusobna komunikacija obitelji i odgojno-obrazovne ustanove ne postavi na bitno drukčije osnove i ne promijeni se. Ono što je nužno promijeniti jest odnos prema djetetu, odnosno, percepciju njegove uloge i dobrobiti.

U suradničkom odnosu obitelji i ustanove dijete je "u pravilu pritisnuto interesima i zahtjevima vrtića/škole na jednoj strani i očekivanjima tj. aspiracijama roditelja na drugoj strani, a sve u interesu viših ciljeva društva, obitelji i ustanove i sl." (isto., str. 340), pri čemu se potrebe djeteta i njegovi potencijali smještaju u drugi plan. Takvi odnosi stvaraju samo privid kvalitetne suradnje, jer obitelj i

ustanova ustraju na vlastitim ciljevima i zadaćama, ali istodobno, potiču dijete da ostvaruje ciljeve i zadaće onog drugog. "Tako obitelj i škola ostaju odvojeni i različiti, ali u obvezi podržavanja jedno drugoga" (Pašalić Kreso, 2004., str. 340).

Temeljno obilježje suradničkih odnosa obitelji i ustanove jest hijerarhija odnosa, pri čemu ustanova zauzima viši položaj, što nužno implicira neravnopravnost partnera u odnosu. Takva konstelacija snaga rezultira usmjerenošću na rješavanje "problema ustanove", a obitelji su samo u funkciji njihova rješavanja i to samo one obitelji koje pokazuju želju za suradnjom. One obitelji koje ne pokazuju interes, marginaliziraju se i ustanova ne ulaže napore u traganju za mogućim novim putovima njihova uključivanja. Dijete je tada stiješnjeno između interesa dviju, kako se često doima, suprotstavljenih strana.

Upravo na suprotnom polazištu temelji se ideja izgradnje i unaprjeđivanja partnerskih odnosa obitelji i ustanove.

U partnerskom odnosu, obitelj i ustanova smještaju dijete, njegovu dobrobit, potrebe i kapacitete u centar pozornosti obiju strana koje imaju iste interese, ciljeve i zadaće. Štoviše, njihova opredijeljenost je pružanje maksimalne potpore jednih drugima s ciljem dosizanja onih ciljeva koji su u djetetovu najboljem interesu.

Temeljne razlike u funkcioniranju suradničkih i partnerskih odnosa obitelji i odgojno-obrazovne ustanove moguće je, radi boljeg razumijevanja, tablično prikazati (tablica 1).

Tablica 1. Razlike između suradnje i partnerstva obitelji i odgojno-obrazovne ustanove

Čimbenici	Suradnja obitelji i odgojno-obrazovne ustanove	Partnerstvo obitelji i odgojno-obrazovne ustanove
Roditelji	Percipiraju se kao "druga strana" u odgoju djece	Percipiraju se kao prvi "učitelji" svoje djece
	Povremeno se uključuju u aktivnosti ustanove	Uključeni u sve aktivnosti ustanove
	Nedostatno informirani o svojim pravima/obvezama u svezi partnerstva s ustanovom	Dobro informirani o svojim pravima/obvezama u svezi partnerstva s ustanovom
	Dolaze u ustanovu po pozivu i/ili u točno određeno vrijeme (npr. dovođenje i odvođenje djece iz dječjeg vrtića)	Dobrodošli su u ustanovu bez ograničavanja vremena boravka u njoj

Odgojno-obrazovno osoblje (odgojitelji / učitelji / stručni suradnici)	Nedostatno osposobljeni tijekom formalnog obrazovanja za izgradnju partnerskih odnosa s obiteljima	Osviješteni i informirani o važnosti te kvalitetno osposobljeni za izgradnju partnerskih odnosa s obiteljima
	Pomanjkanje interesa za unaprjeđivanje kompetencija u području partnerstva	Pojačani interes za unaprjeđivanje kompetencija u području partnerstva
Ciljevi / zadaće / interesi	Pojedinačni, jednosmjerni, interesi "dviju strana"	Opći, posebni, dvosmjerni, u fokusu djeteta i njegova dobrobit
Senzibilitet odgojno-obrazovnog osoblja	Nedostatno senzibilizirani za potrebe obitelji	Izrazito senzibilizirani za potrebe obitelji
Odnosi	Hijerarhijski pozicionirani – roditelji imaju niži rang u odnosu na odgojno-obrazovno osoblje u ustanovi	Ravnopravni – roditelji partneri odgojno-obrazovnom osoblju u ustanovi
Komunikacija	Rijetka, nedostatno otvorena, površna i gotovo u pravilu javlja se s pojavom teškoća u djetetovu učenju i/ili ponašanju	Kontinuirana, otvorena, iskrena, podržavajuća, ravnopravna
Inicijativa	U pravilu, inicijativu ima ustanova	Inicijativa je obostrana i nadopunjujuća
Motivacija	Niska razina intrinzične motiviranosti za izgradnju partnerstva; suradnja najčešće "prigodničarska" (teškoće s djecom, financijska pomoć, obveze prema ustanovi)	Visoka razina intrinzične motiviranosti za izgradnju i unaprjeđivanje partnerskih odnosa na svim poljima odgojno-obrazovnog rada
Aktivnosti obitelji i ustanove	Najčešće usmjerene na informiranje o djetetovim postignućima; instruiranje roditelja za pružanje pomoći djetetu oko domaćih zadaća	Aktivno sudjelovanje u izgradnji kurikulumu ustanove (planiranje, zajednički rad, evaluacija)
Obitelj-ustanova-lokalna zajednica	Percipiraju se kao odvojeni sustavi koji autonomno funkcioniraju i samo povremeno i po potrebi surađuju	Percipiraju se kao međusobno povezani sustavi u stalnoj interakciji i međudjelovanju

Pregledom uglavnom strane literature s područja partnerstva obitelji i škole, nailazi se na veliki broj radova i izvješća s rezultatima znanstvenih istraživanja najčešće fokusiranih na akademska postignuća djece i u tom kontekstu osvrta na uključenost roditelja (Dunst i Trivette, 2010.; Albright i Weissberg, 2010.; Nelson i Guerra, 2009.; Clark, 2007.; Benson, 2006.; Dunst, 2004.; Lareau, 2003.; Henderson i Mapp, 2002.). Što je viša razina obiteljske uključenosti, veće su mogućnosti za maksimalne dobrobiti djece, naglašavaju Henderson i Mapp (2002.).

Što je viša razina obiteljske uključenosti, veće su mogućnosti za maksimalne dobrobiti djece.

1.1.3. Misli li se kada na roditelje?

Dobrobiti od partnerstva za djecu ne dovode se u sumnju, međutim, što je s roditeljima? Ono što je uočljivo, činjenica je da se u gotovo svim tekstovima roditeljima ne pristupa kao osobama (s vlastitim potrebama, pravima, željama i sl.) već gotovo uvijek kao izvršiteljima koji "bi nešto trebali ili ne bi trebali činiti" (McDermott, 2008., str. 4).

Autorica Benson (2006., str. 286) naglašava kako je neodrživo građenje partnerstva s roditeljima temeljeno na "hijerarhijskim postavkama" gdje su stručnjaci/profesionalci dominantni te roditeljima nude gotova rješenja i preporuke. Ovakav odnos profesionalaca prema roditeljima proizlazi iz uvjerenja da su roditeljima potrebne vještine čiji nedostatak trebaju kompenzirati kako bi unaprijedili neuspješne stilove života. Ovo je "deficitaran model kompenzacijskih programa" (Benson, 2006., str. 284) u kojem se roditelji percipiraju kao "konzumenti". Slično, govori i Wofendale (Curtis, 1998., str. 136) te ističe kako su se "tradicionalno roditelji doživljavali kao 'klijenti', a ne kao partneri".

Gotovo uvijek uz termin **roditelj** vezuje se i termin **uključenost** usmjerena na djetetovo akademsko postignuće (pomoć u izradi domaćeg rada, volontiranje u ustanovama ranog i predškolskog odgoja i osnovnim školama, zastupanje djetetovih prava i sl.). I u terminološkom smislu, uočljivo je pasiviziranje roditelja, pa se najčešće govori o potrebi "rada s" roditeljima ili potrebi njihova "pridobivanja" kako bi pomogli školi ili djetetu. Ako roditelji ne čine ono što ustanova od njih traži, a najčešće se to odnosi na pomoć djeci u postizavanju akademskih postignuća, neuspjeh djeteta smatra se roditeljskom pogreškom (McDermot, 2008.).

Međutim, sjetimo li se Malaguzzija (1998.), kada kaže da su roditelji sastavni dio sustava – dječjeg vrtića, a imamo li u vidu visoku razinu partnerstva dječjih

vrtića talijanske provincije Reggio Emilia i roditelja te postignuća Reggio pedagogije, onda je razvidno da je dosadašnju percepciju roditelja odnosno, roditeljsku uključenost potrebno stubokom mijenjati i promatrati na drugačiji način. Tomu u prilog govore i recentna izvješća američke Nacionalne udruga roditelja i učitelja (engl. *The National Parent Teacher Association – PTA*) koja je nedavno revidirala *Nacionalne standarde partnerstva obitelji i škole*. Revidirani dokument uključuje šest standarda i to:

- prihvaćanje svih obitelji
- djelotvorna komunikacija
- podupiranje učeničkog uspjeha
- zauzimanje za svako dijete
- podjela moći i
- suradnja sa zajednicom.

Ovi standardi, naglašavaju autorice Nelson i Guerra (2009., str. 65), predstavljaju "važne načine zajedničkog rada obitelji i škole. Oni također, predstavljaju zaokret u načinu razmišljanja o radu s roditeljima. Radije se razmišlja o roditeljskom angažmanu, nego o roditeljskoj uključenosti". Roditelji i obitelji podupiru učenike i školu na različite načine, a djelatno uključivanje roditelja samo je jedan od načina iskazivanja te potpore.

Mogli bismo zaključiti kako partnerstvo između obitelji, škole i lokalne zajednice nije luksuz nego nužnost (Hornby i Witte, 2010.; Ferguson, i sur., 2008.; Henderson i sur., 2007.) stoga, potrebno je produbiti i proširiti znanje o partnerstvu kako bi ga se bolje razumjelo te mu se poklonilo značajno više pozornosti nego li do sada.

Suvremeno shvaćanje partnerstva predstavlja zaokret u načinu razmišljanja o roditeljima, njihovoj ulozi, dobrobiti, angažmanu...

1.2. Tradicionalno vs. suvremenog shvaćanja roditeljske uključenosti

Percepcija roditelja i stav učitelja o njihovu uključivanju u školu mijenjao se u skladu s promjenom znanja i uvjerenja o djetetu i njegovu razvoju, ulozi škole, odgojno-obrazovnoj politici, društvenoj filozofiji, dogmama i sl. Od potpunog negiranja roditelja kao sudionika u odgojno-obrazovnom procesu do percepcije roditelja kao ravnopravnih partnera (čemu se teži) prijeđen je dug put. Posljednjih desetljeća uloženi su značajni naponi znanosti i struke u promociju ideje značajnijeg i sustavnog uključivanja roditelja u život škole.

Prema autorici McDermott (2008.), prvi zagovornici djelatnog uključivanja roditelja uglavnom su odgojitelji i stručni suradnici u dječjim vrtićima te učitelji u ustanovama specijalnog obrazovanja koji su se osvjedočili u značaj ulaganja vlastitih napora i pružanja roditeljske potpore za dobrobit djece. Drugu skupinu zagovornika čine vladine i stručne organizacije koje u svojim vodičima za uključivanje roditelja apostrofiraju učenje odraslih, dvosmjernu komunikaciju i donošenje odluka, ali učenje i dalje opisuju u terminima roditeljskog učenja o djeci i školi u cilju pružanja potpore školi. Stoga i ne čudi, što tipična definicija roditeljske uključenosti gotovo uvijek obuhvaća: "dobivanje preporuka od škole, učenje o školskim programima, stjecanje sigurnosti u pružanju pomoći djetetu u učenju te doživljavanje učitelja na pozitivan način" (McDermott, 2008., str. 5).

Treća skupina zagovornika djelatnijeg roditeljskog uključivanja u život škole u novije se vrijeme sve više zalaže za pomicanje granica roditeljskog uključivanja, pa se sve češće naglašava kako bi "učitelji trebali pokušati upoznati i razumjeti roditelje i njihov sociokulturni kontekst. Također, učitelji bi trebali pokušati učiti od roditelja" (McDermott, 2008., str. 11). Krupan zaokret u percepciji roditeljske uključenosti čini upravo ova treća skupina teoretičara i praktičara koji fokus s roditelja premještaju na učitelje kao one koji "bi trebali činiti", te roditelje počinju percipirati kao osobe, a ne isključivo kao izvršitelje učiteljskih preporuka. Autorica De Carvalho (2001., prema McDermott, 2008., str. 10) naglašava: "Iako obitelji najčešće postoje zbog djece, one imaju svoje vlastite potrebe, obveze i politiku (ciljeve i praksu), uključujući i sudjelovanje djece u kućanskim poslovima, vrijeme za spavanje i odmor, obiteljske aktivnosti (ne obiteljsku matematiku!), s kojima domaći rad dobiven u školi nije u suglasju".

Obiteljsku zajednicu potrebno je shvaćati kao jedinstveni entitet sa svojim potrebama, navikama, ritualima, željama, odnosima itd., čiji prioritet nije biti trajno "produžena ruka" učitelja, već graditi i njegovati odnose u specifičnom obiteljskom okruženju, omogućiti rast, razvoj i zadovoljenje potreba svih njenih članova, omogućiti emancipaciju i samoaktualizaciju (i djece i odraslih) te osposobiti djecu za samostalno i odgovorno funkcioniranje u društvenoj zajednici. Nažalost, tendencija prebacivanja učionice u obiteljski dom pojava je koja poprima zabrinjavajuće razmjere i koja često onemogućuje obitelj da ispunjava svoju temeljnu zadaću.

Kada se roditeljima povjere zadaće za koje često nisu kompetentni, nemaju dostatno vremena, ili se one sukobljavaju s obiteljskim interesima/prioritetima, roditelji postaju frustrirani i odupiru se pritisku koji se nad njima čini (odbijaju "učionicu" prenijeti u vlastiti dom). Tada postoji bojazan da ih učitelji proglase nezainteresiranim, zanemarujućim ili lošim roditeljima, ili da se uhvate u klopku generaliziranja i robovanja klišejima koji su vrlo česti, ali ih ne podupiru rezultati znanstvenih istraživanja, primjerice:

- samohrane majke su siromašne i loši roditelji
- roditelji s niskim primanjima nezainteresirani su i ne podupirući u odnosu na školu, imaju loše vještine čitanja i nesposobni su podupirati svoju djecu u savladavanju čitanja i izradi domaćih radova
- roditelji čiji prvi jezik nije materinji jezik, ne mogu pomoći djeci u izradi domaćeg rada
- kad djeca nemaju razvijene socijalne vještine, njihovi roditelji sigurno imaju nedostatke u nekom području
- dobri roditelji dolaze u školu kada su pozvani ili kada se to od njih zahtijeva (McConchie, 2004., str. 6–7).

Ova i slična (neutemeljena, ali često prisutna u svijesti učitelja) uvjerenja važno je osvijestiti te mijenjati ponašanja učitelja. To osvješćivanje postaje posebice važno otkada je Republika Hrvatska postala ravnopravna članica Europske unije te je moguće očekivati intenzivniju migraciju stanovništva i to onog radno sposobnog, dakle potencijalno i mladih obitelji, čija će se djeca uključiti u naš odgojno-obrazovni sustav. Time, što nije potrebno posebno naglašavati, partnerstvo obitelji i škole dobit će jednu novu i još značajniju dimenziju.

Promišljajući (kompetentni) učitelji trebaju razviti kritički stav prema ovim i sličnim mitovima i ne smiju se uhvatiti u klopku generaliziranja, optuživanja i etiketiranja roditelja, već pokušati upoznati i razumjeti obiteljski i kulturni kontekst iz kojeg djeca dolaze te njihove posebnosti iskoristiti za oplemenjivanje i obogaćivanje pedagoške prakse ustanova.

Učitelji mogu jako puno naučiti i od roditelja.

Oslobodite se predrasuda. Upoznajte obitelj i njene kapacitete.

1.3. Mitovi i predrasude – "roditelji kojima je teško pristupiti"

Do sličnih spoznaja o predrasudama odgojitelja i učitelja prema roditeljima (McConchie, 2004.; Macgregor, 2005.), koje su prepreka uspješnom partnerstvu, došle su i autorice Mapp i Hong (2010.). Ove autorice ističu kako je najčešći interes praktičara pronalaženje djelotvornih strategija "dopiranja do obitelji" (Mapp i Hong, 2010., str. 345), pri čemu obitelji do kojih je potrebno doprijeti "smještaju" u nekoliko kategorija:

- siromašne obitelji
- obitelji s nižom razinom obrazovanja
- obitelji druge rase
- obitelji kojima engleski nije materinji jezik, te
- obitelji imigranata.

Praktičari najčešće smatraju kako su "učinili sve" da roditelje "privuku" te, nakon niza neuspjeha najčešće odustaju u uvjerenju kako "roditelje jednostavno nije briga". No, je li to baš tako? Je li ispravno tvrditi da roditelje nije briga za njihovo dijete? Ili je u pitanju nešto drugo?

Ako se pitanju neuspješnog partnerstva učitelja i obitelji pristupi iz drugačijeg kuta gledanja, moguće je doći do sasvim drugačijih spoznaja. Doživljava li se partnerstvo kao "promjenjiv i sustavan izazov koji zahtijeva isprobavanje, otkrivanje i promjene u stavovima i uvjerenjima u stvaranju partnerstva s obiteljima" (Mapp i Hong, 2010., str. 346), pozicija odgojitelja i učitelja i percepcija partnerstva se stubokom mijenja. Nepostojanju partnerstva se tada pristupa:

- kao izazovu kojem je kompetentan profesionalac spreman odgovoriti
- ostavljajući dostatno vremena za isprobavanje različitih strategija i testiranje njihove učinkovitosti, refleksiju postignutog i izbor novih strategija
- na način da učitelj preuzima proaktivnu ulogu i odgovornost za samoprocjenu i osvješćivanje vlastitih stavova i uvjerenja o obiteljima koje mijenja u skladu s novim spoznajama.

Kako bi do promjene percepcije partnerstva zaista i došlo, potrebno je istražiti i razumjeti cjelokupan vrtićki/školski kontekst⁴ u kojem se ono razvija, odnosno "istražiti vrtićko/školsko ozračje – vrijednosti, norme, očekivanja i vjerovanja o obitelji i njihovu uključivanju", jer upravo ono "stoji na putu ostvarivanja suradnje s roditeljima i razvoja uspješne uključenosti roditelja" (Mapp i Hong, 2010., str. 346).

Ako kao odgojitelji i učitelji nismo zadovoljni partnerskim odnosom s roditeljima, zapitajmo se što smo im ponudili i kako smo na njihove potrebe odgovorili.

1.3.1. Kome je teško pristupiti?

Ponekad se ne vodi dostatno računa o činjenici da su mnoge obitelji zbog mentalnih, fizičkih, ekonomskih i drugih teškoća preopterećene zbog čega im je teško djelatnije uključiti se i brinuti o odgojno-obrazovnoj dobrobiti njihove djece. Neopravdano, najčešće se roditelje iz ovih skupina smatra onima kojima se "teško pristupa". Istodobno, mnogi od aktualnih programa i politika za uključivanje roditelja koji se provode u odgojno-obrazovnim ustanovama, gradovima, ili na razini države zapravo su oni koji su zastarjeli, nefleksibilni i neprimjereni stvarnim roditeljskim potrebama. Rezultat je duboki jaz između onoga što je osmišljeno i ponuđeno i onoga što obitelji žele i trebaju, pa je vrlo vjerojatno kako su odgojno-obrazovne ustanove te kojima se teško pristupa, a ne roditelji.

Koji su mogući razlozi?

Autorice Mapp i Hong (2010., str. 346) ističu kako su to:

1. neusklađena temeljna vjerovanja o uključivanju obitelji,
2. stavljanje naglaska na brojnost i širenje informacija umjesto na građenje odnosa, te
3. ograničeno poimanje roditeljske uključenosti.

Pokušat ćemo podrobnije objasniti svaki od njih.

⁴ Školski kontekst je termin koji se koristi za sve odgojno-obrazovne ustanove uključujući i one ranog i predškolskog odgoja.

1. Neusklađena temeljna vjerovanja o uključivanju obitelji

Iako su odgojitelji i učitelji gotovo suglasni oko toga da je partnerstvo obitelji i ustanove važno, praksa pokazuje da svi oni imaju određena vjerovanja, stavove pa čak i strahove o roditeljima koji ih onemogućuju u stvaranju partnerstva s roditeljima. Oni praktičari čija su vjerovanja pozitivna, uspješno grade partnerstvo s roditeljima i zajedno s njima izgrađuju zavidno ozračje i kulturu ustanove.

Odgojiteljeva i učiteljeva vjerovanja koja omogućuju izgradnju kvalitetnog partnerstva obitelji i ustanove su:

- Svi roditelji imaju snove o svojoj djeci i žele najbolje za njih – (iako se često doima drugačije, upravo roditelji koji žive u teškim životnim prilikama žele svoju djecu poštediti života u neimaštini i stresu, a izlaz iz toga vide upravo u odgoju i obrazovanju.)
- Sve obitelji imaju kapacitet podupirati učenje svoga djeteta – (roditeljsko iskustvo, znanje, talenti, posao i sl., daje im alat i kapacitet da podupiru i ohrabruju svoju djecu u obrazovanju. Razina te potpore varira te upravo stoga školsko osoblje treba podupirati roditelje i ohrabrivati ih u njihovim naporima.)
- Roditelji i osoblje ustanove trebali bi biti ravnopravni partneri – (praksa međutim, pokazuje suprotno: odnosi između obitelji i ustanove često se grade na neproporcionalnoj raspodjeli moći, pa se često roditelji osjećaju inferiorni u odnosu na osoblje ustanove. Osoblje pak, uskraćujući relevantne informacije roditeljima, učvršćuje taj stav u nastojanju da zadrži moć.)
- Odgovornost za izgradnju partnerstva između škole i obiteljskog doma prvenstveno pripada školskim djelatnicima, a posebice ravnateljima – (Asimetrična dinamika moći koja postoji između obitelji i ustanove razlog je zbog kojeg profesionalci (odgojitelji, učitelji, stručni suradnici, ravnatelji) moraju napraviti "prvi korak u izgradnji partnerstva.) "Ako djelatnici ustanove zauzmu stav da bi obitelji trebale preuzeti inicijativu i uspostaviti odnos s ustanovom, oni time stvaraju ozračje nezainteresiranosti i neprijateljstva spram obiteljske angažiranosti", naglašavaju Mapp i Hong (2010., str. 348).

2. Stavljanje naglasaka na brojnost i širenje informacija umjesto na građenje odnosa

Odgojno-obrazovne ustanove u svojim planovima i programima imaju predviđene različite vidove kontakata s roditeljima tijekom školske godine. Najčešće su to individualni razgovori s roditeljima o napredovanju i postignućima djece, ili teškoćama koje pojedino dijete ima u učenju i ponašanju te frontalni informa-

cijski sastanci čiji je sadržaj usmjeren na informiranje šireg kruga roditelja o nastavnim planovima i programima, diciplinskim mjerama u slučaju povrede pravila ustanove, akcijama i aktivnostima ustanove i sl. Neke od ustanova, dva do tri puta godišnje organiziraju dane otvorenih vrata, književne i matematičke večeri za roditelje i slične događaje koji dovode roditelje u situaciju da se gotovo prisilno uključuju u njih, što je za roditelje manjinskih etničkih skupina i one nižeg socioekonomskog i obrazovnog statusa često frustrirajuće i zastrašujuće (Mapp i Hong, 2010.). Iz perspektive škole, uspješnost ovakvih događanja procjenjuje se prema broju prisutnih roditelja i količini podijeljenih informacija, pri čemu se zanemaruje osobni aktivitet roditelja, njihova stvarna uključenost, zadovoljenost roditeljskih potreba i očekivanja kao i njihovo osobno zadovoljstvo.

Istraživanja o kojima izvješćuju Henderson i sur., (2007.) pokazuju da je razvoj odnosa punog povjerenja i poštovanja između roditelja i djelatnika odgojno-obrazovne ustanove ključan pri stvaranju i održavanju kvalitetnog partnerstva koje podupire obrazovanje djece, a taj odnos nije moguće graditi u velikim grupama i na formalnoj razini. Ono što roditelje privlači u školu i što im pruža osjećaj prihvaćenosti i ravnopravnosti u partnerskom odnosu je osjećaj dobrodošlice, prepoznavanje i pohvaljivanje angažmana i doprinosa obitelji, slušanje te primjerenost i pravodobno odgovaranje na konkretne potrebe, brige i dileme koje roditelji imaju, pružanje pomoći u povezivanju roditelja s obrazovanjem njihove djece i sl. Praktičari koji individualno pristupaju svakoj obitelji izgrađuju s njom jedinstvene odnose te tako stvaraju poticajno vrtičko/školsko ozračje koje omogućuje razvoj i daljnje unaprjeđivanje partnerstva između ustanove i doma.

3. Ograničeno poimanje roditeljske uključenosti

Znanstvena i stručna terminologija koja se posljednjih godina koristi u području istraživanja i objašnjavanja partnerstva obitelji i škola doživjela je značajne promjene te se danas promiče termin "obiteljska angažiranost" umjesto termina "roditeljska uključenost" (Mapp i Hong, 2010.). Za takvu promjenu postoje barem dva uvjerljiva razloga:

4. prepoznavanje i uvažavanje uloge članova šire obiteljske zajednice (bake, djedovi, udomitelji, stričevi, ujaci itd.)
5. sugeriranje aktivnijeg, uključenijeg odnosa s ostalim čimbenicima izvan obiteljskog okruženja u potpori učeničkih postignuća (ostali roditelji, školski djelatnici, ustanove u zajednici i sl.).

Ova terminološka promjena, gdje uključenost podrazumijeva individualno sudjelovanje, a angažiranost implicira zajednički rad, sugerira promjenu paradigme u pristupu obiteljima. Iako su dobar početak, promjene u terminologiji nisu dostatne da se promijeni paradigma koja ograničava i nedovoljno opisuje ulogu obitelji.

Nije prihvatljivo roditelje promatrati isključivo kroz prizmu volontiranja, sudjelovanja u humanitarnim aktivnostima, pomaganja djeci u domaćem radu, podmirivanja financijskih obveza i sl. Takva percepcija odgojitelja i učitelja, nehotećno odbija sve obitelji, a posebice one koje imaju ograničena ekonomska sredstva, vrijeme ili kapacitete za djelatnije uključivanje u aktivnosti ustanove.

Očito je, potrebno je mijenjati i percepciju i paradigmu u pristupanju obitelji. Iskustva iz svijeta pokazuju kako se posljednjih desetljeća, napušta dominantan sustav "jedan na jedan" (interakcija roditelj-dijete) i okreće se odnosu "odrasli na odrasle" odnosno, jačaju se odnosi među roditeljima, praktičarima i ostalim djelatnicima ustanova (Mapp i Hong, 2010.).

Odgojitelji i učitelji koji individualno pristupaju svakoj obitelji izgrađuju s njom jedinstvene odnose te tako stvaraju poticajno ozračje u odgojno-obrazovnoj ustanovi koje omogućuje razvoj i daljnje unaprjeđivanje partnerstva između ustanove i doma.