

Jasna Mažgon, Janko Muršak

OSNOVNA ŠOLA KOT SREDIŠČE SOCIALNEGA IN KULTURNEGA ŽIVLJENJA V LOKALNI SKUPNOSTI

POVZETEK

V Sloveniji se je dolgo ohranjal model organizacije družbe, ki je koreninil v skupnostni formi. V taki družbeni formi je na ravni lokalne skupnosti osnovna šola daleč presejala svojo primarno vzgojno-izobraževalno funkcijo. Urbanizacija, ki je danes precej zajela tudi za podeželje bolj značilno skupnostno družbeno formo, je prinesla zanimive spremembe v omenjeni širši funkciji šole. Raziskali smo, kako danes šole razumejo potrebe po povezovanju šole in skupnosti. Ugotovili smo, da se razumevanje tega povezovanja in njegove modalitete močno razlikujejo. Načini, kako šole odgovarjajo na potrebe skupnosti (in obratno), so močno odvisni od obstoječih modelov družbene organizacije. Pričakovanja so večja v okoljih, kjer je šola ena od redkih ali celo edina javna ustanova v kraju. Čeprav si tudi v preostalih okoljih šole prizadevajo za motivacijo in angažma prebivalcev, pa jim pogosto zmanjka časa in energije. Rezultati kvalitativne analize so razkrili, da ima zapiranje lokalnih ali podružničnih šol negativne demografske in socialno-kulturne posledice. Sočasno pa je analiza pokazala na neizrabljen potencial v novih urbanih okoljih, kjer bi šola lahko bila ključen element družbene organizacije v lokalni skupnosti.

Ključne besede: *lokalna skupnost, starši, družbena organizacija, sodelovanje šole in okolja, socialno in kulturno središče*

PRIMARY SCHOOL AS THE HUB OF THE SOCIAL AND CULTURAL LIFE IN THE LOCAL COMMUNITY – ABSTRACT

For quite some time, Slovenian society has been preserving a specific model of social organisation rooted in the communal form. In functioning as a socio-cultural centre of the local community the school greatly surpassed its primary role of educating children. The process of urbanisation that has reached rural areas brought very interesting changes to the previously expanded function of the local school. We examined how, today, schools perceive a need to connect with and engage in their local environments. The perceptions of connections and their real modalities do differ and the ways in which schools respond to the needs of the localities (and vice versa) depend on the prevalent model of social organisation. Exceptions to this are more significant in localities where the school might be one of very few public institutions or the only public institution present at the local level. Although the schools wish to motivate

Doc. dr. Jasna Mažgon, Univerza v Ljubljani, Filozofska fakulteta, jasna.mazgon@ff.uni-lj.si

Red. prof. dr. Janko Muršak, Univerza v Ljubljani, Filozofska fakulteta, janko.mursak@ff.uni-lj.si

and engage local residents also in other environments, they often lack the time and energy to do so. The results of qualitative analysis indicated that merging or closing local schools could have negative demographic and socio-cultural consequences. At the same time, the analysis pointed to unrealised potential in the localities lacking tradition, such as new urban areas where the school could be the crucial element in the social organisation of the local community.

Keywords: *local community, parents, social organisation, connections between school/environment, socio-cultural center*

UVOD

Za slovensko družbo je značilno, da je dolgo časa ohranjala močno medsebojno povezanost in občutek pripadnosti, ki je značilen za skupnostno identitetno formo, kot jo opredeljuje Tonnies (1999, str. 56). To je vplivalo na oblikovanje družbene identitete Slovencev, kot je to prikazano v identitetni študiji o nacionalnem značaju in značilnostih oblikovanja identitetnih modelov (Varro in Muršak, 2003, str. 62), kaže pa se tudi v organizaciji družbenega življenja, kjer ima šola pomembno vlogo.

Ne glede na to, da je osnovna šola skozi zgodovino povsod po svetu opravljala pomembno vlogo v širjenju in ohranjanju pismenosti (Vidmar, 2012), pa lahko na Slovenskem k temu dodamo še (posredno) ohranjanje narodne zavesti. Šola je bila ves čas tudi središče kulturnega in socialnega življenja kraja. Ta vidik je izjemno pomemben za razumevanje vloge (osnovne) šole pri izobraževanju odraslih, zlasti za priložnostno učenje odraslih v manjših krajih v ruralnem okolju.

Vlogo šole lahko v tem smislu razumemo tudi kot priložnost ali celo pogoj za to, da lahko posameznik sodeluje v sosedskih skupnostih in lokalnem okolju, kot to postavlja v ospredje Dekker s sodelavci (Dekker, Voelker, Lelieveldt in Torenvlied, 2010, str. 610). Avtorji poudarjajo, da je osnovna šola tista organizacija, ki ima izraženo visoko stopnjo vpliva na participacijo posameznika (prav tam, str. 628). Vprašanje, ki si ga ob tem zastavljajo, pa je, ali lahko v tem smislu primerjamo tradicionalno družbeno organizacijo v pretežno ruralnih okoljih z modernimi urbanimi okolji, v katerih se oblike medsebojne komunikacije hitro spreminjajo.

Urbanizacija, ki je precej zajela tudi podeželje, je prinesla zanimive spremembe v omejeni širši funkciji šole. Ker se v moderni urbani družbi pojavljajo nove oblike skupnosti, ki niso nujno formalno organizirane, D. G. Martin opozarja, da se morajo raziskave v tem kontekstu osredotočiti »na prakso, ki prevladuje v soseskah: na socialno in politično dejavnost ljudi, ki definirajo in sestavljajo sosesko« (Martin, 2003, str. 380). Ob tem je za naše razmere treba dodati še spoznanje, da se nekatere tradicionalno ruralne soseske v Sloveniji oblikujejo kot multietnične (Kovač Šebart, 2015). To prinaša nov izziv za delovanje šol v takih okoljih.

Specifika slovenskega okolja in njegove poselitve je tudi velika razdrobljenost in veliko število manjših krajev in zaselkov, ki ne izpolnjujejo pogojev za to, da bi v njih delovale samostojne celotne osnovne šole. Odgovor na to situacijo je veliko število podružničnih

šol. Da bi razumeli pomen njihovega delovanja v Sloveniji, si pogledjmo nekaj podatkov. Po podatkih Statističnega urada RS je leta 2014 v Sloveniji delovalo 328 podružničnih šol (Osnovnošolsko izobraževanje, 2015), medtem ko jih je bilo po podatkih SVIZ pred štirimi leti še 349. Glede na delež »podružnične šole tako predstavljajo 46 % osnovnih šol na Slovenskem, vendar pokrivajo le 2,45 % učencev. Večinoma so štirirazredne. Zanje je značilen kombinirani pouk, a tudi ta danes vključuje le 0,97 % slovenskih osnovnošolcev« (Jelen, 2010, str. 56). Glede na te številke je na prvi pogled razumljiv predlog OECD, ki v svojem poročilu iz leta 2011 svetuje, naj Slovenija zapre manjše, zlasti podružnične šole (Priporočila OECD postavljajo pod vprašaj kakovost izobraževanja, 2011; Smrt podružnicam, živelo šolstvo, 2011). Tak namig se zdi razumljiv, saj ekonomski razlogi in učinkovitost izrabe denarja sami po sebi ne upravičujejo visokih stroškov, ki jih povzročajo takšne šole. Zaradi tega si je nujno zastaviti vprašanje, kakšen je dejanski, tudi neekonomski pomen delovanja teh šol, ali natančneje, ali družbene in demografske koristi, ki jih te šole prinašajo, vendarle ne opravičujejo relativno visokih stroškov.

Na pomen razvoja socialnega kapitala, ki ga omogoča ustrezno delovanje šole v okolju, opozarja tudi John West-Burnham (West-Burnham, 2011, str. 8–9). Poudarja zlasti pomen ključnih spremenljivk, ki vplivajo nanj: dogovor o skupnih vrednotah, kakovost omrežij, raven, do katere govorimo skupen jezik, raven medsebojne odvisnosti in raven vključevanja v življenje skupnosti, pri čemer posebej omenja pomen medsebojnega zaupanja. Uspešnost šol je po mnenju istega avtorja odvisna predvsem od tega, koliko se obračajo navzven. Pomembno pri tem pa je, da ne obstaja enotno pravilo, kakšen je najustreznejši način delovanja. Ta mora biti odvisen predvsem od okolja in želja skupnosti. Navajamo nekaj primerov dejavnosti, ki jih priporoča West-Burnham (2011, str. 10):

- spodbujanje staršev, da prostovoljno pomagajo šoli pri določenih strategijah, na primer pri krepitvi bralne pismenosti;
- šolski prostori naj bodo na voljo skupinam iz širše skupnosti, na primer telovadnica za športne dejavnosti;
- izvajanje skupnih projektov šole in skupnosti, na primer za zdravo prehranjevanje, načrtovanje počitnic, branje za odrasle, pomoč družinam v težavah;
- pobude skupnosti za razvijanje priložnosti za zaposlovanje, zagotavljanje posebnih pomoči in reševanje skupnih problemov, kot so zloraba drog, kajenje, alkoholizem ipd.;
- dodatna pomoč nadarjenim in ranljivim skupinam ter učencem s posebnimi potrebami;
- projekti s področja športa, ustvarjalnosti in umetnosti;
- praznovanje v skupnosti in proslave.

Kljub spodbudnim rezultatom pa je treba upoštevati, da se pri sodelovanju šole in skupnosti pojavljajo različne težave, ovire in izzivi, ki jih skupnosti različno rešujejo ali se z njimi spopadajo. Nekatere tuje raziskave kažejo, da je ob objektivnih ovirah, kot sta čas in denar, pomembno upoštevati tudi druge, nematerialne ovire. Tako so recimo kanadski raziskovalci Deslandes, Rousseau in Royer identificirali pet skupin ovir za intenzivnejše sodelovanje šole in skupnosti (Deslandes, Rousseau in Royer, 2002, str. 32):

- pomanjkanje časa in virov;
- kulturne, jezikovne in izobrazbene razlike;
- pomanjkanje zunanje podpore sodelovanju, kot na primer delodajalcev, administrativnih organov in politikov;
- organizacija šol, ki ne spodbuja sodelovanja, in tradicionalni modeli šolske prakse, ki se omejujejo samo na določeno število družin;
- pomanjkljiva usposobljenost in pomanjkanje informacij, povezanih s sodelovanjem.

V raziskavi, ki smo jo v Sloveniji opravili v letih 2014 in 2015, smo ugotavljali, kako osnovne šole vidijo potrebo po povezovanju in participaciji v lokalnem okolju.¹ Pokazalo se je, da se 75 odstotkov šol z organizacijami lokalne skupnosti povezuje tedensko ali mesečno, močno sta izražena tudi potreba in hotenje po povezovanju in medsebojnem oplakanju med šolo in okoljem. Sočasno smo ugotovili, da te iste šole in skupnosti, v katerih delujejo šole, izražajo potrebo in željo po še večjem sodelovanju. Kvantitativni podatki medtem niso potrdili statistično značilnih razlik v obsegu sodelovanja glede na velikost šole in različno lokalno okolje.

Zgoraj omenjena kvantitativna analiza sodelovanja med šolo in skupnostjo pa ne more dati poglobljenega in celovitega razumevanja ter vpogleda v take in podobne ugotovitve. Zaradi tega smo se odločili, da opravimo še nadaljnjo analizo, ki naj bi nam dala jasnejšo sliko o mnenjih in pogledih izobraževalcev. Želeli smo dobiti odgovore na vprašanja, kakšna so ozadja, kakšne oblike in dileme se porajajo ob vzpostavljanju stikov in medsebojnem bogatenju med šolami in njihovim okoljem. Tega pa ni mogoče ugotoviti drugače kot s sistematičnim opisom oziroma prikazom neposrednih izkušenj.

Da bi dobili čim bolj neposredno sliko o dejanskih oblikah medsebojnega prepletanja izobraževalnih in socialno-kulturnih aktivnosti, smo se odločili za analizo, s katero bi prikazali predvsem izkušnje in mnenja o sodelovanju, kot jih izražajo strokovni delavci na šolah. Izhajali smo iz predpostavke, da na Slovenskem soobstajajo različne tradicije in lokalne posebnosti, ki na določen način pogojujejo odnos med šolo in skupnostjo. Tega pa ni mogoče prikazati drugače kot z opisom neposrednih izkušenj akterjev, kar utemeljuje uporabo kvalitativnega metodološkega pristopa.

Načrtovali smo diskusijo v treh tematskih sklopih, in sicer:

Šola kot socialno in kulturno središče kraja: želeli smo zvedeti, če in kako udeleženci diskusije razumejo in vidijo umeščenost šole v kraj, zlasti pa nas je zanimalo, ali je šola v tradicionalnih okoljih ohranila svojo vlogo in kako se ta vloga vzpostavlja, če sploh, v netradicionalnih novih mestnih ali primestnih okoljih.

Medsebojna pričakovanja šole in njenega socialnega okolja: zanimalo nas je, kaj po mnenju udeležencev od šole pričakuje skupnost (starši, učitelji, člani

¹ Več podatkov o raziskavi je dostopnih na spletni strani: <http://pad.pedagogika-andragogika.com/program.html> in v Šteh, Kalin in Mrvar, 2015.

širše lokalne skupnosti in organizacije) oziroma kako vidijo vlogo in pomen šole za življenje kraja.

Ovire, težave in izzivi sodelovanja: osredotočil smo se na ovire, ki se pojavljajo v razmerju skupnost–šola, pri čemer nismo imeli v mislih predvsem finančnih in časovnih ovir, temveč bolj administrativne ovire, posebej pa tiste, ki izvirajo iz mnenj in predstav ljudi in potencialnih nevarnosti, ki bi jih sodelovanje lahko prinašalo.

Temeljni cilj je bila izmenjava izkušenj in refleksija o njih znotraj vsakega od opisanih sklopov z namenom, da po diskusiji in analizi spodbudimo razmislek in oblikujemo ustrezna priporočila in predloge, kako sodelovanje razvijati naprej in kako lahko tako sodelovanje spodbuja učenje in razvoj v lokalni skupnosti.

METODOLOGIJA

Uporabili smo metodo fokusne skupine, saj daje besedo neposredno udeležencem raziskovanja. Omogoča jim, da neposredno definirajo, kaj je relevantno in pomembno za razumevanje njihovih izkušenj (Liamputtong, 2011, str. 4). Udeleženci so izbrani tako, da lahko posredujejo relevantne prispevke k odgovorom na raziskovalna vprašanja. Diskusija med udeleženci omogoča raziskovalcem, da slišijo vsebine in teme, ki se ob neposrednem pogovoru med raziskovalcem in udeležencem raziskave morda sploh ne bi pojavile. Prek neposredne interakcije med udeleženci se bolj izrazijo pogledi in izhodišča udeležencev raziskave kot pogledi in izhodišča raziskovalcev samih (Gaiser, 2008). Izbrali smo torej metodo diskusije v fokusni skupini, ker smo presodili, da je v neposredni diskusiji z akterji mogoče dobiti najbolj neposreden vpogled v mnenja in razmisleke, ki prevladujejo v slovenskih osnovnih šolah o vprašanju sodelovanja šol in lokalne skupnosti, kar nam bo pomagalo pri razumevanju situacij.

Zbiranje in analiza podatkov

Fokusna skupina je bila izvedena januarja 2015. Povabljeni so bili strokovni delavci, med njimi še posebej svetovalni delavci s področja izobraževanja, ki so se udeležili strokovnega posveta Pedagoško-andragoški dnevi z naslovno temo Učenje in izobraževanje v skupnosti (glej: Učenje in izobraževanje v skupnosti. Vloga šole in skupnostnih organizacij, 2015), ki je v tem času potekal na Filozofski fakulteti v Ljubljani. V diskusiji je sodelovalo 16 udeleženk in udeležencev, strokovnih delavcev na področju izobraževanja, in sicer šest z osnovne šole, eden iz vrtca, trije iz Centra RS za poklicno izobraževanje, dva s Filozofske fakultete, eden z Andragoškega centra RS, en samostojni strokovnjak in dva udeleženca iz drugih zavodov.

Udeleženci so bili seznanjeni s potekom fokusne skupine, ki jo je moderiral eden od članov raziskovalne skupine. Odgovore posameznih udeležencev smo časovno omejili, celotno razpravo, ki je trajala dve uri, smo posneli.

Zbrane podatke smo najprej transkribirali, nato pa izvedli postopek kodiranja (Mesec, 1998), pri čemer smo število kod omejili, da smo se izognili podrobnemu seciranju besedila ter s tem ohranili avtentičnost izjav in izrabili prednost metode fokusnih skupin, ki je ravno v tem, da omogoča predstavitev mnenj strokovnjakov v čim bolj neokrnjeni obliki (Klemenčič in Hlebec, 2007).

V nadaljevanju predstavljamo tabelo, v kateri navajamo vnaprej določene temeljne problemske sklope, sledijo po kodiranju dobljene jedrne kategorije in v tretji koloni podkategorije. Diskutantom smo pripisali številke od 1 do 16, pri navajanju odlomkov iz njihovih diskusij smo dodali ustrezno številko. Pri predstavitvi rezultatov smo se osredotočili na navedene tri problemske sklope.

Tabela 1:

Problemski sklop	Jedrne kategorije sklopa	Podkategorije
Socialno in kulturno središče kraja	manjši kraji	velike in majhne šole podružnične šole
	intelektualno središče	kulturne prireditve primestno tradicionalno okolje
	lokalna identiteta	ozaveščenost pričakovanj poklicno življenje osebni stiki pripadnost
Pričakovanja	starši	
	organizacije	
Ovire	birokratsko politične	
	miselnost	
	nevarnosti	

REZULTATI

Vodilo pri prikazu rezultatov nam je bilo to, da stališča in ugotovitve udeležencev predstavimo čim bolj neposredno in verodostojno, zato smo izjave udeležencev ohranili neokrnjene in jih navajamo v obliki neposrednih navedkov v poševnem tisku.

Razprava v fokusni skupini je pokazala, da so konkretne prakse sodelovanja med skupnostjo in šolo zelo raznolike. Tako je diskutiral eden od razpravljavcev:

Šola ni samo prostor in stavba in ravno to smo morali narediti. In smo šli ven. Torej, učenci, učitelji, ravnatelj, starši in vsa lokalna skupnost skupaj z nami. Ampak ali skupnost to pričakuje? Kaj pravzaprav pričakuje? Ali je to samo prostor, brezplačen najem ali morda še kaj drugega, več? Tudi to je zelo močno

vprašanje. Jaz bi pa vseeno, ker sem šolnik ali pa pedagog iz šole, rekel, da je to vseeno stvar učitelja in njegove identitete. Ne samo znotraj lokalne skupnosti, pač pa tudi njegovega poslanstva. Kako široko ali ozko ga jemlje. (13)

Popolnoma drugačno sliko je pokazala razprava udeleženke, ki prihaja iz primestnega okolja:

Jaz sem na šoli sedem let, pa še nisem opazila pravega sodelovanja šole s skupnostjo. Govorim o tem, da se pokličemo takrat, ko se potrebujemo. Društvo sadjarjev pripravi razstavo svojih izdelkov in potrebuje kulturni program: o, šola, fino, pa pokličemo zborček in kakšnega recitatorja. Ampak ali je to zdaj sodelovanje? Mi smo ponudili nekaj svojega, prišli tja, obogatili neko prireditvev, recimo, naši otroci se niso nič naučili o tem, kako smo prišli do jabolka, ki tam stoji. Ni zares nekega sodelovanja; mi pripravimo prireditvev, lani, recimo, stoletnico šole. Ja, smo povabili aktiv kmečkih žena, pa so nam ženske napekle pecivo, ampak to je bilo to. Nobenega globljega smisla ni v tem, tako da ... Mi smo neko primestno okolje, kjer se pričakuje, da bo šola bolj povezana s skupnostjo, ampak v resnici ni. (8)

Različni sliki, ki ju kažeta navedka, v resnici odpirata vprašanje koncepta, razumevanja procesa sodelovanja. Prav zaradi tega je potrebna temeljitejša analiza različnih oblik, stikov, medsebojnih pričakovanj in dejavnosti.

Socialno in kulturno središče kraja

Glede na uvodno ugotovitev smo pričakovali, da bodo razlike v vlogi šole kot socialnega in kulturnega središča kraja opažene predvsem med velikimi in manjšimi kraji. To ponazarja naslednji navedek:

Jaz mislim, da ja. Da je torej šola, ampak predvsem vseeno bolj nemestna šola, še vedno pogosto središče na ta način, kot ste v uvodu zastavili, da pa mestna šola, mislim osnovna šola, pa to velikokrat ni več oziroma je pozabila na ta del, pa ji ne bi bilo treba oziroma bi se lahko vrnila nazaj v to. (10)

Seveda pa niso vsi prebivalci neke lokalne skupnosti enako pomemben akter sodelovanja. Običajno dajemo prednost staršem otrok in njihovim ožjim sorodnikom, vendar po mnemu razpravljalke to ni nujno, zlasti ko gre za manjše kraje:

Ja, predvsem babice, dedki, bolj so povezani, ja. Imamo pa starejše krajanke, ki so pač povabljeni, pa volitve in take zadeve. Vabljeni so, ampak seveda se pa malo mreži, da nekateri pridejo, a ne množično. Večinoma so to starši oziroma sorodniki. A težko se je opredeliti. To je manjši kraj in je potem množično. Primestje, ampak vseeno se kar naslanjajo na šolo, res pa je, da je precej povezano z otroki, ja. (3)

Manjši kraji

Primerjava med manjšimi in večjimi kraji je bila pogosto v ospredju diskusije. Udeleženci so v neposrednih primerjavah lastnih in tujih izkušenj ugotavljali različen pomen in vrednost sodelovanja glede na velikost kraja, čeprav so pojavne oblike lahko podobne ali celo identične.

Ja, seveda imajo ljudje avtomatično v manjših krajih, ali če gledam naše podružnične šole, drugačne možnosti; tisti sredi Ljubljane imajo nešteto drugih možnosti in avtomatično ne pomislijo. A manjši kraj je, več je tega in seveda je odvisno od ljudi, kako so pripravljeni sodelovati in zakaj si želijo tega sodelovanja. (12)

Jaz bi mogoče to še malo razširil: kje je meja tega super sodelovanja z lokalno skupnostjo, kulturnostjo in tako naprej, kje pa šola naj ostane šola in tako naprej, v drugih oblikah, in jasno, da bi izpostavil šolo kot branik, pravzaprav, za preživetje določenega naselja, če hočemo, nekega okolja, v katerem živimo. (10)

Še bolj izrazito pa se je pokazala vloga šole v manjših krajih v povezavi s podružničnimi šolami. Te imajo po mnenju večine razpravljavcev izjemen pomen:

In seveda je stik v manjših šolah v manjših krajih bistveno boljši in mislim, da bi vaša prizadevanja nujno morala biti neposredno povezana s podporo podružničnim šolam, da ohranimo male podeželske šole, ki pa so izraz lokalne identitete, kot predstavnik države, in to tisti zaželeni, ker predstavnik države ni vedno zaželen. (4)

Velike in majhne šole

Velikost šole se ni pokazala kot pomemben dejavnik za obseg in oblike sodelovanja z lokalno skupnostjo, čeprav se razlike vendarle pojavljajo. Nekaj jih bomo prikazali v nadaljevanju:

Velike šole imajo manj stikov. Tukaj bi dodala samo svoj odmev k interpretaciji. Velik sistem deluje precej drugače kot majhen in je pravzaprav logično, da jih manj potrebuje, ima neke druge prednosti, spet z vidika odnosa do virov; racionalnost, saj vemo, masovnost naj bi prinesla racionalnost, ampak naš kulturni prostor nikoli ni bil masoven in zato nam ta kriterij povzroča težave. (4)

Tudi vodenje manjših šol zahteva drugačno povezavo, večjo soodvisnost ali manjšo samozadostnost šole, ki bolj potrebuje lokalno okolje:

V primeru malih in srednjih šol, to ste že tudi sami ugotovili, v primeru, da vodstvo to želi in se ob svoji osnovni vlogi trudi živeti tudi to vlogo, jo spodbujati in tako naprej, kjer se tudi zaveda, da je vsaka skupnost zelo heterogena in ne

imenuje samo lastnih ciljev, pridobljenih z višjih ravni, po možnosti še evropskih, ampak tiste cilje, ko šolo vsaj zanima, kaj so problemi lokalne skupnosti. (4)

Čeprav ni nujno, je pa običajno, da so manjše šole v manjših krajih, v mestih pa večje. To pomeni, da velikost šole in mestno okolje skupaj ustvarjata socialni kontekst, ki ga opisuje naslednji navedek:

Jaz sem v mestu. In kakšna so moja pričakovanja do mestne šole? Ne vem, nimam razjasnjenih zaradi tega, ker ne vem, s čim imam težavo. S katero skupnostjo se sploh identificirati. Živim v mestu, neke svoje potrebe lahko uresničujem na različne načine. Ne samo v šoli, cel kup drugih možnosti imam, te potrebe tam uresničujem, ne v šoli. Šola mi ne ponuja dovolj. Mogoče je zdaj to težava, saj ne vem, sprašujem tudi vas, iz mestnih šol, kjer smo ugotovili, da morda ta šola ni center socialnega in kulturnega življenja. Razmišljam, zakaj ni. Mogoče je preveč zaprta, rekli smo, da so včasih lahko šole tudi netolerantne do drugih. In toliko drugih možnosti imam, pa še ne identificiram se. (11)

Na prvi pogled bi se lahko strinjali z zadnjo razpravo, vsaj glede tega, da so identifikacijske možnosti v mestih veliko večje, da je ponudba družabnega in kulturnega življenja večja in pestrejša, a nekatere izjave vendarle kažejo, da je tudi v tem primeru odpiranje šole v okolje, v širši družbeni prostor, vendarle možno.

Podružnične šole

Že v uvodu v našo razpravo smo omenili problematiko podružničnih šol v Sloveniji. V razpravi v fokusni skupini se je njihov izjemni pomen potrdil celo mimo pričakovanj raziskovalcev, zlasti z vidika participacije aktivnega prebivalstva v svojih okoljih.

Prvi razpravljavec je opozoril na pomen podružnične šole v kraju za zmanjševanje upadanja števila prebivalstva oziroma obrat v depopulacijskih trendih v nekaterih manjših krajih:

To je bil mogoče trend pred desetimi leti in je še danes; zaradi cenejših najemnin, nepremičnin so se preseljevali nazaj, ampak preseljevali so se tja, kjer so ostale podružnične šole, kjer je bila ta osnovna infrastruktura. (1)

Prizadevanja za ohranitev podružničnih šol pogosto združijo krajane, ravnatelje in lokalne voditelje, ki se zavedajo pomena šole za kraj in njegovo identiteto:

Ravnatelji šol z več podružničnimi šolami, tudi kak župan, ki so na vse pretege branili te podružnične šole na obronkih svojih šolskih rajonov ali pa občin in se jim danes po toliko letih to obrestuje, ker so se namreč oni zavedali ključne vloge in to je mogoče še več kot socialno-kulturno središče. Oni so vedeli, da bo kraj ali določen zaselek ali hrib izumrl brez šole. (1)

Ena od razpravljavk opisuje vlogo podružnične šole v primestnem okolju, ki nima svoje tradicije in klasične vaške strukture, ter opozarja na pomen ohranjanja podružnične šole v takem okolju:

Imamo podružnico, zdi pa se mi, da je primestna šola, ki nima kulturnega doma iz tistih časov, ko so jih zelo radi gradili, ali velike dvorane, da prevzema tudi kulturne prireditve, tako da se mi zdi, da se na šoli precej trudijo za povezovanje z lokalno skupnostjo, s temi kulturnimi prireditvami, ampak želela sem poudariti, da je to prostor, kamor prihajajo krajani, ker nimajo drugega in je šola temu tudi namenjena. (3)

Čeprav ima lahko podružnična šola tudi svoje pomanjkljivosti ali vsaj nevarnosti, o čemer bomo govorili v zadnjem delu, lahko ugotovimo, da po mnenju udeležencev praviloma taka šola lahko pripomore k odpiranju in širjenju kraja, odvisno seveda od učiteljev in celotnega vzdušja na šoli.

Intelektualno središče

Kulturne prireditve

Podružnične šole, o katerih smo govorili v prejšnjem razdelku, so nazoren primer, kaj lahko pomeni šola za kraj, njegovo strukturo in intelektualno življenje.

Zelo pogosto je sodelovanje z različnimi razstavami, imamo en kulturni dom, tudi podružnico, kjer so likovna dela. Niso samo likovna dela naših otrok, ampak soustvarja en starejši upokojeni invalid, občasno je po televiziji, pomaga vzgajati mladi rod, kako se lahko pri tem izrazijo, in je to ena taka bogata zgodba. Nastajajo razne publikacije o sodelovanju z župnikom, ki ima največ podatkov, še s starejšimi upokojenimi pesniki in tako naprej. (2)

Šola je tudi pomemben partner lokalni skupnosti pri zaznamovanju praznikov:

Zdaj bo kulturni praznik 8. februar, potem proti koncu šolskega leta bo dan državnosti, vse te zadeve se zabeleži in tudi s krajevno skupnostjo se sodeluje na vseh njihovih prireditvah, tako da se mi zdi, da to vprašanje kulturna skupnost kar lepo dopolnjuje, je pa to osnovna šola. (3)

Nekaj razpravljavcev je opozorilo, da so predvsem starši tista ciljna populacija, ki jo je mogoče iz lokalne skupnosti pritegniti v družbeno in kulturno življenje kraja, prek staršev pa se vključijo tudi preostali:

Naj omenim prvo prireditev. Nekateri izmed teh prireditev, ki se pojavljajo in so namenjene staršem, otrokom, starim staršem, so trikrat, štirikrat na leto, vmes pa se pojavljajo koncerti na ravni prostovoljnih prispevkov, kot smo danes že slišali, za šole v naravi, kakšno kosilo, malico. (2)

V razpravi je bilo v ospredju tudi vprašanje, ali je res, da je sodelovanje s skupnostjo potrebno, saj navsezadnje šola ne more biti ujeta v lokalne okvire, temveč se mora umeščati v širše okolje in presežati lokalne značilnosti. Ena od razpravljavk je to ilustrirala z mnenjem kolegice, ki je

misllila, da so v bistvu univerzalna znanja pomembnejša kot parcialna ali pa da pomeni vzgajati človeka, ki je sposoben iti v svet, in da za to ne potrebuje sodelovanja s skupnostjo, kar gotovo ni res. (10)

Primestno in tradicionalno okolje

Na razlike pri vpetosti v družbeno okolje pa ne vpliva samo velikost kraja, temveč tudi, kje ta kraj je.

Mislím, da šola ni ali pa pravzaprav morda šele postaja socialno-kulturno središče kraja. Zakaj to pravim? Jaz sem bila rojena in sem živela v Ljubljani, hodila sem v osnovno šolo, zdaj pa živim na podeželju, in sicer enem tipu podeželja, to je primestno podeželje, ker se tudi tipi podeželja med seboj močno ločijo ... Skupnost je vedno neka samostojna entiteta, ki je omejena in ima neke procese, ki jih že poznamo. In v mestnem okolju je seveda fluktuacija skupnosti večja kot na primestnem podeželju ali pa kot na oddaljenem podeželju. (4)

V nadaljevanju takole ocenjuje tudi potrebe in želje primestnih, po njenem mnenju šele nastajajočih skupnosti:

Moje izkušnje tudi kažejo, da (primestna) šola ne izraža lokalne identitete, da si mi to želimo, da z nekimi manjšimi vplivi, odzivom na povabila morda s kakšnimi pobudami poskušamo, da bi bila, in si to seveda zelo želimo, večinoma pa po mojem ne izraža tega, vsaj po mojih izkušnjah, ali pa samo delno, v odvisnosti od vodstva. (4)

Če bi povzeli razpravo v tem sklopu, bi lahko rekli, da šola v manjših krajih veliko bolj kot v večjih krajih ali mestih ponuja pomembno intelektualno in kulturno točko za skupnost in ji v nekem smislu daje tudi lokalno identiteto, kar je predmet naslednjega sklopa diskusije.

Lokalna identiteta

Zelo radikalno je pomen šole za kraj in njegovo identiteto opisala udeleženka diskusije iz manjšega kraja:

Kraj, ki ima šolo, je prepoznan, obstaja na zemljevidu, nekdo, država, ga je potrdila. Če šole nima, je marginalen. In vsak najmanjši možni kraj se bori za svojo šolo. (4)

Ozaveščenost pričakovanj

Pri vprašanju lokalne identitete ne gre le za to, kako se kraj kaže na zemljevidu, temveč bolj za to, koliko so pričakovanja v razmerju do šole razvita in koliko se oba partnerja, tako šola kot okolje, zavedata potenciala, ki ga ima šola:

Sicer bi pa rekla, da šola kraju vsekakor daje neko identiteto. Prvič, skoraj nikjer ni zgradbe, kjer bi bilo zbranih toliko ljudi s tako visoko izobrazbo in toliko idejami, tako množico različnih mnenj, ki se lahko krešejo, in če nekako povzamem, neki dober vodja to sliši in si prizadeva za neke svoje razvojne načrte, vizijo, poslanstvo šole in se lahko iz tega marsikaj naredi. (2)

Pri tem pa potencial, ki ga prinaša šola kot institucija v kraju, ni dovolj izkoriščen, in to tako ko gre za učence kot tudi za njihove starše in družine. Ena od sugestij je bila,

da Slovenija potrebuje nove družinske centre, kjer bi delali na družinskem področju, ker ne moremo delati samo na posamezniku, samo na šoli, ampak moramo zajeti predvsem družino kot tisto osnovno celico družbe, in pa predvsem na tem, da je zelo malo svetovalnih centrov, ki bi tiste težavne otroke in mladostnike, ki jim šolska svetovalna služba ne more več pomagati, potem preusmerili vanje. Teh pa je v Sloveniji, kot vemo, pet ali šest, tako da smo zelo obubožani na tem področju. (7)

Seveda morajo biti za tako vlogo strokovni delavci ustrezno usposobljeni, če bi jo hoteli formalizirati, potreben pa bi bil tudi razmislek o drugačni organiziranosti svetovalnih podpornih služb na šolah, da bi zagotovile ustrezne standarde in zlasti dostop do teh služb vsem otrokom in njihovim staršem.

Poklicno življenje

Osnovna šola ima med drugim tudi pomembno vlogo v poklicni orientaciji. Zanj je pomembno, da se povezuje s poklicnimi dejavnostmi, ki so značilne za posamezen kraj. Velike možnosti, ki jih ponuja poklicno življenje, šole različno izrabljajo. Ne gre nujno za promocijo poklicev, temveč za identiteto kraja, ki jo določa prevladujoča dejavnost in katere del je šola. Ne gre torej za usmerjanje v poklic, ampak za refleksijo, identiteto kraja in vpetost v njegovo življenje.

Ali pa druge vrste šola, ki pa ima tudi to še vedno zelo močno; verjetno pa tudi kje skušajo to ali pa si želimo, da bi se to razvilo ponovno ali naprej ali na novo, kakor koli že, zdaj mislim na Kočevje in lesarsko industrijo, recimo. Tako da ti nastavki definitivno še vedno so, kljub temu, da se je marsikje to izgubilo, pa ne bi bilo treba. (10)

Seveda pa je potrebna določena previdnost. Če bi namreč osnovno šolo preveč vezali na potrebe industrije in delodajalcev v nekem lokalnem okolju, bi lahko posegali v svobodno

odločitev učencev o nadaljnjem izobraževanju. Poznavanje poklicnega življenja lokalne skupnosti in seznanjanje z njim samo po sebi pa še ne pomeni take nevarnosti, še zlasti če je ustrezno vodeno in omogoča zadostno refleksijo in ustrezno sodelovanje staršev.

Osebni stiki

V razpravi se je pogosto pokazalo, da so različne situacije zelo odvisne od osebnega angažmaja, prizadevanja učiteljev in zlasti ravnatelja ter siceršnje socialne strukturovosti v kraju. Če privzamemo že omenjeno Tonniesovo razlikovanje (Tonnie, 1999, str. 55–67) med skupnostno in socialno organizacijo družbe, bi lahko rekli, da imajo v okoljih, kjer so še ohranjeni elementi skupnostne organizacije, osebni stiki veliko vlogo, kot to ponazarja naslednji navedek:

Zelo zelo odvisno je od šole in od vseh, ki so vpleteni oziroma ki naj bi bili vpleteni. Individualna poznanstva, dobra volja, lokal, mislim, nešteto nešteto dejavnikov vpliva na to. Čas, ni denarja, to so izgovori. Ampak dejansko zdaj živimo v ne ravno stimulativnih časih, to zagotovo, kot drugo pa sem prepričana, da je zelo odvisno od osebe do osebe, kako kdo gleda na vse skupaj. (5)

A klasične strukture družbe so vse bolj redke, socialna organiziranost se spreminja, oblike komunikacije se spreminjajo. To lahko ima za vzgojno in socializacijsko vlogo šole tudi negativne posledice.

Naslednja stvar pa je: vsi vemo, da so dandanes paradigme srečevanja, komunikacije zelo spreminjajo in da se ljudje dejansko ne srečujejo več toliko fizično, ampak predvsem mladi bolj prek elektronskih in digitalnih medijev in tako naprej. To je mogoče ena izmed težav, ki bi jih izpostavila pri vlogi šole. Ali pa prednosti, če seveda šola ponudi takšne vsebine, ki bodo pritegnile mladino. Jaz sem se ukvarjala predvsem z vprašanjem, kako bi recimo to vlogo šole lahko v prihodnosti še bolj okrepli. (7)

Dodamo lahko, da izkušnje kažejo, da sta tudi povezovanje prek novih medijev in komunikacija, ki poteka prek njih, lahko v funkciji povečevanja socialne povezanosti in organizacije življenja v kraju, odvisno od tega, koliko in v kake namene to komunikacijo uporabljajo učitelji in učenci. Bolj integrirani, povezani učitelji bodo nove medije pogosteje uporabili tudi za medsebojno komunikacijo.

Pripadnost

Skupnostna organizacija okolja, o kateri smo govorili, pa je pogosto že preteklost, kot ilustrira naslednji navedek:

Bi pa mogoče samo kot en drobec – še vedno je bila večkrat omenjena vloga učitelja in ravnatelja – malo spomnil (če prevrtimo nazaj sto let), kakšna je bila

vloga učitelja, ravnatelja ali pa nekega šolskega veljaka, nadzornika. Pravzaprav se je ta povezanost s skupnostjo jemala več kot samoumevno ali pa je bila celo pred samo šolo; naj spomnim na narodno buditeljstvo in vse preostalo. Se pravi, ta identiteta tradicije je do neke mere v Sloveniji obstajala, mislim, da do neke mere še obstaja. (13)

Tudi navedek, ki sledi, opozarja na spremembe, ki zadevajo družbeno organizacijo, občutek pripadnosti in krhanje družbenih vezi.

Jaz sem končal osnovno šolo pred 25 leti in se ne spomnim učitelja (ki bi obiskoval kulturne prireditve), le dve učiteljici slovenščine bi kadarkoli šli na katerokoli prireditev, kar se tiče gledališča, literarnih večerov in podobno. Vsi drugi amaterji so to delali. Že takrat se je nekje izgubljala določena identiteta učitelja, njegovega poslanstva v zvezi s poklicem in tako naprej. (13)

Na prvi pogled oba navedka zvenita nekoliko nostalgичno, a izražata spremenjeno situacijo, s katero se srečujejo šole v razmerju do svojega družbenega okolja. Opozarjata na pomen učitelja in njegove identitete, povezanosti, vključenosti v družbeno okolje. To se ne dogaja kot naraven, samoumeven proces, ampak zahteva zavesten angažma, odločitev in refleksijo. Stiki in povezovanje nujno potrebujejo organizacijo skupnih dejavnosti in prireditev, odpiranje šole in vključevanje staršev.

Pričakovanja

Poleg objektivnih okoliščin, ki vplivajo na intenziteto sodelovanja med šolo in skupnostjo, je vedno vključena tudi dimenzija pričakovanj in odnosov, ki so delno ali v celoti subjektivne narave. To je vidno že iz dosedanje analize, v razpravi pa je ta razsežnost dobila še poseben poudarek.

Starši

Pričakovanja staršev do šole so pogosto ambivalentna. Po eni strani starši pričakujejo, da bo šola s svojim programom dala veliko znanja in omogočila maksimalen razvoj otrok, po drugi strani pa iščejo priložnosti in možnosti za vključevanje otrok v dejavnosti in ponudbo lokalne skupnosti, ki s šolo neposredno ni povezana.

Kam bi želela ali pa na kakšen način bi želela, da je moj otrok vključen v neko sodelovanje z lokalno skupnostjo? Ali bi bilo to že v okviru tistega rednega dela, se pravi tega, ko peljemo pouk, ali bi se tukaj želelo, da več sodelujemo v skupnosti ali v nekem popoldanskem delu? Ne morem mimo tega, da je vedno bolj prisoten individualizem, se pravi to, da starši bolj gledajo, kaj bo njihov otrok dosegel v šoli, in potem, kje bo lahko dobil še neka dodatna znanja, kompetence, da bo čim uspešnejši. Uspešen v smislu doseganja nekih dosežkov, ki so mogoče ocene, in potem še dosežkov na področju športa, ustvarjalnosti. (14)

Gre tudi za vprašanje, ali naj ima šola iniciativo pri vključevanju otrok v dodatne dejavnosti in potem to spremlja in vodi, skratka, ali naj bo gonilo razvoja tudi mimo svojega obveznega programa ali ne. Zanimivo je mnenje razpravljavke, ki pravi, da starši v vsakem primeru pričakujejo pozitivne učinke šole v kraju:

Ampak dejansko ljudje, ozaveščeni ali ne, pričakujejo, da bo zdaj od tega neki učinek, da bo neki razvoj, da bo kraj napredoval. Ne pa da se bodo otroci izobrazili in odšli. To so zelo težki odzivi in velika pričakovanja. (4)

Ti učinki niso samoumevni, sploh pa ne, če šola staršev zavestno ne pritegne in če jim ne zna ponuditi – ali si ne prizadeva za to, da bi jim ponudila – priložnosti in pomoči pri razvoju otrok. Sodelovanje staršev se tako pokaže kot ključno: starši so medij, prek katerega se šola odpira v prostor in si v njem ustvari središčno ali obrobnejšo vlogo.

Strinjam se z vsemi, ki so trdili, da je šola nekakšno socialno-kulturno središče, mislim pa, da je to zelo odvisno od tega, kakšen odnos imajo starši do šole. Se pravi, če si želimo okrepiti to vlogo, si je najprej treba postaviti vprašanje, kako pritegniti starše, da jim bo šola zanimiva in jo bodo prepoznali kot pomemben dejavnik v razvoju svojih otrok. (7)

Če nekoliko svobodneje interpretiramo zadnjo izjavo, bi lahko rekli, da so pričakovanja staršev posledica in rezultat zavestne usmeritve šole navzven. Starši, ki so zainteresirani za razvoj otrok in povečevanje možnosti za njihovo vključevanje v dejavnosti, ki potekajo pod okriljem šole, se bodo odzvali, če bodo dobili pozitivne povratne informacije, ki bodo potrdile njihova začetna pričakovanja. Dolgoročno pa to pomeni, da bodo tudi po tem, ko bodo njihovi otroci zapustili obvezno izobraževanje, pričakovali, kot to kaže predhodni navedek, da bo s šolo kraj napredoval in mlade vezal nase tudi po tem, ko jo bodo zapustili.

Organizacije

Pričakovanja organizacij so v različnih šolskih okoljih različna. Najbolj razširjeno je seveda oddajanje šolskih prostorov, zlasti telovadnic, lokalnim društvom in drugim organizacijam za rekreativne in športne namene. V takih primerih, še zlasti če je v ozadju le finančni interes šole, bi težko govorili o sodelovanju, saj gre bolj za formalne odnose. Vendarle pa ne gre pozabiti na neformalna srečevanja uporabnikov s strokovnimi delavci šole in ne nazadnje tudi z učenci, ki se po pouku zbirajo in zadržujejo v okolici šole, zlasti na zunanjih igriščih in šolskih dvoriščih. Taki neformalni stiki imajo zlasti v manjših krajih, kjer je socialna povezanost večja, tudi večji pomen za oblikovanje neformalnih skupin in komunikacijo, ki šolski prostor in posledično šolo kot celoto vključuje v lokalno okolje.

Možnosti, ki jih ima šola, tudi ko gre le za infrastrukturo, pa so veliko večje kot oddajanje prostorov za rekreativne namene. Šola namreč razpolaga s širšo infrastrukturo, ki jo lahko ponudi za različne dejavnosti ali pa tudi ne.

Šola ima infrastrukturo, ima prostore, ki so v popoldanskih urah bolj ali manj prazni. Zelo zanimivo bi bilo mogoče narediti kakšen pilotski projekt, da bi te šolske prostore izkoristili za to, da mogoče svetovalni centri prihajajo na šolo ali pa so tukaj dejavnosti, ki jih vodijo strokovno usposobljeni kadri iz nevladnih organizacij, ki so prisotni iz širšega lokalnega okolja in bi lahko marsikaj naredili za vzgojo in boljše odraščanje otrok in celotnih družin, se pravi, da bi na ta način napolnili te vsebine v šoli in jih prilagodili glede na lokalno okolje, kjer je kakšna potreba. (7)

V zvezi s tem je zanimiva izkušnja ljubljanske šole, ki je pobudnica vključevanja v evropski projekt ESV (European Voluntary Service). Njihova izkušnja namreč kaže, kako pobuda ene šole preraste svoje okvire in se vrne kot pobuda drugih šol v širšem okolju.

Lokalna skupnost pa drugi ljudje, moram reči EVS, prostovoljska mednarodna služba, prek mednarodnega evropskega programa, mi, mislim, to delamo že šest let. Letos prvič enote moje šole prosijo in se grebejo za to, da bi jih imeli. Pred leti sem jih moral prositi in razlagati, da ne bo nič hudega, da ta multikulturnost ne vem čemu vse prispeva, danes pa se je to obrnilo, pa me vprašajte, zakaj. A ni jasno, kakšne so bile direktive ministrstva, odloki, okrožnice in to, kar pride po mailih na ravnateljeve mize, in tako naprej? Zato, ker potrebujejo kader, pa je zaprto. (13)

Na podlagi razprave v fokusni skupini o medsebojnih pričakovanjih šole, staršev in organizacij v okolju bi lahko sklepali, da gre za krožni proces. Pričakovanja nastajajo kot posledica pozitivnih izkušenj, ki jih pridobijo posamezni akterji povezovanja. Pomembni so pobuda, včasih tudi vztrajanje, in prepoznavanje situacij, ki jih je mogoče nadgraditi in doseči novo kvaliteto. Zlasti starši so neke vrste most med šolo in njenim družbenim okoljem, zato je izjemno pomembno, da v strokovnih delavcih šole dobijo sogovornike, ti pa lahko z odpiranjem prostora krepijo pričakovanja in okolje ustrezno motivirajo za nadaljnje vsebinske povezave.

Ovire

Ovire pri sodelovanju šole in lokalne skupnosti so različne, kot smo to opisali že v začetku. V razpravi smo se omejili na dve skupni oviri, in sicer na birokratsko politične ovire in ovire, ki izhajajo iz miselnosti, izkušenj, naj bo na eni ali drugi strani.

Ovire birokratsko politične narave

Celoten politični kontekst, znotraj katerega naj bi se razvijale nove oblike sodelovanja in povezovanja, po mnenju ene od razpravljavk ni naklonjen spremembam.

Prva zadeva je, da je trenutni čas nenaklonjen kakršnikoli spremembam. Država, v kateri živimo, čas, v katerem živimo, sploh v šolstvu, reže se tu, reže se

tam. Še tistim redkim optimistom, ki so bili, volja in pripravljenost pojenjata. O tem sem prepričana, da je čisto prva zadeva. (5)

Ob nenaklonjeni družbeni atmosferi pa se oviram, kot je pomanjkanje denarja in časa, ki smo jih sicer zavestno izločili iz diskusije, v celoti vseeno nismo mogli izogniti, saj so povezane z drugimi vidiki in tudi z načinom, ki zaznamuje oblike sodelovanja, kot kaže naslednji navedek.

Marsikaj s tega zornega kota nastane z minimalnim finančnim vložkom. Imam stališče: bolj kot finančna sredstva je pomembna ideja, čas, ki ga človek temu nameni. Na koncu koncev sem že malo starejša, denar ni vse, tisto na koncu nekje pridobimo. Na neki način se zmeraj malo pri županu, malo pri kakšnem staršu, malo med kolegi nekaj najde, da lahko to izpeljemo. (2)

Seveda pa se lahko pri takem sodelovanju pojavijo tudi ovire, ki so jih izrazili razpravljavci in ki jih zgoraj omenjeni avtorji niso zaznali. Nanašajo se na vprašanje postavitve meje med sodelovanjem zaradi blaginje skupnosti in šole ter tistim sodelovanjem, ki ima v ozadju politične ali druge namere.

Lahko gre ta, bom rekel, povezanost z lokalno skupnostjo celo v tak ekstrem, lahko povem primer z letošnjih lokalnih volitev, primer, da je bila otvoritev otroškega igrišča oziroma nogometnega igrišča na volilno nedeljo. Z aktualnim županom, ki je ponovno kandidiral, tako da ne vem, kje se potem to dobro sodelovanje med lokalno skupnostjo konča ali kje je ta meja, to je en del. (1)

Uresničevanje političnih ciljev – v tem primeru gre za cilje lokalne politike – ne more biti ozadje sodelovanja med šolo in skupnostjo, čeprav se temu nikoli ni mogoče v celoti izogniti, saj je ne nazadnje svet šole organ, ki vključuje predstavnike lokalne skupnosti. Svet šole sicer deluje apolitično, a glede sodelovanja, vsaj tistega, ki je del letnega delovnega načrta, imajo predstavniki lokalne skupnosti velik, tudi osebni vpliv.

Res pa je, da ta povezanost z lokalnim okoljem ne gre čez noč. Danes narediš en majhen korak, čez nekaj časa narediš enako, kot recimo potrebuješ neka sredstva, pa si povezan, naj bo na občinski ravni, kjerkoli, začnejo te povezovati tudi druge stvari. Kar je najpomembnejše, so osebni kontakti, stiki, ker s tem se začne, in ko začneš čutiti sam oziroma vsi zaposleni, naj bo v gospodarstvu ali šoli ali na občinski ravni, ko te začne (mučiti), kaj bi ti naredil za tisti svoj kraj, to je tisto lokalno. (12)

Miselnost

Tuje izkušnje, ki smo jih navedli, opozarjajo na pomembno skupino ovir, povezano s tradicionalnimi modeli delovanja šole in njihovo organizacijo. Čeprav bi pri nas o tradicionalni

zaprtosti šole težko govorili, so naši razpravljavci opozarjali tudi na problem zaprtosti ali celo samozadostnosti šole; ta je sicer pogosto navidezna ali pogojena z zunanjimi dejavniki. Poglejmo dva primera:

Sami znamo otroke naučiti ljudskih plesov, imamo učiteljico gospodinjstva, ki jih zna naučiti peči piškote, pa tudi učiteljice podaljšanega bivanja to rade počnejo. Šole smo tako naravnane, da rade izkoristimo to, kar imamo notri, ker se vse preostalo plača. (8)

Drug primer, ki razkriva vsaj navidezno samozadostnost šole, pa se nanaša na otroke s posebnimi potrebami.

Se pravi, mi gremo v neke socialno-integracijske ali pa inkluzivne oblike. Osnovne šole te potrebe nimajo, razen takrat, ko iščejo in kličejo na pomoč, ko imajo težave z otrokom s posebnimi potrebami v razredu. Se pravi, še vedno je ta osnovna šola izjemno samozadostna. Mi znamo vse. In ko morajo podpisati papir, ali obvladajo oziroma imajo resurse in tako naprej, da neko določeno posebno potrebo pokrijejo s strokovnega ali drugačnega vidika, pa ne vem, ali je že katera rekla, da ne. (13)

Težava pri sodelovanju so tudi velike razlike med starši in družinami, predvsem v smislu pričakovanj glede šole. To bi lahko bila ovira za sodelovanje, če teh razlik ne bi zaznali in učinkovito vodili.

Gotovo so pričakovanja staršev zelo velika, še na drugih področjih se mi včasih zdi, da se na šoli preveč ustavljamo pri teh, ki nam nekako ne gredo skupaj, imamo različna pričakovanja, različna videnja. Jaz to razumem, kot da vsaka družina oziroma starš vidi samo svojega otroka in tisti problem. In če potem mi to dobesedno vzamemo, da ne naredimo neke distance, da se tam zapletemo in izgubimo, s preostalimi lahko zelo veliko sodelujemo. (15)

Pristopi strokovnih delavcev k obravnavi razlik so različni, a še najbolj jih izraža naslednji navedek.

Malo se pogovarjaš, malo prepričuješ, potrebuješ par ljudi, ki si za to vzamejo čas, ki so pogojeni s tem, ker imajo ljudje veliko darov, ne samo teh, ki jih na nekem področju strokovno dajejo od sebe, ampak tudi druge, ne vem, nekdo je na glasbenem področju in si je izbral nekaj otrok, ki imajo te potencialne in jih pelje skozi to. (2)

Nevarnosti

V razpravi, ki se je nanašala predvsem na vlogo manjših šol v manjših krajih ali podružničnih šol, je bilo omenjenih tudi nekaj nevarnosti, za katere menimo, da jih je smiselno

obravnavati posebej. Gre namreč za to, da lahko v manjših in izoliranih krajih pretesna povezanost z lokalno skupnostjo škoduje odpiranju v širši socialno-kulturni prostor ter tako na neki način izolira in omejuje socialni kontekst, ki naj bi otrokom sicer omogočal preseganje lokalnih determinant.

Seveda pa lahko na tak položaj gledamo tudi z drugačne perspektive, kjer preglednost socialnega okolja senzibilizira in naravno integrira različnosti in posebne potrebe. A tudi in ravno zato je nujno, da je sodelovanje zavestno, namerno in vodeno z jasnimi cilji ustvarjanja za vse odprtega in sprejemljivega socialnega okolja, katerega del je šola in ki lahko le kot tako pripelje do želenih vzgojnih učinkov.

SKLEP

Kot so ugotavljali v tujih raziskavah, ki jih omenjamo v uvodu, se je tudi za naš prostor pokazalo, da je kljub nekaterim nevarnostim in omejitvam sodelovanje med šolo in skupnostjo razumljeno kot univerzalna potreba in neke vrste nuja za to, da bi šola lahko izpolnila svojo vzgojno-izobraževalno funkcijo, in da je lokalno okolje še kako zainteresirano za obstoj in delovanje šole, saj prek nje dobiva identiteto, možnosti povezovanja in medsebojnega sodelovanja. V diskusiji ni bilo zaznanih dvomov o tem, da je tako sodelovanje potrebno in da je v korist vseh.

Kvalitativna analiza je razkrila, da so pojmovanja in pričakovanja koristi od medsebojnega povezovanja različna in da je način, kako šole odgovarjajo na izobraževalne in druge potrebe nešolske populacije, zelo povezan s tem, kakšni modeli socialne organiziranosti prevladujejo. Šole želijo in pričakujejo predvsem aktivacijo staršev ter jim v ta namen ponujajo tudi različne oblike izobraževalnega sodelovanja. Gre na primer za jezikovno izobraževanje ali splošno izobraževanje za dvig ravni pismenosti s ciljem zagotavljanja boljše učne podpore otrokom ali za skupno učenje odraslih in otrok v različnih prostora-snih in kulturnih dejavnostih in podobno. Res pa je, da je skupno učenje otrok in odraslih omejeno pretežno na starše šolajočih se otrok. Izjeme so manjši kraji, kjer šola še vedno pomeni edino ali eno redkih javnih ustanov v kraju. Čeprav želijo tudi šole v drugih okoljih pritegniti tudi preostalo populacijo, pa jim za to pogosto zmanjka tako časa kot motivacije.

Modeli povezovanja šole in skupnosti so različni, težko bi govorili o univerzalnem modelu. Opozorjeno je bilo predvsem na razlike med mestnim, primestnim in vaškim okoljem, večkrat je bila poudarjena pomembna kulturna in intelektualna funkcija šole v manjših krajih. Zlasti podružnične šole v manjših krajih so bile postavljene v ospredje kot pomemben segment našega izobraževalnega sistema. Čeprav vključujejo majhno število otrok, imajo z vidika demografskega razvoja in ohranjanja tradicionalne strukture slovenske družbene pokrajine izjemno vlogo. Enotno mnenje udeležencev diskusije kaže na izjemen pomen podružničnih šol, kar je treba upoštevati pri ekonomskih analizah in premisleku o vzdrževanju obstoječe šolske mreže v Sloveniji, saj so po mnenju udeležencev demografske in druge družbene koristi, ki jih prinašajo, izjemne in lahko z njimi upravičimo

ekonomski vložek vanje. To zrelativizira zahteve v uvodu omenjene študije OECD (Priporočila OECD postavljajo pod vprašaj kakovost izobraževanja, 2011), po kateri bi bilo treba število podružničnih šol zmanjšati, saj so z ekonomskega vidika nerentabilne.

Šole imajo še veliko možnosti za prevzem aktivnejše vloge kulturnega in socialnega središča kraja, pri čemer starši šolajočih se otrok pomenijo tisto skupino, ki je nosilec povezovanja in medsebojnega oplajanja ter ne nazadnje socialno-kulturne integracije in profiliranja lokalnih skupnosti.

Šola je pomembna za ohranjanje lokalne identitete kraja, velja pa tudi obratno, da kraj daje identiteto šoli, pri čemer so razpravljavci opozorili na težave, ki bi nastale, če bi taka identiteta pomenila omejevanje širšega socialnega in kulturnega prostora, v katerega in za katerega naj šola socializira svoje učence.

Diskusijo v fokusi skupini smo začeli z mislijo ene od udeleženk, da je za vzgojo otroka poleg šole potrebna še cela vas. Po opravljeni diskusiji pa bi lahko trditev tudi obrnili: za to, da je vas lahko vas, potrebuje šola, pa čeprav majhno, podružnično. Opravljena analiza nam daje potrditev za to.

LITERATURA

- Dekker, K., Voelker, B., Lelieveldt, H. in Torenvlied, R. (2010). Civic engagement in urban neighborhoods: does the network of civic organizations influence participation in neighborhood projects? *Journal of Urban Affairs*, 32(5), 609–632.
- Deslandes, R., Rousseau, N. in Royer, N. (2002). Collaboration école-famille-communauté: Étude sur la perception des connaissances et le sentiment de compétence des étudiants inscrits en formation initiale en enseignement. *Revue de la pensée éducative*, 36(1), 27–52.
- Gaiser, T. J. (2008). Online focus groups. V N. Fielding, R. M. Lee in G. Blank (ur.), *The Sage handbook of online research methods* (str. 290–306). London: Sage.
- Jelen, N. (2010). Vodenje sodobne podružnične šole – izziv za raznolikost. V P. Peček (ur.), *Izzivi vodenja za raznolikost* (str. 55–61). Kranj: Šola za ravnatelje.
- Klemenčič, S. in Hlebec, V. (2007). *Fokusne skupine kot metoda presojanja in razsojanja kakovosti izobraževanja*. Ljubljana: Andragoški center Slovenije.
- Kovač Šebart, M. (2015). How to evaluate and judge when the moral-educational dimension of instruction is concerned? *Review of European studies*, 7(11), 138–146.
- Liamputtong, P. (2011). *Focus Group Methodology. Principle and Practice*. Los Angeles, London, New Delhi: Sage.
- Martin, D. G. (2003). Enacting neighborhood. *Urban Geography*, 24(5), 361–385.
- Mesec, B. (1998). *Uvod v kvalitativno raziskovanje v socialnem delu*. Ljubljana: Visoka šola za socialno delo.
- Osnovnošolsko izobraževanje*. (2015). Statistični urad RS. Pridobljeno s <http://www.stat.si/StatWeb/pregled-podrocja?id=71&headerbar=7>.
- Priporočila OECD postavljajo pod vprašaj kakovost izobraževanja*. (2011). Eurydice Slovenija. Pridobljeno s <http://www.eurydice.si/index.php/prispevki-eurydice/3825-priporocila-oecd-postavljajo-pod-vpraaj-kakovost-izobraevanja>.

- Smrt podružnicam, živeljo šolstvo.* (2011) . Pridobljeno s http://www.novitednik.si/zapisi.php?id=680&id_zapis=2131&m=2&l=2011.
- Šteh, B., Kalin, J. in Mrvar, P. (2015). Sodelovanje med osnovnimi šolami in skupnostjo s primeri dobrih praks. *Sodobna pedagogika*, 66(4), 26–44.
- Tonnies, F. (1999). *Skupnost in družba*. Ljubljana: Fakulteta za družbene vede.
- Učenje in izobraževanje v skupnosti. Vloga šole in skupnostnih organizacij.* (2015). Ljubljana: Filozofska fakulteta.
- Varro, G. in Muršak, J. (2003). Slovenian Identity in a growing Europe. V A. Kozłowska (ur.), *Multicultural Education in the Unifying Europe* (str. 59–68). Częstochowa: Wydawnictwo Wyższej szkoły pedagogicznej w Częstochowie.
- Vidmar, T. (2012). Dilemmas of Research in the Field of History of Education: Parents and Schools during the Middle Ages and the Reformation. V C. J. McDermott, A. Kington in M. Matulčikova (ur.), *Paradigms and Research of Educational Practice* (str. 149–161). Los Angeles: Department of education, Antioch University Los Angeles.
- West-Burnham, J. (2011). Kje so meje. *Izobraževanje, šola in skupnost. Vodenje*, 9(2), 3–13.