

Živa Grafenauer Ekart in Tina Vršnik Perše

Pogovori s starši in učenci kot orodje za razvijanje samostojnosti učencev pri šolskem delu

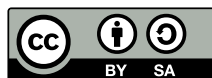
Povzetek: Sodelovanje med starši in učitelji je ključno za spodbujanje razvoja otrok, sodobne prakse in raziskave pa poudarjajo dodaten pomen aktivnega vključevanja učencev v to sodelovanje. Kljub temu se vloga učencev pogosto zanemarja, kar omejuje možnosti za njihov celostni razvoj. V slovenskem prostoru pogovori s starši in učenci kot posebna oblika sodelovanja še niso sistematično uveljavljeni, zato je možnost umestitve te oblike sodelovanja prikazana v širšem kontekstu pedagoške prakse in mednarodnih primerjav. V okviru raziskave je bil izveden pedagoški eksperiment v dveh četrtih razredih izbrane osnovne šole. V eksperimentalni skupini so bili uvedeni strukturirani pogovori učiteljice s starši in učenci, v kontrolni skupini pa so bile izvedene tradicionalne govorilne ure med učiteljico in starši. Širše je bil namen raziskave adaptacija in izvedba modela pogovorov s starši in učenci ter preverjanje možnosti implementiranja tega modela sodelovanja v praksi, ožje pa preverjanje, kako takšni pogovori prispevajo k razvijanju samostojnosti učencev pri šolskem delu. Pri analizi je bilo uporabljeno tako kvantitativno kot kvalitativno raziskovanje, kot tehnike zbiranja podatkov pa so bili uporabljeni anketni vprašalniki, intervjuji in fokusna skupina. Rezultati kažejo, da aktivno vključevanje učencev v sodelovanje med učitelji in starši po mnenju učencev, staršev in učiteljice prispeva k večji samostojnosti učencev pri šolskem delu in vodi k boljšim vzgojno-izobraževalnim izidom.

Ključne besede: sodelovanje med šolo in domom, vključevanje učencev, vloga učiteljev, prevzemanje odgovornosti učencev

UDK: 37.091.3

Znanstveni prispevek

<https://doi.org/10.63384/sptB54z779s>



Dr. Živa Grafenauer Ekart, asistentka, Lesarska šola Maribor, Lesarska ul. 2, SI-2000 Maribor, Slovenija; elektronski naslov: ziva.ekart@gmail.com ©

Dr. Tina Vršnik Perše, izredna profesorica, Univerza v Mariboru, Pedagoška fakulteta, Koroška c. 160, SI-2000 Maribor, Slovenija; elektronski naslov: tina.vrsnik@um.si ©

Uvod

Dom¹ in šola imata pomemben vpliv na razvoj otrokove osebnosti. Med seboj se prepletata in dopolnjujeta, s tem pa imata tudi skupno odgovornost za otrokovo vzgojo in izobraževanje (Coutts idr. 2014). Žal pa si učitelji in starši niso zmeraj enotni v predstavah o vzgoji in izobraževanju (Jeznik 2015), kljub temu da svoje cilje in funkcije najbolje opravljajo, če se glede njih uskladijo in jih skušajo uresničiti s skupnimi močmi ter sodelovanjem (Killus in Paseka 2016). Sodelovanje med šolo in domom je v praksi pogosto razumljeno kot sodelovanje med starši in učitelji glede otrok, ne pa tudi z njimi (Sacher 2014). Otroci običajno tudi niso upoštevani kot aktivni akterji in oblikovalci svojega življenja in odločitev, njihovo mnenje je pogosto preslišano (Jonsdottir 2015) in v sodelovanje niso vključeni.

Vključevanje učencev v šolskem kontekstu zajema različne oblike in različen obseg delovanja učencev, s katerim imajo učenci sistematičen učinek na načrtovanje in refleksijo lastnega učenja, življenja v šoli in razredu, kakor tudi na razvoj šole in pouka (Liening-Konietzko 2017). Takšno vključevanje v odločanje o sebi je izjemno pomembno, saj vpliva na razvoj njihovih čustev, vedenja in kognicije (Ekayani idr. 2016) oz. na njihov celostni razvoj in uspeh (Sacher 2014; Stiller 2017) ter je eden izmed pomembnih elementov kakovostnega vzgojno-izobraževalnega sistema (Ekayani idr. 2016). Številni avtorji (Bastian 2012; Beham idr. 2010; Sacher 2014) poudarjajo, da je vključevanje otrok v sodelovanje med šolo in domom nujno, saj poteka ravno zaradi njih in z namenom spodbujanja njihovega uspeha ter osebnega razvoja. Če učenci pri tem niso vključeni kot sogovorniki, se ruši temeljni namen sodelovanja med šolo in domom ter povečuje tveganje za izključevanje in pasivnost otrok. Cilj vključevanja otrok v sodelovanje med šolo in domom je mogoče videti kot podporo integraciji učnega procesa v sistematičen,

¹ V nadaljevanju besedo dom uporabljamo kot sopomenko pojma učenčeva ožja družina. V SSKJ je dom med drugim opredeljen kot »družinska skupnost, v kateri kdo živi«, pri čemer imamo pod pojmom družina v mislih ožjo družino, torej starše in otroka oz. osebe, med katerimi primarno poteka komunikacija s šolo.

interaktiven in sodelovalen komunikacijski proces med otroki, učitelji in starši, kjer se aktivno razvijajo samoregulativne sposobnosti učencev (Cooper 2011).

S tem je tesno povezana tudi teorija samoregulacijskega učenja (Zimmerman 2002), ki poudarja, da učenčevo postavljanje lastnih ciljev, spremljanje napredka in refleksija bistveno vplivajo na njegovo zadovoljstvo in motivacijo za nadaljnji napredek. Panadero (2017) je prilagodil zgornji model in ga razdelil v tri faze: predvidevanje (postavljanje ciljev in načrtovanje), izvedbo (spremljanje in uporaba strategij samokontrole) ter samorefleksijo (vrednotenje doseženega in iskanje vzrokov uspeha ali neuspeha). Vse to kaže, da otrok za razvoj samostojnosti in odgovornosti potrebuje priložnosti, da aktivno sodeluje v procesih, ki zadevajo njegovo učenje. Prav pogovori s starši in učenci, ki so osrednja tema prispevka, ustvarjajo prostor za takšne priložnosti, saj omogočajo učencem, da so dejavno vključeni v načrtovanje in spremljanje svojega šolskega dela.

Namen naše raziskave je bil zato preveriti, ali lahko pogovori s starši in učenci prispevajo k razvijanju samostojnosti učencev pri šolskem delu. Ker v slovenskem kontekstu ta model sodelovanja še ni uveljavljen, najprej predstavljamo pomen, namen in posamezne korake pogovorov s starši in učenci, nato pa raziskavo in ugotovitve.

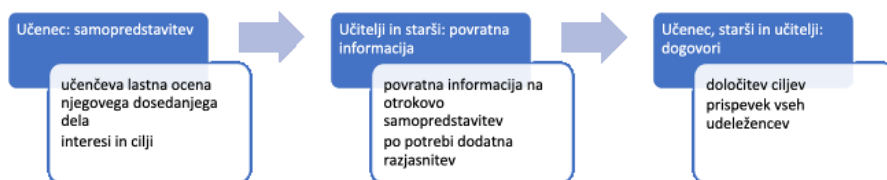
Pogovori s starši in učenci

Ena izmed možnosti vključevanja učencev v sodelovanje med šolo in domom so pogovori s starši in učenci, ki jih v nemško govorečem prostoru imenujejo »Kinder-Erziehungsberechtigte-Lehrende-Gespräch« oz. krajše »KEL-Gespräch«, v angleško govorečem prostoru zanje obstaja več izrazov, in sicer »students-parents-teachers conferences«, »Student-led conferences« in »three-way conferences«. V slovenskem prostoru specifični izraz za to obliko vključevanja učencev v sodelovanje ni prepoznan, zato za potrebe tega prispevka uvajamo izraz »pogovori s starši in učenci«. V različnih kontekstih se pogovori s starši in učenci vključujejo v vzgojno-izobraževalno prakso po potrebi, v nekaterih državah pa so že uveljavljeni in uzakonjeni (npr. Avstrija (Schulunterrichtsgesetz 1986), Norveška (Bæck 2020), Švedska (Karlsson idr. 2020), Finska (Sormunen idr. 2011), Nova Zelandija (O'Fee 2012) in Kanada (Cooper 2011)). V Sloveniji je predvideno sodelovanje učencev skupaj s starši na sestankih strokovne skupine za načrtovanje in spremljanje individualiziranega programa za učence s posebnimi potrebami (Košnik idr. 2023), na splošno pa ta oblika sodelovanja ni uveljavljena.

Pogovor s starši in učenci je pogovor, na katerem so prisotni učenec, starši in učitelj (oz. po potrebi več učiteljev), pri čemer je učenec aktivno vključen v pogovor v vseh korakih (glej Sliko 1). Teme pogovora so: učenčeva močna področja, dosedanja dosežki učenca, cilji in uspehi, ki jih je učenec dosegel, učenčeva interesna področja in njegov napredek, ki je postal viden v tekočem obdobju, učenčeva socialna kompetentnost, osebnostni razvoj in vedenje (Jäckl in Moser 2016). Prav tako na pogovoru lahko obravnavajo primanjkljaje učenca, predvsem na področju samostojnosti pri delu, dojemanju učne snovi in njene uporabe ter

samostojnosti pri izvajanju nalog. Smiselno je obravnavati tudi osebni razvoj učenca in učenčevo vedenje v družbi (Derfler idr. 2019).

Koraki pogovora s starši in učenci:



Slika 1: Koraki pogovora s starši in učenci po Westfall-Greiter (2012)

Pogovori s starši in učenci so pomembna priložnost za aktivno vključevanje učencev v sodelovanje med domom in šolo (Beveridge 2005). Takšna vključenost učencev spodbuja razvoj njihovih osebnostnih in socialnih kompetenc, krepi motivacijo za šolsko delo, povečuje občutek odgovornosti za lastno učenje ter spodbuja samostojnost pri opravljanju šolskih obveznosti (Liening-Konietzko 2017; Jäckl in Moser 2016). Hkrati pogovori omogočajo učencem, da aktivno sodelujejo pri oblikovanju ciljev, kar spodbuja njihovo odgovornost za dejanja in učenje ter pogosto prispeva k večji uspešnosti pri doseganju teh ciljev (Bastian 2012; Carrión-Martínez idr. 2021; Foster-King 2011).

Eden temeljnih namenov pogovorov s starši in učenci je vsekakor tudi, da učenec v skladu s svojimi razvojnimi značilnostmi prevzame odgovornost za učenje in samostojnost pri šolskem delu (Derfler idr. 2019). Pogovori s starši in učenci tako prinašajo novo dimenzijo ne samo v kakovosti sodelovanja med šolo in domom, temveč tudi v kakovosti celotnega vzgojno-izobraževalnega procesa (Westfall-Greiter 2012).

Metoda

V slovenskem prostoru pogovori s starši in učenci kot posebna oblika sodelovanja še niso sistematično uveljavljeni, zato je prikazana možnost umestitve te oblike sodelovanja v širšem kontekstu pedagoške prakse in mednarodnih primerjav. Osrednje raziskovalno vprašanje je bilo, ali je mogoče pogovore s starši in učenci uporabljati kot učinkovito orodje za vključevanje učencev v sodelovanje med domom in šolo ter ali prispevajo k večji samostojnosti učencev pri šolskem delu. Izhodiščna hipoteza je predvidevala, da takšni pogovori spodbujajo tesnejše in poglobljeno sodelovanje med šolo in domom ter krepijo učenčevo samostojnost pri učenju. Namen raziskave je bil prilagoditi in izvesti model pogovorov s starši in učenci, oblikovan na podlagi avstrijskega primera, ter preveriti učinke njegove implementacije v Sloveniji.

Poskus uvedbe pogovorov s starši in učenci je bil izveden v četrtem razredu izbrane osnovne šole, kar je primerljivo s starostno skupino izvajanja podobnih

pogovorov v Avstriji. Podatke za raziskavo smo pridobili s pomočjo anket, fokusne skupine in individualnih intervjujev, ki so bili opravljeni ob izvedbi eksperimentalnega modela pogovorov s starši in učenci. Poleg kvantitativne metode smo za analizo uporabili tudi kvalitativne podatke z namenom poglobljenega razumevanja pojava.

Vzorec in postopek zbiranja podatkov

Predstavljeni podatki so bili pridobljeni na priložnostnem namenskem vzorcu. Vključena sta bila dva oddelka četrtega razreda izbrane osnovne šole v Sloveniji. Za vpeljavo pogovorov v četrti razred osnovne šole smo se odločili, ker tudi v avstrijskem vzgojno-izobraževalnem sistemu, po katerem smo se zgledovali, pogovore s starši in učenci izvajajo v istem obdobju. V okviru raziskave je bil izveden pedagoški eksperiment, pri katerem je bil v eksperimentalni skupini uveden model pogovorov učiteljice (razredničarke) s starši in učenci (t. i. pogovori s starši in učenci), v kontrolni skupini pa so bili opravljeni tradicionalni stiki (govorilna ura) med učiteljico (razredničarko) in starši.

V eksperimentalno skupino je bilo vključenih 16 učencev enega oddelka četrtega razreda, njihovi starši (16 staršev) in razredničarka. Od 16 učencev je bilo 5 (31 %) deklíc in 11 (69 %) dečkov. V kontrolno skupino je bilo vključenih 17 učencev drugega oddelka četrtega razreda na isti šoli, njihovi starši (17 staršev) in razredničarka. Od 17 učencev je bilo 8 (47 %) dečkov in 9 (53 %) deklíc. Učenci v obeh skupinah so bili stari 9 in 10 let. Vsi udeleženci raziskave oz. njihovi starši so se prostovoljno odločili za sodelovanje v raziskavi s podpisom informiranega soglasja.

Raziskava je bila izvedena v šolskem letu 2020/21, v času, ko je v Sloveniji zaradi epidemije covid-19 delo v šolah vsaj delno potekalo na daljavo, in tako so bili tudi pogovori s starši in učenci delno izvedeni na tak način.

Pred izvedbo eksperimenta smo v eksperimentalni in kontrolni skupini opravili: 1. individualni polstrukturirani intervju z razredničarkama, 2. anketiranje učencev in 3. anketiranje staršev. Po izvedbi eksperimenta smo v eksperimentalni in kontrolni skupini opravili: 1. individualni polstrukturirani intervju z razredničarkama, 2. anketiranje učencev in 3. anketiranje staršev. V anketnih vprašalnikih so udeleženci raziskave stopnjo svojega (ne)strinjanja z dano trditvijo določili s pomočjo 5-stopenjske Likartove lestvice. V eksperimentalni skupini smo po izvedbi eksperimenta dodatno imeli fokusno skupino z učenci in individualne polstrukturirane intervjuje s starši.

Starše smo na prvem roditeljskem sestanku, ki je potekal v šoli v septembru 2020, ustno obvestili o namenu in poteku raziskave ter o posebnostih pogovorov s starši in učenci. Učencem smo namen in potek raziskave predstavili na uri oddelčne skupnosti v septembru 2020 v šoli. Pred tem smo s potekom, namenom, cilji in njunima vlogama individualno seznanili razredničarki obeh razredov. V času, ko smo načrtovali nadaljnje priprave učencev, staršev in razredničarke na izvedbo pogovorov, je zaradi epidemije covid-19 šolanje potekalo od doma. Tako

smo za starše eksperimentalne skupine pripravili vprašalnik in smernice, ki so jim bile v pomoč pri pripravi na pogovor, ter jim jih posredovali po pošti. Učence eksperimentalne skupine smo na pogovore pripravili v manjših skupinah (po štiri učence) videokonferenčno (s pomočjo orodja Zoom). Razredničarki eksperimentalne skupine smo smernice in vprašalnik za pripravo na pogovor posredovali po pošti ter se z njo videokonferenčno sestali na pripravljalnem srečanju.

Pogovori učiteljice (razredničarke) s starši in učenci v eksperimentalni skupini so bili izvedeni za vsakega učenca posebej, in sicer dvakrat. Uvodni pogovori so potekali januarja 2021 videokonferenčno. V okviru vsakega uvodnega pogovora s starši in učenci je bil podpisan dogovor, v katerem so bili navedeni sprejeti dogovori. Ti dogovori so vključevali: cilje, ki si jih je učenec zastavil, rok, do katerega naj bi zastavljene cilje dosegel, način doseganja ciljev oz. potrebne korake za doseg zastavljenih ciljev ter potreben prispevek učiteljev in staršev k učenčevim ciljem. Zaključni pogovori s starši in učenci so potekali junija 2021 v živo v prostorih šole. Vključevali so refleksijo glede na dogovore z uvodnega srečanja. Na vsakem pogovoru (uvodnem in drugem) so bili prisotni: učiteljica razredničarka, učenec in njegovi starši (en ali oba starša oz. skrbnika).

Statistična obdelava podatkov

Zbrane kvantitativne podatke smo statistično obdelali in analizirali s programom SPSS (Statistical Package for the Social Sciences 21). Rezultate analiz smo prikazali s strukturnimi odstotki in osnovnimi opisnimi statistikami (povprečna ocena, odstotki, standardni odklon). Za primerjavo med različnimi fazami merjenja oz. vrednosti spremembe spremenljivk v času smo uporabili neparametričen test, in sicer Mann-Whitneyjev U-test. Z namenom pridobitve poglobljene slike o pomenu pogovorov s starši in učenci za razvijanje samostojnosti učencev pri šolskem delu smo poleg kvantitativne metode uporabili tudi kvalitativno metodo raziskovanja, katere vloga je čim bolj celostno proučevanje posameznega pojava (Vogrinc 2008). Opravili smo individualne polstrukturirane intervjuje in intervjuje fokusnih skupin. Dobljene podatke smo šifrirali in uporabili za poglobljeno proučevanje razumevanja pomena pogovorov s starši in učenci za razvijanje samostojnosti učencev pri šolskem delu.

Rezultati in interpretacija

V nadaljevanju predstavljamo tiste rezultate raziskave, ki obravnavajo povezavo med učenčevim vključevanjem v sodelovanje med domom in starši (skozi pogovore s starši in učenci) in količino pomoči, ki jo učenci potrebujejo pri opravljanju šolskega dela, ter njihovo samostojnostjo.

Pomoč staršev potrebujem pri	Pred						Po					
	Zmeraj	Pogosto	Nekje vmes	Redko	Nikoli		Zmeraj	Pogosto	Nekje vmes	Redko	Nikoli	
	f (%)	f (%)	f (%)	f (%)	f (%)	M (SD)	f (%)	f (%)	f (%)	f (%)	f (%)	M (SD)
učenju	1 (6,3)	3 (18,8)	5 (31,3)	7 (43,8)	0 (0)	3,13 (0,95)	0 (0)	0 (0)	4 (25,0)	10 (62,5)	2 (12,5)	3,87 (0,61)
pripravi na govorne nastope ...	3 (18,8)	5 (31,3)	6 (37,5)	1 (6,3)	1 (6,3)	2,50 (1,09)	0 (0)	2 (12,5)	4 (25,0)	7 (43,8)	3 (18,8)	3,69 (0,94)
organizaciji časa za šolsko delo doma	2 (12,5)	1 (6,3)	10 (62,5)	2 (12,5)	1 (6,3)	2,94 (0,99)	0 (0)	0 (0)	5 (31,3)	3 (18,8)	8 (50,0)	4,19 (0,91)
izdelavi domače naloge	1 (6,3)	1 (6,3)	3 (18,8)	9 (56,3)	2 (12,5)	3,63 (1,02)	0 (0)	1 (6,3)	2 (12,5)	10 (62,5)	3 (18,8)	3,94 (0,77)
delu, povezanem z domačim branjem	1 (6,3)	1 (6,3)	3 (18,8)	9 (56,3)	2 (12,5)	3,63 (1,02)	0 (0)	0 (0)	3 (18,8)	3 (18,8)	10 (62,5)	4,44 (0,81)

Preglednica 1: Odgovori učencev eksperimentalne skupine glede potreb po pomoči na različnih področjih šolskega dela pred izvedbo eksperimenta in po njej

Primerjava srednjih vrednosti odgovorov učencev eksperimentalne skupine kaže, da so učenci po izvedbi eksperimenta na vseh področjih šolskega dela izražali manjšo potrebo po pomoči staršev pri opravljanju šolskega dela kakor pred eksperimentom. Opozarjamo, da pri tem vprašanju zaradi obrnjene lestvice višja povprečno izražena vrednost odgovorov učencev po izvedbi eksperimenta dejansko pomeni manjšo izraženo potrebo po pomoči staršev pri opravljanju šolskega dela. Na področju potrebe po pomoči pri učenju se povprečje ocen v eksperimentalni skupini pred izvedbo eksperimenta statistično značilno razlikuje od povprečja ocen po izvedbi eksperimenta ($U = 37,000$, $z = -2,279$, $p = 0,039$). Tudi na področju potrebe po pomoči pri pripravi na govorne nastope idr. se povprečje ocen v eksperimentalni skupini pred izvedbo eksperimenta statistično značilno razlikuje od povprečja ocen po izvedbi eksperimenta ($U = 53,000$, $z = -2,913$, $p = 0,004$). Prav tako se statistično značilna sprememba kaže na področju pomoči pri organizaciji časa za šolsko delo ($U = 50,000$, $z = -3,149$, $p = 0,003$) in na področju pomoči pri delu, povezanem z domačim branjem ($U = 67,000$, $z = -2,439$, $p = 0,021$). Podobne ugotovitve lahko razberemo tudi iz odgovorov učencev, opravljenih v okviru

fokusnih skupin, kjer so navajali:² »Zaradi ciljev sem se letos več učila. Predvsem sem se več učila sama, brez pomoči mame.«

Predstavljeni odgovori učencev eksperimentalne skupine kažejo, da so si učenci prizadevali doseči cilje, ki so si jih zastavili na pogovoru, in da so želeli čim več nalog opraviti sami. Iz navedenega bi lahko sklepali, da so pogovori (še posebej, ker so bili na njih sklenjeni in podpisani dogovori) pripomogli k temu, da so učenci več nalog za šolo opravljali sami oz. potrebovali manj pomoči staršev. Podobno tudi Foster-King (2011) ugotavlja, da pogovori prispevajo k temu, da si učenci bolj prizadevajo, da zastavljene naloge dobro opravijo, prav tako pa čutijo večjo odgovornost za svoja dejanja in vedenje ter so bolj ponosni na svoje dosežke.

Pomoč staršev potrebujem pri	Pred						Po					
	Zmeraj	Pogosto	Nekje vmes	Redko	Nikoli		Zmeraj	Pogosto	Nekje vmes	Redko	Nikoli	
	f (%)	f (%)	f (%)	f (%)	f (%)	M (SD)	f (%)	f (%)	f (%)	f (%)	f (%)	M (SD)
učenju	0 (0)	0 (0)	0 (0)	14 (82,4)	3 (17,6)	4,18 (0,39)	0 (0)	0 (0)	2 (11,8)	13 (76,5)	2 (11,8)	4,00 (0,50)
pripravi na govorne nastope ...	0 (0)	1 (5,9)	2 (11,8)	10 (58,8)	4 (23,5)	4,00 (0,79)	0 (0)	2 (11,8)	4 (23,5)	8 (47,1)	3 (17,6)	3,71 (0,92)
organizaciji časa za šolsko delo doma	1 (5,9)	0 (0)	2 (11,8)	7 (41,2)	7 (41,2)	4,12 (1,05)	2 (11,8)	1 (5,9)	4 (23,5)	4 (23,5)	6 (35,3)	3,65 (1,36)
izdelavi domače naloge	1 (5,9)	1 (5,9)	0 (0)	10 (58,8)	5 (29,4)	4,00 (1,06)	1 (5,9)	3 (17,6)	2 (11,8)	7 (41,2)	4 (23,5)	3,59 (1,22)
delu, povezanem z domačim branjem	0 (0)	1 (5,9)	2 (11,8)	6 (35,3)	8 (47,1)	4,24 (0,90)	0 (0)	2 (11,8)	2 (11,8)	4 (23,5)	9 (52,9)	4,18 (1,07)

Preglednica 2: Odgovori učencev kontrolne skupine glede potreb po pomoči na različnih področjih šolskega dela pred izvedbo eksperimenta in po njej

Primerjava srednjih vrednosti odgovorov učencev kontrolne skupine kaže, da so ti učenci po izvedbi eksperimenta na vseh področjih šolskega dela izražali nekoliko večjo potrebo po pomoči staršev kakor pred izvedbo eksperimenta, vendar pa rezultat testiranja z Mann-Whitneyjevim U-testom v nobenem primeru ne kaže statistično značilne razlike. Primerjava srednjih vrednosti odgovorov učencev eksperimentalne in kontrolne skupine glede potreb po pomoči staršev pri oprav-

² Izjave učencev smo prilagodili le v primeru, če so uporabili narečno besedo ali če niso upoštevali slovničnih pravil, sicer so njihove izjave povzete dobesedno.

ljanju šolskega dela pred izvedbo eksperimenta kaže, da so učenci eksperimentalne skupine na vseh področjih, ki smo jih proučevali, pogostejše navajali, da so potrebovali pomoč staršev, kakor učenci kontrolne skupine. Statistično značilna razlika je izkazana na področjih učenja ($U = 49,000$, $z = -3,648$, $p = 0,001$), priprave na govorne nastope idr. ($U = 37,500$, $z = -3,661$, $p = 0,001$) in organizacije šolskega dela ($U = 48,000$, $z = -3,291$, $p = 0,001$). Primerjava srednjih vrednosti odgovorov učencev eksperimentalne in kontrolne skupine po izvedbi eksperimenta kaže, da so učenci eksperimentalne skupine še zmeraj pogostejše kakor učenci kontrolne skupine navajali potrebo po pomoči na področju učenja in pri pripravi na govorne nastope idr., vendar te razlike niso statistično značilne. Na preostalih področjih pa primerjava srednjih vrednosti razkriva, da so učenci eksperimentalne skupine po lastnih navedbah pomoč potrebovali manj pogosto kakor učenci kontrolne skupine, razlike tudi v tem primeru niso statistično značilne. Vidimo torej, da se je glede na navedene ocene po izvedbi eksperimenta potreba učencev eksperimentalne skupine po pomoči staršev pri šolskem delu zmanjšala, medtem ko se je pri učencih kontrolne skupine nekoliko povečala.

Odgovori učencev eksperimentalne skupine, ki so jih ti dali na fokusnih intervjujih, nakazujejo, da gre razlog za to iskati v pogovorih s starši in učenci oz. natančneje v podpisanih dogovorih, ki so jih sklenili na teh pogovorih. Večina jih namreč navaja, da so se več učili sami in bolj redno opravljali šolske naloge prav zaradi sklenjenih podpisanih dogovorov: »Zastavil sem si cilje in podpisal pogodbo. Zato sem si prizadeval doseči dogovore, ki smo jih zastavili v pogodbi.«

Naše ugotovitve tako potrjujejo ugotovitve Pihlgren (2013) in Krahnenbuhl (2016), da učenci lažje razumejo svoje cilje in sredstva za njihovo dosego, kadar so aktivno vključeni v sodelovanje med šolo in domom, kar pripomore k uspešnejšemu doseganju zastavljenih ciljev.

Otroku pomagam pri	Pred						Po					
	Zmeraj	Pogosto	Nekje vmes	Redko	Nikoli		Zmeraj	Pogosto	Nekje vmes	Redko	Nikoli	
	f (%)	f (%)	f (%)	f (%)	f (%)	M (SD)	f (%)	f (%)	f (%)	f (%)	f (%)	M (SD)
učenju	2 (14,3)	1 (7,1)	5 (35,7)	4 (28,6)	2 (14,3)	3,21 (1,25)	0 (0)	0 (0)	7 (50,0)	5 (35,7)	2 (14,3)	3,64 (0,74)
pripravi na govorne nastope ...	2 (14,3)	2 (14,3)	3 (21,4)	5 (35,7)	2 (14,3)	3,21 (1,31)	0 (0)	0 (0)	3 (21,4)	4 (28,6)	7 (50,0)	4,29 (0,82)
organizaciji časa za šolsko delo doma	1 (7,1)	4 (28,6)	2 (14,3)	3 (21,4)	4 (28,6)	3,36 (1,39)	0 (0)	0 (0)	7 (50,0)	4 (28,6)	3 (21,4)	3,71 (0,82)
izdelavi domače naloge	1 (7,1)	2 (14,3)	3 (21,4)	6 (42,9)	2 (14,3)	3,43 (1,15)	0 (0)	0 (0)	1 (7,1)	9 (64,3)	4 (28,6)	4,21 (0,57)
delu, povezanem z domačim branjem	1 (7,1)	3 (21,4)	4 (28,6)	3 (21,4)	3 (21,4)	3,29 (1,26)	0 (0)	1 (7,1)	8 (57,1)	2 (14,3)	3 (21,4)	3,50 (0,94)

Preglednica 3: Odgovori staršev eksperimentalne skupine glede potreb po pomoči učencem na različnih področjih šolskega dela pred izvedbo eksperimenta in po njej

Primerjava srednjih vrednosti odgovorov staršev eksperimentalne skupine pred izvedbo eksperimenta in po njej kaže, da so starši po lastnih navedbah učencem po izvedbi eksperimenta na vseh področjih ponujali manj pomoči kakor pred eksperimentom. Pri tem opozarjamo, da pri tem vprašanju zaradi obrnjene lestvice višja povprečno izražena vrednost odgovorov po izvedbi eksperimenta dejansko pomeni nižjo izraženo stopnjo pomoči staršev pri opravljanju šolskega dela. Na področju pomoči pri pripravi na govorne nastope idr. se povprečje ocen v eksperimentalni skupini pred izvedbo eksperimenta statistično značilno razlikuje od povprečja ocen po izvedbi eksperimenta ($U = 50,500$, $z = -2,270$, $p = 0,027$), na preostalih področjih pa razlika ni statistično značilna.

V individualnih intervjujih po izvedbi eksperimenta so starši eksperimentalne skupine večinoma (razen starši enega učenca) poročali o napredku pri samostojnem opravljanju šolskega dela učencev: »Moja hči je postala bolj odgovorna in samostojna. Tako npr. sama pripravi torbo za šolo, spodbudo pa še zmeraj potrebuje pri učenju, saj se ne uči rada, vendar potrebuje manj spodbude kot prej.«

Odgovori staršev eksperimentalne skupine v anketi torej kažejo, da so starši po svojem lastnem mnenju otrokom po izvedbi eksperimenta manj pomagali pri opravljanju šolskega dela, saj je bilo po tem manj potrebe. Prav tako odgovori staršev v intervjujih, ki so bili opravljeni po izvedbi eksperimenta, kažejo, da so

učenci po mnenju staršev napredovali na področju samostojnosti pri opravljanju šolskega dela in da so pri tem potrebovali manj njihove pomoči.

Otroku pomagam pri	Pred						Po					
	Zmeraj	Pogosto	Nekje vmes	Redko	Nikoli		Zmeraj	Pogosto	Nekje vmes	Redko	Nikoli	
	f (%)	f (%)	f (%)	f (%)	f (%)	M (SD)	f (%)	f (%)	f (%)	f (%)	f (%)	M (SD)
učenju	0 (0)	3 (17,6)	7 (41,2)	6 (35,3)	1 (5,9)	3,29 (0,84)	3 (17,6)	5 (29,4)	4 (23,5)	4 (23,5)	1 (5,9)	2,71 (1,21)
pripravi na govorne nastope ...	0 (0)	5 (29,4)	7 (41,2)	4 (23,5)	1 (5,9)	3,06 (0,89)	0 (0)	6 (35,3)	7 (41,2)	3 (17,6)	1 (5,9)	2,94 (0,89)
organizaciji časa za šolsko delo doma	0 (0)	2 (11,8)	7 (41,2)	4 (23,5)	4 (23,5)	3,59 (1,00)	0 (0)	0 (0)	11 (64,7)	5 (29,4)	1 (5,9)	3,41 (0,61)
izdelavi domače naloge	0 (0)	2 (11,8)	5 (29,4)	8 (47,1)	2 (11,8)	3,59 (0,87)	0 (0)	3 (17,6)	1 (5,9)	8 (47,1)	5 (29,4)	3,88 (1,05)
delu, povezanem z domačim branjem	0 (0)	3 (17,6)	3 (17,6)	7 (41,2)	4 (23,5)	3,71 (1,04)	5 (29,4)	2 (11,8)	5 (29,4)	3 (17,6)	2 (11,8)	2,71 (1,40)

Preglednica 4: Odgovori staršev kontrolne skupine glede potreb po pomoči učencu na različnih področjih šolskega dela pred izvedbo eksperimenta in po njej

Primerjava srednjih vrednosti odgovorov staršev kontrolne skupine pred izvedbo eksperimenta in po njej kaže, da so starši po lastnih navedbah učencem v obdobju po izvedbi eksperimenta ponujali več pomoči pri učenju, pripravi na govorne nastope idr., organizaciji časa za šolsko delo in pri delu, povezanem z domačim branjem. Na področju dela, povezanega z domačim branjem, se povprečje ocen v kontrolni skupini pred izvedbo eksperimenta statistično značilno razlikuje od povprečja ocen po izvedbi eksperimenta ($U = 84,000$, $z = -2,137$, $p = 0,038$).

Na preostalih področjih razlika ni statistično značilna. Nadalje primerjava srednjih vrednosti odgovorov staršev kontrolne skupine pred izvedbo eksperimenta in po njej kaže, da starši nekoliko manj pogosto navajajo, da so učencem po izvedbi eksperimenta pomagali pri domačih nalogah, vendar rezultat testiranja z Mann-Whitneyjevim U-testom ni pokazal statistično značilne razlike.

Primerjava srednjih vrednosti odgovorov staršev eksperimentalne in kontrolne skupine glede pomoči učencem pri šolskem delu pred izvedbo eksperimenta kaže, da so starši eksperimentalne skupine poročali o povprečno nekoliko manj pogosti pomoči učencem kakor starši kontrolne skupine na področju organizacije časa za šolsko delo, pri izdelavi domače naloge in pri delu, povezanem z domačim

branjem. Medtem pa so po lastnih ocenah nekoliko pogostejše kot starši kontrolne skupine otrokom pomagali pri učenju ter pri pripravi na govorne nastope, referate in predstavitve. V nobenem primeru pa razlika ni statistično značilna. Primerjava srednjih vrednosti odgovorov staršev glede njihove pomoči učencem pri šolskem delu po izvedbi eksperimenta pa kaže, da so starši eksperimentalne skupine na vseh področjih poročali o manj pogosti pomoči učencem kot starši kontrolne skupine. Rezultat testiranja z Mann-Whitneyjevim U-testom je pokazal statistično značilno razliko v primeru pomoči staršev pri učenju ($U = 65,000$, $z = -2,228$, $p = 0,032$) in pri pripravi na govorne nastope idr. ($U = 36,000$, $z = -3,414$, $p = 0,001$).

Podobno kot starši in učenci je tudi razredničarka eksperimentalne skupine na individualnem intervjuju po izvedbi eksperimenta poudarila pozitivne spremembe pri učencih na področju njihove samostojnosti in pri prevzemanju odgovornosti: »Največ pozitivnih sprememb pri učencih na koncu šolskega leta (op. avtorja: po izvedbi eksperimenta) opažam pri prevzemanju odgovornosti učencev za lasten uspeh in delo. Učenci so postali bolj samostojni pri opravljanju šolskega dela. Veliko pripisujem temu, da so si učenci na pogovorih sami zadali cilje, zaradi česar so se čutili odgovorne za doseg te ciljev. V njih je bila močnejša želja po uresnitvi zadanega cilja. Predvsem pa so si cilje želeli uresničiti sami.« »Učenci so imeli možnost aktivnega sodelovanja na pogovorih. Sodelovali so pri postavljanju ciljev, kar jih je po mojem mnenju dodatno motiviralo k temu, da so si želeli zastavljene cilje tudi doseči. To je po mojem mnenju prispevalo tudi k večji motivaciji učencev za doseganje dogovorjenih ciljev. Zaradi prisotnosti na pogovoru in aktivnega vključevanja vanj so verjetno začutili, da so oni v središču pogovora in da jim tako jaz kakor starši želimo dobro, da si tudi mi želimo njihovega napredka in da jih bomo pri tem podpirali.«

Odgovori razredničarke kažejo, da so učenci po eksperimentu napredovali na področju samostojnosti pri opravljanju šolskega dela ter na področju odgovornosti za lasten uspeh in delo. Razredničarka napredek pripisuje prav pogovorom s starši in učenci. Ti so po njenem mnenju učencem omogočili aktivno sodelovanje pri zastavljanju ciljev, kar je privedlo do tega, da so si učenci močnejše prizadevali za doseg zastavljenih ciljev. Tudi Grant (2009) poudarja, kako pomembno je, da učenci postajajo aktivni oblikovalci svojega življenja, saj to prispeva k razvoju njihove samostojnosti.

Torej lahko povzamemo, da se možnost lastnega zastavljanja ciljev učencev odraža v večji samostojnosti učencev pri izpolnjevanju zastavljenih ciljev. To se verjetno povezuje tudi z boljšo notranjo motivacijo za doseganje zastavljenih ciljev in prispeva k njihovi izpolnitvi ter k razvoju večje samostojnosti učencev. To se sklada s Zimmermanovo (2002) samoregulacijsko teorijo učenja. Pogovori s starši in učenci so tako ena izmed poti, ki omogoča, da učenci sami prevzamejo kontrolo nad lastnim učenjem (Beveridge 2004), taka pot pa ob tem prispeva k razvoju učenčeve avtonomije (Carrión-Martínez idr. 2021).

Sklep

Namen raziskave je bil prilagoditi model pogovorov s starši in učenci, ga poskusno izvesti ter ob tem preveriti, kaj učenci, starši in učitelji menijo o učinkovitosti takih pogovorov kot orodja za aktivno vključevanje učencev v sodelovanje med učitelji in starši ter kako učenci, starši in učitelji poročajo o vlogi pogovorov pri razvijanju samostojnosti učencev.

Omejitev, ki jo je treba upoštevati pri interpretaciji izsledkov naše raziskave in pri izpeljevanju praktičnih implikacij, je velikost vzorca. Zato smo v raziskavi opravili tudi intervjuje (polstrukturirane individualne intervjuje in intervjuje fokusnih skupin), ki so omogočili bolj celostno in poglobljeno proučevanje učinkov pogovorov s starši in učenci ter njihovih ozadij. Prav tako se zavedamo, da sprememb, ki so se pojavile po eksperimentu, ne moremo pripisati izključno eksperimentalni spremenljivki (tj. pogovorom s starši in učenci), saj so lahko vzrok sprememb tudi drugi dejavniki, kot so številne razlike med učiteljicama in učenci. Vendarle pa rezultati raziskave dajejo pomembno izhodišče za načrtovanje vključevanja učencev v sodelovanje med učitelji in starši.

Rezultati raziskave so pokazali, da če v sodelovanje med šolo in starši aktivno vključimo učence prek pogovorov s starši in učenci, to ustvarja podporno okolje za razvoj večje samostojnosti učencev pri opravljanju šolskega dela. Na vseh področjih, ki smo jih zajeli v raziskavo, so namreč učenci eksperimentalne skupine navajali, da so po izvedbi eksperimenta potrebovali manj pomoči staršev kakor pred izvedbo eksperimenta. Pri tem je bila razlika tudi statistično značilna. Prav tako so učenci eksperimentalne skupine navajali, da so si po izvedbi eksperimenta bolj prizadevali, da bi čim več šolskega dela opravili sami, kakor pred izvedbo eksperimenta. Dodatno so to učenci eksperimentalne skupine podkrepili z odgovori v fokusnih intervjujih po izvedbi eksperimenta. Iz njih je razvidno, da so si učenci samostojno prizadevali doseči cilje, ki so si jih (v obliki podpisanega dogovora) zastavili na pogovoru, in da so si želeli čim več nalog opraviti sami. Rezultati odgovorov učencev kontrolne skupine pa kažejo, da se je potreba učencev kontrolne skupine po pomoči staršev na nekaterih področjih učenja v obdobju po izvedbi eksperimenta celo povečala. Tudi druge raziskave (Bastian 2012; Carrión-Martínez idr. 2021) ugotavljajo, da pogovori učencem omogočajo razvoj avtonomije in prevzemanje odgovornosti za lasten uspeh, saj jim dajejo priložnost, da sodelujejo pri postavitvi lastnih ciljev. S tem učenci razvijajo odgovornost za svoja dejanja in učenje, prav tako pa so pogosto uspešnejši v doseganju zastavljenih ciljev.

Nadalje so odgovori staršev eksperimentalne skupine pokazali, da so ti po izvedbi eksperimenta učencem pri opravljanju šolskega dela manj pomagali kakor pred izvedbo eksperimenta. To so podkrepili še z odgovori, ki so jih navajali v intervjujih po izvedbi eksperimenta, kjer so poročali o napredku učencev na področju samostojnosti pri opravljanju šolskega dela. Primerjava srednjih vrednosti odgovorov staršev eksperimentalne in kontrolne skupine glede pomoči učencem pri šolskem delu po izvedbi eksperimenta tudi kaže, da so starši eksperimentalne skupine poročali o manjšem obsegu pomoči učencem na vseh področjih šolskega dela, ki smo jih preverjali, kot starši kontrolne skupine. Na nekaterih področjih

je razlika med odgovori tudi statistično značilna. Starši eksperimentalne skupine so v intervjuju po izvedbi eksperimenta še poročali, da so učenci napredovali v samostojnosti pri opravljanju šolskega dela. O napredku učencev v samostojnosti pri opravljanju šolskega dela je v intervjuju po izvedbi eksperimenta prav tako poročala razredničarka eksperimentalne skupine. Podobno ugotavljajo tudi Carrión-Martínez idr. (2021), ki poudarjajo pomen sodelovanja, še posebej v kriznih okoliščinah.

Iz predstavljenega bi lahko sklepali, da pogovori s starši in učenci lahko aktivno pripomorejo k temu, da učenci šolsko delo opravljajo bolj samostojno, pri čemer pa seveda ne smemo zanemariti tudi vloge starosti in zrelosti učencev ter učinkov spremembe izvajanja vzgojno-izobraževalnega dela (zaradi ukrepov ob epidemiji covid-19), kar je sicer veljalo enako tako za eksperimentalno kot za kontrolno skupino in razlik med skupinama s tema dejavnikoma torej ne moremo pojasnjevati.

Na koncu postavljamo v ospredje, da so tako učenci v fokusnih intervjujih kakor starši in razredničarka v individualnih intervjujih, ki smo jih imeli po izvedbi eksperimenta, navajali, da so po njihovem mnenju eden izmed bistvenih razlogov za napredek učencev na področju samostojnosti ravno pogovori s starši in učenci. Tudi Cooper (2011) ugotavlja, da pogovori s starši in učenci prispevajo k temu, da učenci razvijajo kompetence, ki so jim lahko v pomoč pri razumevanju učenja, prav tako pa se učijo prevzemanja odgovornosti za lastno učenje.

Če si starši in učitelji zares prizadevajo za razvoj samostojnega in odgovornega posameznika, se morajo zavedati, da tega ni mogoče doseči, če učencu ni omogočeno opolnomočeno ravnanje in če mu ne dajo možnosti eksperimentiranja in učenja na podlagi lastnih izkušenj. Kot poudarja (Krofič 2015, str. 10), je učenca treba sprejeti kot »porajajočega se subjekta, ki svojo avtonomijo in odgovornost izgrajuje predvsem ob izkušnjah sprejemanja samostojnih odločitev«.

Ugotavljamo, da učenci, starši in učitelji v naši raziskavi menijo, da so pogovori s starši in učenci pripomogli k večji samostojnosti učencev pri opravljanju šolskega dela in k prevzemanju večje odgovornosti učencev za šolsko delo. Kljub pozitivnim učinkom pogovorov, o katerih so poročali udeleženci, pa lahko vključevanje pogovorov s starši in učenci v šole trči na neodobravanje učiteljev zaradi pomanjkanja časa, o katerem poročajo učitelji, vse pogostejših poročilih o težavah učiteljev pri sodelovanju s starši (kar bi hkrati lahko bil tudi argument za uvajanje sprememb) in pomanjkanja strokovnih delavcev v vzgoji in izobraževanju. Zaradi navedenega predlagamo, da se model pogovorov s starši in učenci preizkusi na osnovnih šolah oz. med učitelji, ki bi se prostovoljno odločili za vpeljavo tega modela, npr. kot del formativnega spremljanja pouka, in se tako širše preveri možnost sistematičnega uvajanja.

Pogovori s starši in učenci navsezadnje niso le metoda sodelovanja, temveč pomenijo temeljni premik k vzgojno-izobraževalni kulturi, ki v središče postavlja učence kot avtonomne, slišane in aktivne sooblikovalce svojega razvoja, s čimer ne krepimo le njihove samostojnosti, ampak tudi odgovornost do učenja – kar dolgoročno lahko vodi v večjo notranjo motivacijo in uspešnost posameznika in družbe.

Literatura in viri

- Bæck, U-D. K. (2010). 'We are the professionals': a study of teachers' views on parental involvement in school. *British Journal of Sociology of Education*, 31, št. 3, str. 323–335.
- Bastian, J. (2012). SchülerInnen und Schüler beteiligen. Lern- und Schulkultur gemeinsam gestalten. *Schule NRW*, 5, št. 12, str. 230–233.
- Beham, M., Bacher, J. in Weber, C. (2010). Familie und Schule als Kooperationspartner. V: 5. Familienbericht 1999 – 2009: *Die Familie an der Wende zum 21. Jahrhundert*. Wien: Bundesministerium für Wirtschaft, Familie und Jugend, str. 571–614.
- Beveridge, S. (2004). Pupil participation and the home-school relationship. *European Journal of Special Needs Education*, 19, št. 1, str. 3–16.
- Beveridge, S. (2005). *Children, families and schools: Developing partnerships for inclusive education*. London/New York: RoutledgeFalmer.
- Carrión-Martínez, J. J., Pinel-Martínez, C., Pérez-Esteban, M. D. in Román-Sánchez, I. M. (2021). Family and school relationship during COVID-19 pandemic: A systematic review. *Int. J. Environ. Res. Public Health*, 18, št. 21, str. 1–18.
- Cooper, D. (2011). *Redefining fair: How to plan, assess, and grade for excellence in mixed-ability classrooms*. Bloomington, IN: Solution Tree.
- Coutts, M. J., Sheridan, S. M., Sjuts, T. M. in Smith, T. E. (2014). Home-school collaboration for intervention planning. V: J. T. Mascolo, V. C. Alfonso in D. P. Flanagan (ur.). *Essentials of psychological assessment. Essentials of planning, selecting, and tailoring interventions for unique learners*. Hoboken, NJ: Wiley, str. 92–119.
- Derfler, B., Kiemayer, R., Leitner, G. (2019). *Kinder-Erziehungsberechtigte-Lehrende-Gespräche. Leitfaden für eine begabungsfördernde, stärkenorientierte und wertschätzende Kommunikation in der Schulpartnerschaft*. Steyr: Ennsthaler Verlag.
- Ekayani, S. P., Afsari, N., Muvariz, D. H., Iqbal, M. M. in Sanggusti, A. M. L. R. (2016). Parent-teacher communication to increase student engagement of elementary school. *Journal of Education and Social Sciences*, 4, str. 208–212.
- Foster-King, A. (2011). *Student-led conferences: perceptions held by parents of children attending a Christian elementary school* (doktorska disertacija). Malibu: Pepperdine University.
- Grant, L. (2009). *Children's role in home-school relationships and the role of digital technologies*. Slough: Futurelab.
- Jäckl, C. in Moser, H. (2016). *Alternative Leistungsbewertung in der Grundschule. Teil 1: KEL-Gespräche. Bundeszentrum für lernende Schulen*. Wien: Bundesministerium für Bildung.
- Jeznik, K. (2015). Oblikovanje identitete otrok in mladostnikov med teorijo in šolskimi praksami. *Vzgoja in izobraževanje*, 46, št. 4/5, str. 49–56.
- Jonsdottir, K. (2015). Teenagers' opinions on parental involvement in compulsory schools in Iceland. *International Journal about Parents in Education*, 9, št. 1, str. 24–36.
- Karlsson, M., Hallsén, S. in Svahn, J. (2020). Parental involvement in Sweden exemplified through national policy on homework support. V: A. Paseka in D. Byrne (ur.). *Parental Involvement Across European Education Systems: Critical Perspectives*. Oxon/New York: Routledge, str. 120–132.
- Košnik, P., Plavčak, D., Vovk-Ornik, N., Pulec Lah, S. in Mohar, M. (2023). *Smernice za pravo in spremljanje individualiziranega programa za otroke s posebnimi potrebami v programu devetletne osnovne šole s prilagojenim izvajanjem in dodatno strokovno pomočjo*. Ljubljana: Zavod RS za šolstvo.

- Killus, D. in Paseka, A. (2016). Eltern als Partner, Zulieferer oder Kunden von Schule? Empirische Befunde zum Verhältnis von Elternhaus und Schule. *Zeitschrift für Bildungsforschung*, št. 6, str. 151–168.
- Krahenbuhl, K. S. (2016). Student-centered education and constructivism: Challenges, concerns, and clarity for teachers. *The Clearing House: A Journal of Educational Strategies, Issues and Ideas*, 89, št. 3, str. 97–105.
- Kroflič, R. (2015). Kje se v partnerstvu med vrtcem/šolo in družino znajde otrok/mladostnik? *Vzgoja in izobraževanje*, 46, št. 4/5, str. 5–12.
- Liening-Konietzko, A. (2017). *Schülerpartizipation ermöglichen: Erfahrungen von Lehrerinnen und Lehrern an Gemeinschaftsschulen*. Opladen/Berlin/Toronto: Verlag Barbara Budrich.
- O'Fee, C. (2012). Trialling student-led conferences in a New Zealand secondary school. *Kairaranga*, 13, št. 1, str. 3–6.
- Panadero, E. (2017). A review of self-regulated learning: Six models and four directions for research. *Frontiers in Psychology*, 2017, št. 8.
- Pihlgren, A. S. (2013). *Student led parent conferences – an evaluation. Paper presented at ECER 2013, European Conference on Educational Research in Istanbul*. Dostopno na: www.kunskapskallan.com/wp-content/uploads/2013/09/Student-Led-Parent-Conferences-Ann-S-Pihlgren.pdf (pridobljeno 13. 3. 2024).
- Sacher, W. (2014). *Elternarbeit als Erziehungs- und Bildungspartnerschaft. Grundlagen und Gestaltungsvorschläge für alle Schularten*. Bad Heilbrunn: Verlag Julius Klinkhardt.
- Schulunterrichtsgesetz – SchUG, Bundesgesetz über die Ordnung von Unterricht und Erziehung in den im Schulorganisationsgesetz geregelten Schulen*, BGBl. Nr. 472/1986 (WV), nazadnje noveliran BGBl. I Nr. 13/2020 (NR: GP XXVII AB 103 S. 16. BR: S. 903.). Dostopno na: <https://ris.bka.gv.at/GeltendeFassung.wxe?Abfrage=Bundesnormen&Gesetzesnummer=10009600> (pridobljeno 16. 1. 2025).
- Sormunen, M., Tossavainen, K. in Turunen, H. (2011). Home-school collaboration in the view of fourth grade pupils, parents, teachers, and principals in the Finnish education system. *The School Community Journal*, 21, št. 2, str. 185–211.
- Stiller, K-T. (2017). »Wenn meine Eltern zum Lehrer gehen ...« Die perspektiven der Kinder und Jugendlichen sind kaum bekannt. V: D. Killus, A. Paseka, P. Schütz, U. Walther in B. Wischer (ur.). *Eltern*. Seelze: Friedrich Verlag GmbH, str. 21–23.
- Vogrinc, J. (2008). *Kvalitativno raziskovanje na pedagoškem področju*. Ljubljana: Pedagoška fakulteta.
- Westfall-Greiter, T. (2012). *Orientierungshilfe Leistungsbeurteilung. Teil 2: KEL-Gespräche*. Zentrum für lernende Schule. Innsbruck/Baden: Bundeszentrum für lernende Schulen.
- Zimmerman, B. J. (2002). Becoming a self-regulated learner: An overview. *Theory into Practice*, 41, št. 2, str. 64–70.

Živa GRAFENAUER EKART (Woodwork High School Maribor, Slovenia)

Tina VRŠNIK PERŠE (University of Maribor, Faculty of Education, Slovenia)

STUDENTS-PARENTS-TEACHERS CONFERENCES AS A TOOL FOR DEVELOPING STUDENTS' INDEPENDENCE IN SCHOOL WORK

Abstract: Collaboration between parents and teachers is crucial for promoting children's development. However, contemporary research and practices emphasise the importance of actively involving pupils in this collaboration. Nevertheless, the role of pupils is often neglected, which limits the possibilities for their development. In Slovenia, discussions with parents and pupils as a specific form of cooperation have not yet been systematically established, so it is proposed that this form of cooperation be incorporated into the broader context of pedagogical practice and international comparisons. As a part of the research, a pedagogical experiment was conducted in two fourth-grade classes at a selected elementary school. Structured discussions with parents and students were introduced in the experimental group, while traditional parent-teacher conferences were held in the control group. The broader aim of the research was to adapt and implement a model of conversations with parents and pupils and to test the possibility of implementing this cooperation model in practice, while the narrower aim was to examine how such conversations contribute to the development of pupils' independence in school work. Both quantitative and qualitative research methods were used in the analysis, and data collection techniques included questionnaires, interviews, and focus groups. The results show that, according to students, parents, and teachers, the active involvement of students in cooperation between teachers and parents contributes to greater student independence in school work and better educational outcomes.

Keywords: home-school collaboration, student involvement, role of teachers, student responsibility

E-mail for correspondence: tina.vrsnik@um.si