

## Socijalne uloge roditelja i nastavnika: različitost perspektiva

Socijalna uloga roditelja u socijalnoj reprodukciji, kroz podizanje i vaspitanje dece, ima sferu preklapanja sa vaspitnoobrazovnom funkcijom javnog vaspitanja i profesionalnom ulogom vaspitača/nastavnika, ali iz zajedničke socijalne svrhe ne proističe automatski komplementarnost socijalnih uloga, a posebno ne i partnerstvo.

Još davnih tridesetih godina prošlog veka Vilard Vejler u svojoj knjizi *Sociology of Teaching* istakao je da su roditelji i učitelji „prirodni neprijatelji” (Waler prema Powell, 1994; Keyes, 2004; Lavrence-Lightfoot, 2003). Odnos između roditelja i škole je odnos tenzija i borbe za moć mnogo više nego harmonični odnos partnera koji su na zajedničkom zadatku, što je polazište u mnogim radovima koji se bave problematikom uključenja roditelja (Lumby, 2007). Roditelji i profesionalci uspostavljaju kvalitativno potpuno različite odnose sa istim detetom, proistekle iz različitih uloga i funkcija koje imaju i koliko god i jedni i drugi žele najbolje za dete, suštinski se razlikuju po tome šta je po njima najbolje. Roditelji imaju lični odnos sa detetom i uspostavljene veze su duboko emocionalne i individualne, naspram nastavnika koji ima „univerzalistički” odnos prema detetu kao delu kolektiva i taj odnos je distanciran i bez suvišnih emocija i strasti (Waler prema Lavrence-Lightfoot, 2003).

Lilijen Kac (Katz, 1984; Katz, 1996), na osnovu analize teorijskih radova i istraživanja više autora, iznosi koje su to suštinske razlike u pojedinim dimenzijama uloge roditelja i vaspitača (Tabela 1).

<b>Dimenzije uloge</b>	<b>Roditelj</b>	<b>Profesionalac</b>
<b>1. Delokrug funkcija</b>	Difuzan i neograničen	Specifičan i ograničen
<b>2. Afektivnost</b>	Visoka	Niska
<b>3. Vežanost</b>	Optimum vežanosti	Optimum nevežanosti
<b>4. Racionalnost</b>	Optimum iracionalnosti	Optimum racionalnosti
<b>5. Spontanost</b>	Optimum spontanosti	Optimum intencionalnosti
<b>6. Pristrasnost</b>	Pristrasnost	Nepriistrasnost
<b>7. Delokrug odgovornosti</b>	Individualno dete	Cela grupa

Tabela 1. Razlika između roditeljske i profesionalne uloge po centralnim tendencijama u sedam dimenzija uloga (Katz, 1984)

Uloga roditelja je sveobuhvatna, odnosi se na sve aspekte detetovog života, a vaspitača/nastavnika specifična i ograničena, vezana za školu i program. Vaspitač/nastavnik je odgovoran za svu decu tokom boravka u školi pa je njegova uloga mnogo više objektivna, racionalna i planirana. Njegova uloga oblikovana je na osnovu profesionalnog znanja o svoj deci. Roditeljska uloga, sa druge strane, oblikovana je prema vlastitom detetu i iskustvu, on je za svoje dete odgovoran neograničeno po vremenu ili sferama, i u svom odnosu prema detetu on je pristrasan, spontan, afektivno vezan i u dovoljnoj meri iracionalan.

Sociolog Robert Dreeben (Dreeben, 1968 prema Levin, 1987) govori o normativnom konfliktu između personalističke kulture porodice i univerzalističke kulture škole. Nastavnik je zadužen za svu decu i za objektivnu evaluaciju njihovog uspeha. Roditelj je okupiran individualnim karakteristikama i potrebama vlastitog deteta i istovremeno u poziciji da zavisi od škole i u strahu da izlaže dete neuspehu, a sebe javnoj proceni (Dreeben, 1968 prema Levin 1987). Detetovim pohađanjem vrtića i škole, roditelji izlažu javnosti vlastitu praksu i kompetencije za podizanje dece, čime otvaraju mogućnosti vaspitačima i drugim roditeljima da sagledaju kvalitet odnosa roditelja i deteta i da na osnovu ponašanja deteta izgrade pretpostavke o porodičnom okruženju. To kod roditelja izaziva nelagodnost i strepnju da se o njima ne stvori javna slika kao o nekompetentnim roditeljima (Joffe, prema Powell, 1994). I vaspitač/nastavnik je „ranjiv“, izložen mešanju i evaluaciji od strane roditelja i osećanju ugroženosti profesionalnog identiteta. Dok roditelji zauzimaju odbrambeni odnos prema školi u želji da zaštite svoje dete, nastavnici

nastoje da zaštite svoj profesionalizam; dok roditelji zastupaju svoje vlastito, individualno dete, nastavnici nastoje da budu jednaki prema svoj deci. (Lawrence-Lightfoot, 2003). Ove suprotne uloge i perspektive dovode do odnosa koji su konfliktni i takmičarski, sa trajno otvorenim pitanjem čija je odgovornost u slučaju neuspeha: da li škola nije uspjela da stvori uslove za učenje ili detetu nedostaje porodična podrška da iskoristi mogućnosti koje škola pruža (Lawrence-Lightfoot, 2003; Carvalho, 2002; Christenson, 2002).

## Fenomenološka različitost

„Postojanje ideološkog podsloja na svakom nivou ekoloških podstruktura znači da sistemi i podsistemi, slični po obliku, mogu izazivati sasvim različite posledice zavisno od toga šta one znače osobama koje učestvuju u tom sistemu, šta određeni ekološki kontekst znači osobi koja se u njemu nalazi” (Bronferbrenner, 1985, str. 21). Drugim rečima, programski model odnosa porodice i vrtića/škole može imati različito značenje za roditelje, a drugačije za nastavnike. Te razlike su rezultat različitosti socijalnih uloga, kulturnih različitosti, socijalnog statusa i individualnih razlika (Railsback, 2003; Powell, 2003). U sagledavanju odnosa porodice i vrtića neophodno je i sagledavanje ovih različitosti u značenju i, što je ključno, izgrađivanje zajedničkog značenja.

## ***Različita očekivanja roditelja i nastavnika***

Roditelji i vaspitači/nastavnici se razlikuju u pogledu očekivanja vezanih, kako za decu, tako i za svoj uzajamni odnos. Alen Šaron (Sharon, 1997), u svojoj etnografskoj studiji koja se bavi pitanjem šta roditelji i nastavnici očekuju jedni od drugih, ukazuje da između ove dve grupe postoji više razlika nego sličnosti u pogledu očekivanja i procene uzajamnog odnosa i pored saglasnosti u želji za boljim uspehom dece, za osećanjem dobrodošlice i uvažavanja i za većom komunikacijom. Obe grupe smatraju da presudnu ulogu u saradnji ima ona druga grupa i, dok učitelji žele da roditelji budu više uključeni, roditelji se ne osećaju dobrodošlim i procenjuju da

su dovoljno uključeni. Dok roditelji kao najvažnije za uključivanje u školske aktivnosti smatraju osećanje dobrodošlice i pozvanosti, nastavnici smatraju da stepen uključivanja roditelja zavisi najviše od toga kakav je ko roditelj, odnosno nivoa roditeljskih kompetencija.

Vaspitači/nastavnici, roditelji i deca ne poznaju uzajamno interese i očekivanja onih drugih u vezi vaspitanja i uključivanja porodice. Većina profesionalaca ne zna ciljeve roditelja u vaspitanju, očekivanja od uključenja, preferencije roditelja i poželjne načine uključivanja, kao ni sve načine na koje oni učestvuju. Sa druge strane, većina roditelja ne poznaje program i šta se od njih očekuje. (Mapp, 2002; Epstein, 2000 prema prikazu u Handerson i Mapp, 2002).

Postoje razlike u fokusu i sagledavanju svrhe uključivanja: nastavnici vide ulogu roditelja u uključivanju samo kao podršku školskom uspehu dok roditelji kao sredstvo podrške celokupnom razvoju i dobrobiti deteta (npr. socijalnom i moralnom razvoju) (Scribener i dr., 1999 prema Jordan i dr. 2001). Nastavnici i roditelji nemaju isti odnos prema pojedinim oblicima uključivanja. Prema istraživanju javnog mnjenja u SAD i Velikoj Britaniji (Public agenda, 1999; DfES, 2004 ) većina roditelja rado prihvata organizovanje i učestvovanje u pojedinim aktivnostima škole, dok učitelji smatraju volontiranje roditelja korisnim, ali im to nije na vrhu prioriteta. Većina učitelja smatra da roditelji treba da su uključeni u aktivnosti domaćih zadataka, ali samo desetina njih veruje da roditelji to zaista i čine. U pogledu domaćih zadataka učitelji se ne osećaju podržani od strane roditelja, a roditelji smatraju da je to nametanje obaveza od strane škole i pritisak na njih.

U svojoj etnografskoj studiji Karol Džofi (Joffe, prema Powell, 1994) daje prikaz očekivanja roditelja od saradnje sa vrtićem:

1. Roditelji očekuju pohvalu (uvažavanje i razumevanje) za svoju praksu podizanja deteta i potvrdu svojih roditeljskih kompetencija.
2. Roditelji očekuju od zaposlenih da uvažavaju njihove zamisli i očekivanja i uključe ih u program rada sa decom (npr. da li je program više akademski ili usmeren na kvalitet socijalnih odnosa).
3. Roditelji očekuju od programa da odgovara i njihovim ličnim interesima i potrebama u personalnom i profesionalnom razvoju. Kao važno oni navode npr. uspostavljanje mreže odnosa sa drugim roditeljima.

Očekivanja vaspitača u vezi odnosa sa porodicom i potencijalne saradnje povezana su sa njihovim shvatanjem vlastite profesionalne uloge i imaju dve okosnice: prva je očuvanje autonomije (profesionalnog identiteta), a druga, sagledavanje potencijala podrške koju oni mogu imati od roditelja.

Prema Maksu Veberu profesija ima tri bazične karakteristike: a) uključuje racionalno profesionalno znanje, b) postoji autonomija u obavljanju aktivnosti, c) uključuje staleški identitet, tj. ugled i društveno uvažavanje (Max Weber, Wikipedia). Polazeći od toga, Veber određuje da profesionalci žive *za* i *od* svoje profesije: oni poseduju vokaciju, struku, ali istovremeno i žive od svoje profesije kao resursa za individualnu i socijalnu egzistenciju.

Biti vaspitač/nastavnik je ne samo određena profesija u smislu *vokacije* već i *zanimanje* kojim se ostvaruju i lični interesi (egzistencijalni) i staleški interesi i interesi institucije u kojoj se zanimanje zasniva. Generalno gledano, svaka grupa institucionalno regulisanog zanimanja nastoji da očuva i osnaži svoj profesionalni (staleški) status podvlačenjem svoje ekskluzivnosti i zatvaranjem u odnosu na druge grupe i javnost. Ukoliko identitet i status zanimanja proističe iz polazišta da je suština profesionalnosti kao vokacije biti „ekspert koji definiše šta je problem i nudi rešenja” (Powell, 1994), što je dominantno poimanje, onda vaspitači prirodno nastoje da kreiraju i održe profesionalnu distancu prema roditeljima. Iz toga sledi definicija „dobrog roditelja za saradnju” kao onog koji prihvata vaspitačka pravila i izbegava mešanje u posao vaspitača (Lortie, prema Powell, 1994), a autoritet vaspitača i subordinacija roditelja bazira se na ekspertskim znanjima koje vaspitač, za razliku od roditelja, poseduje.<sup>1</sup>

Vaspitači-nastavnici sagledavaju važnost uspostavljanja odnosa videći u tome potencijalnu podršku i potencijal roditelja kao podrške, ali priroda očekivane podrške proističe iz ovako shvaćene profesionalne uloge i zapravo je lateralna podrška vaspitačima. Džofijeva navodi pet tipova podrške o kojima govore vaspitači: 1. vaspitači žele da roditelji prihvataju njihove sugestije i savete o vaspitanju deteta; 2. da i na porodično okruženje prenesu i podrže filozofiju i praksu programa 3. žele od roditelja informacije koje će im pomoći da bolje upoznaju dete i porodičnu situaciju; 4. očekuju odgovarajući nivo učešća u programu. Pod odgovarajućim

---

<sup>1</sup> Kod Džofijeve smo naišli na dobar primer: vaspitač kao razlog svog učešća u stručnoj obuci navodi: „kad me [ roditelji ] preispituju oko nečega, ja im samo „prospem” Eriksona” ( Joffe, 1974 prema Powell, 1994).

neposrednim učešćem misle na mogućnost da roditelji podele svoje veštine ili talente kroz aktivnost sa decom, ali generalno u skladu sa ciljevima programa i aktivnostima koje uspostavlja vaspitač 5. očekuju da roditelji zastupaju i promovišu program u javnosti.

Pošto porodica i profesionalci mogu različito da konceptualizuju aktivnosti i ishode uključenja porodice, potrebno je ispitati njihove perspektive u sagledavanju šta čini adekvatnu kolaboraciju i koju ulogu svako treba da igra u tome (Izzo i dr., 1999 prema Jordan i dr., 2001).

## **Različitost značenja**

Između roditelja i vaspitača/nastavnika može postojati prividna podudarnost i saglasnost između ciljeva i prioriteta koje postavljaju, ali sa različitim značenjem. Npr. poverenje navode obe strane kao važno za uspostavljanje odnosa, ali se razlikuju u značenju koje za njega vezuju: za roditelje je osnov poverenja u kompetentnosti vaspitača/nastavnika, a za vaspitače/nastavnike komunikacija i saglasnost oko pitanja vaspitanja. Roditelji kolaboraciju vezuju za udruživanje, a vaspitači za kapacitet roditelja za istinsko staranje o detetu (Elicker i dr. 1997 prema Powell, 2003).

Pojedini oblici uključivanja roditelja, npr. detaljno upoznavanje roditelja sa programom prilikom upisa dece (informisanje roditelja o ciljevima programa i podsticanje roditelja da borave u grupi), mogu imati suštinski drugačije značenje za vaspitača od onog što je programski cilj: to može biti strategija vaspitača za „uspostavljanje vaspitača kao jedinog autoriteta kada je u pitanju program; generisanje klijenata koji će podržavati takav program; minimalizovanje potencijalnog roditeljskog kritičizma i preispitivanja programa” (Powell, 1994, str. 76).

Hjuz (Hudghes, 2001), na osnovu kvalitativne analize odgovora vaspitača šta je za njih dobra praksa odnosa sa porodicom, identifikuje četiri interpretativne šeme odnosa sa porodicom i dovodi ih u vezu sa značenjem koje to ima na odnos sa roditeljima:

1. „Personalno otvaranje” – suština je u dobijanju informacija od roditelja o detetu i porodici i upoznavanje sa shvatanjima i očekivanjima roditelja, kako bi vaspitači bolje poznavali i razumeli dete. U ovakvom značenju, otvara se pitanje odnosa profesionalne potrebe vaspitača da zna naspram prava roditelja na privatnost.

2. „Razumevanje profesionalaca” – da roditelji razumeju i uvažavaju profesionalni rad i ekspertska znanja profesionalaca. Ovakvim značenjem otvara se pitanje odnosa profesionalnih znanja naspram roditeljskih znanja.

3. „Obelodanjivanje neznanja” – koliko je vredna razmena znanja toliko i razmena dilema kroz koje se izgrađuje zajedničko znanje i razumevanje. Prihvatanje „neukosti”, isto koliko i ekspertize, otvara pitanje moći bazirane na ekspertizi. Obelodanjivanjem neukosti preispituje se vlastita praksa i identitet i deli moć. U tom procesu gradi se interpretivna zajednica (Fish, 1980, prema Hughes i MacNaughton, 2001) koja je upućena na preispitivanje i izgrađivanje zajedničkog značenja.

4. „Pridruživanje programu” – jačanje programa dodavanjem resursa, „još jedne ruke”. Roditelji npr. proširuju kulturne resurse programa, pružaju tehničku pomoć i vreme, zastupaju interese programa. Ovakvim značenjem otvara se pitanje tumačenja kompatibilnosti i kongruentnosti profesionalne prakse praksi porodice – u kom odnosu su potrebe, shvatanja, vrednosti programa i porodice, da li te vrednosti moraju da budu izjednačene ili usaglašene; pitanje kulturne osetljivosti programa i pitanje ravnopravnosti (mogu li vaspitači reagovati ako se roditelj ne ponaša odgovarajuće, da li roditelji smeju da učestvuju u programu samo kada je to u skladu sa filozofijom programa) (Hughes, 2001).

## Potreba dijaloga

U građenju partnerstva roditelja i nastavnika mora se početi od razlika koje po prirodi stvari postoje među njima i koje proističu iz njihovih različitih uloga. Iz različitih uloga slede i različita očekivanja i razlike u značenju koje saradnji pridaju roditelji u odnosu na nastavnike. Zbog toga je neophodna pretpostavka partnerstva uzajamna komunikacija i dijalog kojim se omogućava:

- Da nastavnici i roditelji razumeju razlike među njima i da se po prirodi stvari oni moraju razlikovati jer imaju različit odnos prema detetu, različitu vrstu odgovornosti i delokrug delovanja u odnosu na decu

- Da nastavnici i roditelji poznaju i razumeju perspektivu i poziciju druge strane – na čemu se ta perspektiva zasniva i iz čega proistiće
- Da se u odnosu nastavnika i roditelja ne nameće perspektiva samo jedne strane kao ispravna i validna, već da se u dijalogu uzimaju u obzir očekivanja obe strane i usklađuju i u tom procesu gradi zajedničko razumevanje

Tekst priredila Dragana P. Breneselović na osnovu Pavlović Breneselović, D. (2012). *Od prirodnih neprijatelja do partnera . partnerski odnos porodice i javnog obrazovanja*. Beograd: Filozofski fakultet