



„Wychowanie w Rodzinie” t. XXX (4/2023)

nadesłany: 11.12.2023 r. – przyjęty: 28.12.2023 r.

Beata ADRJAN*

Analiza konwersacyjna zebrań z rodzicami w szkole – jak tematyka zebrań konstruuje tożsamość szkolną rodzica

**A conversational analysis of school parent meetings –
how meeting topics constructs a parent’s school identity**

Abstrakt

Cel. Celem podjętych badań jest rekonstrukcja sposobów oddziaływania zebrania na tożsamość instytucjonalną (szkolną) rodziców. Celem szczegółowym – poszukiwanie odpowiedzi na pytanie: jakie strategie konwersacyjne występują podczas zebrania oraz jakie mogą być skutki stosowanych podczas zebrania strategii? Przedmiotem badań są strategie konwersacyjne występujące podczas badanych 22 zebrań z rodzicami klas I–III nagranych w latach 2017–2020.

Materiały i metody. Badania prowadzone są metodą analizy konwersacyjnej (Silverman, 2009b; Perakyla, 2009). Szczególnie interesujące było to, co się wydarza „między” uczestnikami zebrania. Właśnie analiza konwersacyjna AC, zapoczątkowana przez Harveya Sacksa i jego współpracowników Emanuela Schlegloffa i Gaila Jeffersona, umożli-

* e-mail: beata.adrjan@uwm.edu.pl

Uniwersytet Warmińsko-Mazurski w Olsztynie, Wydział Nauk Społecznych, Dybowskiego 13, 10-723 Olsztyn, Polska

University of Warmia and Mazury in Olsztyn, Faculty of Social Sciences, Dybowskiego 13, 10-723 Olsztyn, Poland

ORCID: 0000-0003-0285-9479

wiła analizę interakcyjnego wymiaru zebrania. Dodatkowym argumentem za jej wyborem był fakt, że w badaniach instytucji ta perspektywa jest praktycznie nieobecna (Granosik, 2013). Przez pryzmat podejmowanej podczas zebrań z rodzicami tematyki zostanie dokonana rekonstrukcja strategii konwersacyjnych stosowanych w trakcie zebrania. Materiał badawczy stanowiły nagrania 22 zebrań z rodzicami.

Wyniki i wnioski. Wyodrębniono wiodące tematy zebrania: osiągnięcia uczniów, wycieczki, wybory do rady rodziców, podpisy i opłaty. Zrekonstruowano pięć strategii działania profesjonalnego nauczyciela podczas zebrań: monologu nauczyciela, ironicznego nazywania uczniów, zobowiązywania rodzica do kontynuowania szkoły w domu oraz włączania rodziców w kwestie „gospodarcze” klasy i szkoły. W konkluzjach przedstawiono tożsamości instytucjonalne rodziców skonstruowane podczas konwersacji. Są to: rodzic jako widz szkolnego występu, rodzic całej klasy, załęczniony rodzic, rodzic w konflikcie (nie)lojalności wobec własnego dziecka, rodzic w roli ucznia, rodzic-pomocnik, rodzic jako niepotrzebny ekspert.

Słowa kluczowe: analiza konwersacyjna, zebrania z rodzicami, strategie konwersacyjne zebrań z rodzicami, tożsamość instytucjonalna rodziców konstruowana podczas zebrań, rozmowa profesjonalna.

Abstract

Aim. The purpose of the research I have undertaken on parent meetings is to reconstruct the ways in which the meetings affect the institutional (school) identity of parents. The specific goal is to seek answers to the question: what conversational strategies occur during the meeting, and what might be the effects of the strategies used during the meeting?

Materials and methods. The research was conducted using the conversational analysis method (Silverman, 2009b; Perakyla, 2009). Through the prism of the topics taken up during meetings with parents, a reconstruction of the conversational strategies taken up during the meeting was made.

Results and conclusion. The leading topics of the meeting were extracted: student achievements, trips, parent council elections, signatures, and fees. Five strategies of professional action of teachers during assemblies were reconstructed; the strategy of teacher monologue, the strategy of ironic naming of students, the strategy of obliging the parent to continually uphold the school at home, the strategy of involving parents in the “economic” issues of the classroom and school. The conclusions will present the institutional identities of parents constructed during the meeting conversation: parent as a spectator of the school performance, parent of the whole class, fearful parent, parent in a conflict of (dis)loyalty to their own child, parent in the role of students, parent helper, parent unnecessary expert.

Keywords: conversation analysis, parent-teacher meetings, conversation strategies of meetings with parents, parents' institutional identity constructed during parent meetings, professional conversation.

Zebrania z rodzicami

Od ponad wieku zebrania to w Polsce najbardziej powszechny sposób zbiorowej współpracy szkoły z rodzicami (Łobocki, 1985; Lulek, 2021). Składają się one z sekwencji zdarzeń i praktyk, które systematycznie się powtarzają: powitanie, przekaz ogólnych szkolnych informacji, przekaz informacji o uczniowskich osiągnięciach, zbieranie opłat (Lulek, 2021). Zebraniom nadaje się wysoką rangę w budowaniu relacji między rodziną a szkołą. Mieczysław Łobocki uważa, że mają one kluczowe znaczenie w rozwoju współpracy, a „właściwie zorganizowane i odbywane systematycznie [...] mogą w niemałym stopniu przyczynić się do lepszego funkcjonowania szkoły i rodziny, jako wzajemnie uzupełniających się środowisk wychowawczych” (Łobocki, 1985, s. 77).

Zbiorowe spotkania z rodzicami zostały zapoczątkowane w czasach Drugiej Rzeczypospolitej z powodów ekonomicznych. Potrzeba ich organizowania wypłynęła ze zwiększenia liczby uczniów objętych obowiązkiem szkolnym. Odtąd na miejsce spotkań indywidualnych „przyjęto godziny przyjęć zbiorowych zwanych wywiadówkami” (Janota-Bzowski, 1930, s. 9). Nazwa *wywiadówka* była w przeszłości obowiązującym i jedynym określeniem wspólnego spotkania roboczego z rodzicami (Łobocki, 1999). Obecnie określenie to wypierane jest przez *zebranie z rodzicami* bądź coraz chętniej używaną w szkole nazwę *spotkanie z rodzicami* (Bańko, 2011).

Spoleczne wymiary zebrania

Zebranie jest praktyką pedagogiczną, która ma za zadanie podtrzymywanie istniejącego ładu i zachowanie tradycji (Czerepaniak-Walczak, 2018). W jej trakcie prawdziwe życie społeczne realizuje się w przestrzeni „między”, w której rozgrywiają się „wszelkie interpersonalne aktywności o obiektywizujących się skutkach” (Woroniecka, 2010, s. X). To jednocześnie formalne wydarzenie instytucjonalne niezbędne do funkcjonowania szkoły. Aby spotkanie nazywać formalnym, muszą w nim uczestniczyć osoby stanowiące reprezentację danej organizacji. Zebranie jest niezastąpione w „przekazywaniu informacji, usprawnianiu komunikacji, polepszaniu współpracy i kontroli w obrębie organizacji” (Rancew-Sikora, 2007, s. 97). Przestrzeń społecznych relacji zebrania to także rodzaj społecznego zorganizowania, podczas którego

reprodukuje się zestawy regulacji normatywnych schematów (Woroniecka, 2010) czy wzorów zachowania. Zebranie, jako forma pracy przyjęta w organizacji, jest zgodne z obowiązującymi w organizacji wewnętrznymi zasadami. Jedną z nich stanowi specyfika prowadzenia konwersacji. W odróżnieniu od rozmowy codziennej uczestnicy mają sformalizowaną wewnętrznymi zasadami możliwość zabierania głosu, którą reguluje osoba prowadząca spotkanie. Możliwości wyjścia poza zasady i dopuszczenia swobodnych wypowiedzi między uczestnikami również są regulowane przez prowadzącego (Rancew-Sikora, 2007). Uczestniczenie w zebraniu to także odkrywanie wewnętrznych reguł porządku społecznego przyjętego w szkole, uczestniczenie w grupie społecznej, jej kulturze, języku, wartościach, wchodzenie w interakcję z innymi świadomymi jednostkami ludzkimi (por. Goffman, 2000). Zebranie wprowadza członków społeczności w porządek działania organizacji, socjalizuje ich do konkretnych zachowań i konstruuje uczestników (Bruner, 2010). Zebranie to także foucaultowskie *urządzenie edukacyjne*, dzięki któremu możliwa jest głębsza analiza rzeczywistości edukacyjnej (Chutorzański, 2013).

Metoda badań

Harvey Sacks pisze, że kiedy etnograf bada rzeczywistość społeczną, nie może brać za pewnik tego, co mu się wydaje, że widzi. Musi postępować ostrożnie, chcąc zbadać metody, za pomocą których uczestnicy życia społecznego wytwarzają działania możliwe do zaobserwowania i opisanego (za: Silverman, 2009a). Kluczowy w podjętych badaniach zebrań z rodzicami był fakt konwersacyjności zebrania. Douglas Maynard twierdzi, że „mikrospołeczny ład można docenić, w pełni badając, jak rozmowa i inne zachowania w kontaktach twarzą w twarz konstytuują rzeczywistość w aktualnej codziennej sytuacji” (za: Silverman, 2009a, s. 105). Interesujące więc w badaniu zebrania stało się pytanie, jak przebieg i forma zebrania konstruuje jej uczestników. Kim w szkole stają się rodzice uczniów podczas spotkania? Jaką tożsamość szkolną (tożsamości szkolne) podczas zebrań nabywają? David Silverman w procesie badawczym proponuje zawęzić zainteresowania etnografa do tego, w jaki sposób uczestnicy życia społecznego robią pewne rzeczy. Etnograf nie może postrzegać ludzi jako godzących się z daną rzeczywistością, ale jako tych, którzy aktywnie ją konstruuje (Silverman, 2009a). Interesowało mnie to, co się wydarza „między” uczestnikami zebrania. Właśnie analiza konwersacyjna AC, zapoczątkowana przez Harveya Sacksa i jego współpracowników Emanuela Schlegloffa i Gaila Jeffersona (Perakyla, 2009), umożliwiła analizę interakcyjnego wymiaru zebrania. Dodatkowym argumentem za wyborem analizy konwersacyjnej był fakt, że w badaniach instytucji ta perspektywa jest praktycznie nieobecna. Celem ana-

lizej konwersacyjnej jest rekonstrukcja wzorów i strategii komunikacyjnych, ich wariantów oraz uwarunkowań („sztuczek profesjonalnych”, strategii degradacji, osiągnięcia statusu, panowania nad grupą). W profesjonalnej rozmowie (dyskusji) ujawniają się strategie profesjonalnego działania jej uczestników, reprezentantów instytucji (Granosik, 2013).

W swoich badaniach postawiłam sobie za cel rekonstrukcję sposobów oddziaływania zebrania na tożsamość instytucjonalną (szkolną) rodziców. Poszukiwałam odpowiedzi na pytania:

- Jakie strategie konwersacyjne występują podczas zebrania?
- Jakie mogą być skutki stosowanych podczas zebrania strategii konwersacyjnych?

Podstawą empiryczną badań rozwijanych w ramach analizy konwersacyjnej jest naturalny* materiał zapisany w postaci audio lub wideo (Perakyla, 2009; Granosik, 2013). W moim badaniu umożliwiono mi wykonanie jedynie nagrań audio**. Dane, na których pracowałam, to tzw. dane niewywołane, czyli etnograficzne zapisy działań i interakcji zarejestrowanych w trybie audio (Rapley, 2013). Badania zebrań z rodzicami przeprowadziłam tuż przed pandemią, w najbardziej klasycznym jeszcze porządku organizacyjnym*** zebrań z rodzicami. Uczestniczyłam w 22 spotkaniach z rodzicami klas I–III w szkołach publicznych. Dobór próby był celowy. Wybór klas I–III wynikał z rezultatów badań (m.in. Mendel, 1998), które przedstawiają okres wczesnej edukacji jako najlepszy w budowaniu relacji ze szkołą. Maria Mendel opisuje go jako „złoty czas” rozwoju współuczestnictwa rodziców w szkole (Mendel, 1998). Rodzicielski „złoty czas” to czas chętnie podejmowanej współpracy, wielu pomysłów na ulepszenie i przekształcanie rzeczywistości szkolnej. Jak pisze M. Mendel w konkluzjach własnych badań, „współuczestnictwo rodziców w edukacji szkolnej dzieci jest wysoko rozwinięte i trwa nieprzerwanie w obrębie klas I–III” (Mendel, 1998, s. 165). Ten występujący w wymienionych klasach model rodzica zaangażowanego pozwolił mi, jak mi się wydaje, uniknąć zniekształceń wynikających z napięć narastających z czasem w relacjach ze szkołą.

* Naturalny – zakładający brak ingerencji badacza (Granosik, 2013).

** Pytania o możliwość nagrywania zebrań na użytek badawczy w szkole spotykały się z wyjątkowym oporem dyrektorów szkół, nauczycieli i rodziców.

*** Po pandemii szkoły częściowo utrzymały zebrania z wykorzystaniem nowych technologii. Badanie zebrania po pandemii byłoby już innym zebraniem, a włączenie go do zebrań zarejestrowanych przed pandemią byłoby w wielu aspektach nieporównywalne.

Podczas gromadzenia materiału badawczego przychodziłam na każde zebranie z rodzicami*. Moje wejście celem pozostawienia sprzętu nagrywającego** było poprzedzone zgodą dyrektora, nauczyciela oraz rodziców. Wiele szkół, dyrektorów i nauczycieli odmówiło mi przeprowadzenia badania. Uzasadniali to tajemnicą zebrania, niebezpieczeństwem ujawnienia danych osobowych, niechęcią rodziców i nauczycieli do bycia nagrywanym. Ostatecznie zarejestrowałam 22 zebrania, które odbyły się od września 2017 do lutego 2020 r. Większość z nich (19) nagrałam w miejscowościach gminnych (do 5 tysięcy mieszkańców). Trzy zebrania zostały zarejestrowane w miastach (od 50 tysięcy do 150 tysięcy). Dodatkowo o zgodę na nagranie zebrania prosiłam osobiście rodziców na początku każdego spotkania. W trzech przypadkach pomimo zgody dyrektora i nauczyciela rodzice*** nie zgodzili się na nagranie.

Po transkrypcji 22 zebrań uzyskałam ponad 600 stron materiału do analizy. Z użyciem programów komputerowych wspomagających analizę danych jakościowych (narzędzia CAQdas) dokonałam kodowania zgromadzonego materiału za pomocą narzędzia Atlas Ti. Materiał badawczy po kodowaniu wynosił ponad 900 stron. Tak przygotowana przystąpiłam do analizy konwersacyjnej. Wyodrębniłam cztery obszary badawcze, występujące podczas zebrania: strukturę, tematykę, przestrzeń oraz interakcje zebrania. Zaplanowałam trzy wymiary analizy: analizę raportową, tzn. „co?” – co się dzieje podczas zebrań; analizę semantyczną, tzn. „jak?” – jakie strategie konwersacyjne występują podczas zebrań oraz analizę interpretacyjną, tzn. „z jakim skutkiem?” – jakie szkolne tożsamości rodziców są konstruowane.

W artykule przedstawię jedynie niewielki wycinek opracowanego materiału badawczego, mianowicie obszar tematyki zebrań z rodzicami. Będę poszukiwała odpowiedzi na pytanie, w jaki sposób tematyka zebrania modeluje strategie konwersacji. W konkluzjach przedstawię konstruowane przez strategie szkolne tożsamości rodziców.

* Szkoły mają w zwyczaju organizowanie wszystkich zebrań z rodzicami tego samego dnia. Zwykle klasy I–III mają wcześniejsze godziny zebrań, natomiast starsze klasy – późniejsze. Rodzice, którzy mają więcej niż jedno dziecko w tej samej szkole, doświadczają trudności w uczestnictwie w zebraniach odbywających się w tym samym czasie. Podczas wielu nagranych zebrań zdarza się, że rodzic „wpada” zdyszany w połowie zebrania (lub wychodzi w połowie), usprawiedliwiając się, że musi uczestniczyć w równoległym odbywającym się zebraniu drugiego dziecka.

** Po pozostawieniu sprzętu wychodziłam z klasy, chcąc uniknąć zmian w przebiegu spotkania spowodowanych moją obecnością.

*** Na każdym z trzech zebrań nagrania odmówił mi jeden z uczestników. Pomimo zgody większości i pomimo zapewnienia o zgodzie dyrektora i nauczyciela, a także zapewnienia anonimowości i wykorzystania nagrania do celów badawczych, w tych trzech przypadkach osoby nie wyraziły zgody na nagrywanie i w ogóle uczestniczenie w zebraniu.

Tematyka zebrania

Tematyka zebrania jest kontekstem treściowym konwersacji. Tematy poruszane podczas zebrania składają się na treść rozmowy instytucjonalnej (Rancew-Sikora, 2007). Ich analiza osadzi badania strategii w konkretnych obszarach „działania” zebrania, przedstawi, jak proponuje D. Silverman, wyjściowy kontekst badania (Silverman, 2009b) czy, jak nazywa to Tim Rapley, warunki, w jakich wytwarzane są wypowiedzi (Rapley, 2013). Przedstawienie tematyki konwersacji oznacza nakreślenie jej kontekstu. Unika się w ten sposób mechanicznego opisywania systemu rozmowy (Silverman, 2009a).

Tematy podejmowane na zebraniach uporządkowałam zgodnie z analizą frekwencyjną, od najczęściej do najrzadziej występujących. Poniżej przedstawiam zestawienie wyodrębnionych tematów poruszanych podczas zebrania przez nauczyciela.

Tabela 1

Analiza frekwencyjna tematów omawianych w czasie zebrania z rodzicami

Tematy	Liczba wersów transkrypcji
Indywidualne osiągnięcia uczniów	7684
Klasowe osiągnięcia uczniów	2067
Wycieczki, wyjazdy, imprezy szkolne	1962
Wybory do rady rodziców	582
Opłaty/podpisy	100

Źródło: Badania własne.

Indywidualne i klasowe osiągnięcia uczniów

Na każdym zebraniu tematem otwierającym spotkanie były osiągnięcia uczniów. Nauczyciele wiele czasu poświęcali osiągnięciom przez uczniów wynikom (sprawdzianów, testów, ocenom semestralnym), często przedstawiając je w kontekście średniej (procentowej, punktowej) w skali klasy. Rodzice dowiadywali się o średniej ocenie klasy, o tym, ile procent uczniów osiągnęło maksymalny wynik, etc.

N: Dzieci poradziły sobie bardzo ładnie z tym poleceniem, chyba nie było wszędzie tutaj y, jedno, chyba, dwoje dzieci, które miało problemy ze zrozumieniem. Wszystkie dzieci w klasie bardzo ładnie poradziły sobie samodzielnie, ładnie uzupełniały te zdania, także należałoby się cieszyć; ważne, że rozumieją przede wszystkim, co czytają, i to jest bardzo takie istotne (Zebranie 1; 32).

Nauczyciel w tej części wypowiadał się, uogólniając, często podając procentowe wyniki testów i sprawdzianów czy własne wrażenia o tym, jak wypadła klasa. Widownia rodzicielska była więc świadkiem nauczycielskiego występu, w którym szczegółowo zaprezentowana jest klasa, średnia cen, czasem klasa na tle szkoły, czasami też klasa na tle wyników osiągniętych ze sprawdzianu na poziomie województwa czy kraju. Rodzic w tej części zebrania nie uzyskiwał szczegółowych informacji o własnym dziecku.

N: W tej chwili jest już znacznie lepiej, bo powiem, że tak jak z matematyki na przykład jest (*liczy z listy, z kartki?*) jeden... dwa... trzy... cztery... pięć osób powyżej 90% umiejętności opanowane ma, sześć osób na poziomie czwórki, no i praktycznie jedna osoba tylko, co ma bardzo słabo opanowane umiejętności z matematyki, z dodawania, odejmowania do 100 i tabliczki mnożenia, ale jest to dziewczynka, która 3 tygodnie chorowała i praktycznie jeszcze nie nadrobiła tego materiału, więc jeszcze z nią będę pracowała i będę z nią uzupełniała (Zebranie 7; 229).

Ocnom nadawane jest więc znaczenie fundamentalne. To uzyskany wynik świadczy o osiąganym w klasie sukcesie bądź jego braku. Dla nauczyciela, jak widać, jest to też miara, dzięki której sam może odkryć mocne i słabe strony klasy. Oceny w wypowiedziach nauczyciela są świadectwem efektywności nauczania. Oznacza to, że ci, którzy otrzymują wyższe oceny, „opanowali materiał”, natomiast ci, którzy otrzymali niższe, mają „luki”.

N: Niektóre osoby dostały jedynki i mają, widać, że są jakieś luki w tych, w tym materiale, i prosiłam, żeby jak ktoś ma właśnie taką ocenę – jedynka, dwójka – żeby poprawić na pozytywną, przynajmniej trójkę (Zebranie 5; 81).

Prezentując osiągnięcia klasy, nauczyciele przedstawiają wyniki, łącząc je z pobocznymi tematami – zachowaniem klasy, klasowymi wydarzeniami i relacjami z codzienności szkolnej klasy. Niekiedy stanowiło to kontekst oceny, niekiedy było swobodną narracją z tego, co się dzieje w szkole. Nauczyciele podczas omawiania osiągnięć całej klasy posługiwali się sformułowaniami: „klasa”, „wyniki średnie”, „uczniowie osiągnęli”, „mają jeszcze kłopoty”, „prawie wszyscy sobie poradzili”, etc. Zazwyczaj nauczyciel sam inicjował temat osiągnięć uczniów. Rodzice rzadko w tej części brali udział w konwersacji. Jeśli zabierali głos, to w kwestii dopytania o punkty czy statystyki prawidłowych odpowiedzi. Często natomiast podczas omawiania klasowych osiągnięć wyrażali swoje emocje: „ojej, boję się”, „my się boimy”, „lepiej niech pani nie mówi”, „niech pani szybko mówi, bo się denerwujemy”, „to będą się jedynki sypały!”, etc.

Rodzicielskim komentarzom podczas omawiania wyników towarzyszyło zauważalne napięcie związane z oczekiwaniem „na werdykt” – wynik własnego dziecka.

Zdarzało się, że nauczyciele szczegółowo omawiali sposób pracy niektórych uczniów; podczas trzeciego zebrania nauczycielka z nieukrywana pasją opowiadała o tym, w jaki sposób dzieci pracowały na lekcji:

N.: [Dzieci] Miały za zadanie napisać list, w którym poinformują kolegę, koleżankę lub kogoś z rodziny, że dostały zwierzątko... I Maciek siedział, byliśmy nie w swojej klasie, Maciek siedział w ostatniej ławce i cały czas się oblizywał, bo po prostu tylko się oblizywał i pisał, pisał, napisał pracę na ponad stronę bez żadnego błędu, bez żadnego błędu (Zebranie 3; 345).

Podczas omawiania wyników klasy nauczyciele komentowali także stosunek poszczególnych dzieci do zadań szkolnych. Odbywało się to poprzez przykłady bądź przez „niezobowiązujące” zwracanie się do rodziców i omawianie indywidualnego podejścia ich dziecka – ucznia na lekcji. Często miało to charakter krytyczny czy ironiczny.

N: No u Julii to jest wzór. No, ale u niej zawsze jest wzór. Był, jest i tego. Amelka ładnie tam... No, ale Maja...

R (*niezrozumiale 0:59:18*)

N: Martynka ładnie.

R: Maja... Ja nie wiem, jak ona w domu (*niezrozumiale 0:59:21*), ale ona tak samo napisze i później jest płacz, zostawi, nie robi.

N: Tak, tak. I jak ja czasami, to już mówię, Maja, jedno na drugim to...

R: Strasznie. Ja mówię, Maja, jak ci (*niezrozumiale 0:59:28*) (Zebranie 8; 865).

Tylko na jednym zebraniu nauczyciel zadał pytanie o to, czy rodzic zezwala na podanie przykładu pracy dziecka na forum zgromadzonych rodziców.

N: [Dzieci] Miały za zadanie napisać, ale... (*zwracając się do mamy*) mogą powiedzieć? (Zebranie 3; 343).

Czasami wypowiedane na forum informacje o indywidualnych osiągnięciach uczniów wiązało się z emocjonalną reakcją rodziców, którą próbował wyciszyć nauczyciel: „[...] niech mama nie płacze”^{*} (Zebranie 9; 205).

* Reakcja płaczu rodzica w omawianym przykładzie wynikała ze wzruszenia po pochwalę wyrażonej publicznie o dziecku.

Po omówieniu zbiorczych wyników klasy nauczyciele często płynnie przechodzili do omawiania osiągnięć indywidualnych. Ten wątek był najczęściej zarejestrowaną tematyką konwersacji. Najczęściej indywidualne rozmowy odbywały się po zakończeniu zebrania, podczas indywidualnej konwersacji rodzica i nauczyciela. Zazwyczaj rodzice byli proszeni o pozostanie po zebraniu. Czasami rozmowa była inicjowana przez rodzica, który chciał dopytać o szczegóły dotyczące dziecka, zarówno dotyczące wyników w nauce, jak i jego zachowania. Rodzice inicjując temat indywidualnych osiągnięć dziecka, pytali o to, jak sobie radzi, czy poprawił się ostatnio lub „co pani jeszcze do (*tu imię dziecka*) ma...”. Czasem ubolewali nad nieodpowiednim zachowaniem własnego dziecka, przyznawali się do swojego zapracowania, braku czasu czy braku pomysłów na wsparcie dziecka. Pozostali w klasie po zebraniu* rodzice, oczekujący na swoją kolej, byli cichymi świadkami indywidualnych rozmów nauczyciela z rodzicami. W rozmowie indywidualnej nauczyciel mobilizował rodziców do pracy, mówiąc: „Trzeba powtórzyć, trzeba porozmawiać z dzieckiem”, itp. W wielu dyskusjach zobowiązywał rodzica do „wpłynięcia” na dziecko: „Proszę z nią porozmawiać, żeby nie rozmawiała na lekcji”. Efektem tego rodzice obiecywali, że porozmawiają, wytłumaczą, będą częściej zaglądać do podręczników i więcej z dzieckiem pracować. Nauczyciele widząc taką zaangażowaną postawę rodziców, uspokajali: „Jeszcze będziemy w szkole to ćwiczyć”.

Często rozmowa o indywidualnych osiągnięciach ucznia bardzo się przedłużała. Rodzice opowiadali w niej o szczegółach ze swojego życia, swoich przemyśleniach, codzienności domowej dziecka i rodziny. Czasem to nauczyciel podejmował wątki poboczne, często niezwiązane bezpośrednio z omawianiem postępów dziecka. Najdłuższa rozmowa indywidualna, właśnie z wątkami pobocznymi, trwała dłużej (60 min) niż część wspólna zebrania (50 min).

Wycieczki, wyjazdy, imprezy szkolne

Wiele czasu podczas zebrań poświęcano wycieczkom, wyjściom i wyjazdom. Dotyczyło to zarówno planowania przez nauczycieli (czy szkołę), jak i planowania na forum, kiedy nauczyciel pozostawiał rodzicom do decyzji kwestie krótszych wycieczek bądź wyjść:

N: Dobrze, także ja bym prosiła, może z tym Dniem Dziecka coś byśmy ustalili?

R: Wycieczka!

N: Wycieczka już była, a pierwszego czerwca...

R: Jeszcze jedna, na koniki...

N: Oj, ciężko, ja bardzo chętnie, ale pierwszego czerwca ja myślę, że tam chyba nie ma co się pchać, bo tam jest na ogół...

* Po części zasadniczej zebrania.

R: Tak samo, by to wyniosło, czy teatrzyk, tak samo, około 15 złotych, prawda?

N: Tak, tak.

R: Tak, tak, ale coś w tym stylu (*szumek, rozmowy między rodzicami*) (Zebranie 1: 129–136).

Najwięcej czasu nauczyciele poświęcają dłuższym wycieczkom, zwłaszcza podczas zebrań odbywających się wiosną. Podczas jesiennych z kolei zebrań wiele czasu zajmuje dyskusja i podejmowanie decyzji, gdzie klasa wybierze się w tym roku na wycieczkę. Marcowe, kwietniowe i majowe zebrania dotyczyły zagadnień związanych z bezpośrednią organizacją wyjazdu. Najczęściej nauczyciele odczytywali rodzicom oferty przygotowane przez biuro podróży:

N: A my jeszcze pra... planujemy wycieczkę taką już naszą szkolną do Trójmiasta. Trójmiasto, ZOO, Hel i karmienie fok, czyli program wycieczki: wyjazd w kierunku Gdańska i Helu, o 10.00 już jak będziemy na miejscu, a wyjazd będzie o 5.00 rano. O 10.00 będziemy na miejscu – zwiedzanie Helu i wejście na latarnię morską na Helu, później o 11.00 Fokarium, karmienie fok, czyli to jest Hel dalej. Będziemy uczestniczyć w karmieniu fok, pracownicy przedstawią nam szczegóły programu ochrony fok na południowym Bałtyku, zakup pamiątek i wyjazd do Gdyni. Yyy... W Gdyni będziemy około godziny dwunastej, do godziny trzynastej spacer po skwerze Kościuszki, gdzie zobaczymy eee... okręt wojenny ORP „Błyskawica”. Zapoznanie się z fauną, florą w gdańskim Oceanarium, zakup pamiątek, potem o godzinie 14.00, ymm, do 15.00 będzie rejs statkiem do Sopotu, spacer po molo w Sopocie. Około godziny 16.00 przyjazd do Ogrodu Zoologicznego w Gdańsku i przejazd przesympatyczną kolejką retro, podróż uprzyjemni nam bardzo szczegółowa informacja i historia zwierząt. I na koniec przejazd do Gdańska z przerwą na posiłek, i o 19.00 wyjazd w drogę powrotną. Ja państwu skseruję (Zebranie 14; 113).

Rodzice dopytywali o szczegóły – o to, co dzieci mają zabrać ze sobą, czym jadać na poszczególnych etapach wycieczki, o bezpieczeństwo, o kontrolę trzeźwości kierowców i sprawności autobusu. Nauczyciel prosił o podjęcie decyzji dotyczących np. organizacji dnia integracyjnego czy podjęcia decyzji o posiłku dla dzieci*; tematyka ta zwykle dominowała inne tematy spotkania.

* Nauczyciel poprosił podczas trzeciego zebrania, żeby rodzice zdecydowali, czy ma to być tradycyjny obiad czy *fast food* w popularnej sieci. Rodzice jednogłośnie zdecydowali o *fast foodzie* jako atrakcyjniejszym posiłku dla dzieci.

Wybory do rady rodziców

Wybory do tzw. oddziałowej rady rodziców były tematem podjętym podczas trzech zebrań nagranych we wrześniu. Wybory przeprowadzał nauczyciel bądź sami rodzice. Nauczyciel ustalał reguły, a na samo głosowanie wychodził z klasy.

N: Jeżeli będzie akceptacja ich i państwa też ze strony, że mogą pełnić tę funkcję, jeżeli ktoś z tych pań jakieś ma powody, że chciałby ewentualnie zrezygnować, czy to wtedy będą jakieś zmiany, to a więc my no na chwilę opuścimy z panią Anią tutaj klasę, a panie przeprowadzą to, te wybory (Zebranie 5; 7).

Zauważyłam prawidłowość: jeśli wybory odbywały się w drugiej czy trzeciej klasie, odtwarzano skład rady rodziców z poprzedniego roku. Niezwykle starannie przygotowywano dowody przeprowadzonych wyborów, niejako udowadniając ich demokratyczność, autentyczność i rzetelność. Zachowane były wszelkie reguły związane z protokołowaniem, zapisywano liczbę głosujących, osoby wybrane, ważność głosów i nawet godzinę głosowania.

R: Pani Małgosia może przeczytać, żeby nie przedłużać?

R1: To znaczy?

R: Ten protokół.

R1: Była pani Emilia (*nazwisko*), pani... i pani Bogusia (*nazwiska*).

N: Także w skład trójki klasowej klasy trzeciej wchodzi te same, jak było w zeszłym roku, czyli przewodniczącą tej trójki jest pani Emilia.

R: Tak, tylko tu ilość głosów oddanych wpiszemy tutaj i będzie protokół.

N: Także dobrze, mamy piętnaście osób tutaj, tak? Trzynaście, pani Emilka czternasta, także panie akceptują, tak?

RR: Yhy.

N: Ten skład, który działa, panie akceptują ten wybór.

R: Ta...

N: Rada sprawdziła się w drugiej klasie to teraz w trzeciej też i sprawdzi się teraz, także tego... A więc przejdę do tego punktu... (Zebranie 5; 37).

Kiedy wybory dotyczyły klasy pierwszej, w proces zgłaszania kandydatur wkraczał nauczyciel, proponując do rady znajomych rodziców (rodziców uczniów z poprzednich klas bądź rodziców, którzy byli znajomymi nauczyciela).

N: Trzeba będzie pomóc, pomogę. Trzeba będzie wspierać, będę wspierać (*śmiech*).

Asiu, po starej znajomości, mogę ciebie zapisać? (*śmiech*)

RR (*śmiech*)

R: Myślałam właśnie, że będzie tak...

N: Jak już ruszymy z jedną osobą, to teraz pójdzie dalej, tak? (*śmiech*) (Zebranie 21; 120).

Można było odnieść wrażenie, że dla uczestników zebrania jest to element, który wiąże się ze „złapaniem” kandydatów do tzw. oddziałowej (klasowej) rady rodziców (z przewodniczącym – przedstawicielem klasy w radzie rodziców szkoły). Po zakończeniu wyborów wszyscy, zarówno rodzice, jak i nauczyciele, wyrażali radość z zakończenia tego punktu spotkania:

N: Tak, tu, tu, tu. Jako druga osoba. No to dziękuję bardzo. Wybory są przeprowadzone, tak że gratuluję trójce klasowej*.

R: A dziękujemy.

N: Pani Asi, pani Ewelinie i pani Barbarze (*śmiech*). Cieszę się bardzo. Bardzo sprawnie to poszło, to jeszcze ja...

R: Bez większych oporów (*śmiech*) (Zebranie 21; 274).

Wybory były czymś oficjalnym, obowiązkiem, do którego z niechęcią podchodzili zarówno nauczyciele, jak i rodzice. Podczas ostatniego zebrania rodzice próbowali wycofać się z bycia w radzie oddziałowej. Nauczyciel tak długo przekonywał, że będzie im pomagał, że poddali się jego naciskom. Ci, którzy zostali podani przez nauczyciela lub z odtworzenia z poprzedniego roku, jednogłośnie byli akceptowani przez pozostałych rodziców. Kiedy dopytywali o to, co trzeba będzie robić, nauczyciel odpowiadał: „Czasem przyjść do szkoły coś podpisać, zebrać pieniądze, coś kupić”. Podczas konwersacji „okołowyborczej” zapewniał, że pomoże we wszystkich obowiązkach rodzicom wybranym do oddziałowej rady rodziców.

Podpisy i opłaty

Rytualem każdego spotkania było składanie przez rodziców podpisów. Dotyczyły one wielotematycznych poświadczeń. Na każdym spotkaniu rodzice podpisem potwierdzali swoją obecność.

N: Dobrze, pani Sylwio, pani mi się tu jeszcze wpisze, proszę bardzo... tak? (Zebranie 2; 55).

Podpisami także uprawomocniane były pozwolenia:

* Nauczycielka używa niepoprawnej, nieobowiązującej od lat nazwy.

R (tata A.): Jeszcze jedną rzecz tylko powiem, że ale jak nie będzie rodzica, tak się może zdarzyć, a dziecko jak same będzie, to na łódkę nikt nie wsiądzie, jak nie będzie miał podpisanego przez rodzica, tak? (Zebranie 4; 210).

Podpis był także dowodem na odebranie podręczników ze szkoły:

N: Tak, proszę... (*słyszać kroki*) tu jest pokwitowanie odbioru podręczników i ćwiczeń (Zebranie 6; 144).

Podpisem rodzice zezwalali także na uczestniczenie dziecka w programach żywieniowych, w których brała udział szkoła:

N: I tu proszę, yyy, że tu wyraża pan zgodę, żeby Marcelka otrzymywała owoce i warzywa, mleko (Zebranie 6; 148).

Rytuał zbierania podpisów wiązał się także z „komunikacją kartkową”. Nauczyciele podczas zebrania zarówno rozdawali, jak i zbierali kartki. Często w wypowiedziach powoływali się na relacje z lekcji, mówiąc, że dzieciom rozdawali kartki (dla rodziców). Ubolewali, że dzieci są takie „roztrzępane” i nie wiadomo, co z tymi kartkami robią i czy na pewno trafiają one do rodziców. Razem z podpisami i kartkami zbierane były również opłaty – na wycieczki, basen, fundusz klasowy.

Podsumowując, tematyka spotkań z rodzicami zamykała się w dość krótkiej liście tematów poruszanych podczas zebrań. Były one związane z osiągnięciami uczniów i potrzebą wspierania ich w uzyskiwaniu jak najwyższych wyników. Podczas każdego zebrania poruszane były także tematy związane z organizowaniem wyjazdów czy imprez. Wybory do rady rodziców miały miejsce jedynie podczas pierwszych, wrześniowych zebrań. Przebieg omawiania tematów także był powtarzalny podczas każdego zebrania; nauczyciele koncentrowali się na wynikach klasy, na średniej, uzyskiwanych ocenach. Podczas monologów apelowali o włączenie się rodziców w naukę dziecka poprzez dopilnowanie, tłumaczenie, kontrolowanie. Pozostawiali rodzicom do decyzji organizację Dnia Dziecka, przygotowanie dań na klasową wigilię czy wykonanie zakupów na rzecz klasy.

Strategie działania profesjonalnego

W tej części analiz przedstawię strategie działania profesjonalnego nauczycieli występujące podczas każdego zebrania. Wyodrębnienie modeli strategii jest celem analizy konwersacyjnej. Jest także próbą znalezienia w badanych interakcjach „jakiegoś

porządku” (Rapley, 2013, s. 192). Powtarzające się strategie komunikacyjne, wyodrębnione w ramach kontekstu tematycznego zebrania, są efektem próby interpretacji znaczenia interakcji w tworzeniu świata społecznego (Rancew-Sikora, 2007) relacji między rodzicami a szkołą. Autorskie nazwy strategii uzupełnię parafrazami nauczycielskich wypowiedzi bądź metaforami.

Strategia monologu nauczyciela – „ja państwu teraz przedstawię...”

Na każdym zebraniu nauczyciel w zasadniczej części spotkania wygłaszał długą wypowiedź. Odczytywał plany wychowawcze na cały rok szkolny, podawał dni wolne, omawiał obowiązujące w szkole systemy oceniania czy przedstawiał ogłoszenia*. Interakcja zdecydowanie najdłuższej części zebrania przybierała postać występu, monologu, wykładu czy dłuższego wprowadzenia w tematykę klasowych wyników uczniów. Rodzice w tym czasie uważnie słuchali wypowiedzi nauczyciela.

Strategia informowania o ocenach całej klasy – „co się stało z naszą klasą”

Podczas zebrania wiele uwagi poświęcano uśrednionym wynikom klasowym. Rodzice nie dowiadywali się wprost, jakie wyniki uzyskało jego dziecko. Zebranie przeznaczone było dla wszystkich, więc nauczyciel czuł się zobowiązany do ogólnego przedstawienia wyników.

N: Jeżeli chodzi (*chrząknięcie*) o nauczanie, to troszeczkę spadł nam poziom osiągniętych umiejętności, yyy, dwóch uczniów, yyy, spadło z oceny takiej między piątką a szóstką było, a spadło na między trójką a czwórką. Poza tym większość dzieci robi postępy (Zebranie 8; 18).

Omawianie wyników klasowych nie wiązało się z uzyskaniem przez rodzica informacji o własnym dziecku. Rodzic nie zawsze otrzymywał też do wglądu testy własnego dziecka czy kartki z ocenami (semestralnymi czy śródssemestralnymi). Czasem nauczyciel wspominał, że zamieścił oceny w Librusie**. Omawiał więc wyniki ogólne uczniów,

* Na nagranych zebraniach odnotowałam zwyczaj przygotowywania na kartce bądź w postaci prezentacji jednakowych dla całej szkoły ogłoszeń szkolnych. Nauczyciel otrzymywał je od dyrektora i o tym informował przed prezentacją informacji („Teraz przedstawię ogłoszenia pani dyrektor”).

** To tzw. dziennik elektroniczny. Nauczyciele prowadzący badane przez mnie zebrania reprezentują różne stanowiska podczas korzystania z Librusa; są tacy, którzy z niego nie korzystają, przygotowując rodzicom karteczki, są nauczyciele, którzy wszystkie oceny wprowadzają do Librusa, ale są także tacy, którzy część ocen wpisują w zeszytach i – „żeby się nie powtarzać” – tych już nie wprowadzają do elektronicznego dziennika. Jeszcze inną kwestią jest sprawność rodziców w korzystaniu z tego programu.

wyniki sprawdzianów czy testy, których nie widzieli rodzice (w trakcie omawiania). Rodzic nie otrzymywał komunikatu o realnej sytuacji dziecka, domyślał się, jak jego dziecko wypada w rankingu. Czasami później, po zebraniu, pozostawał, żeby dopytać o indywidualne osiągnięcia dziecka*. Często rodzice wychodząc, grzecznościowo pytali: „A coś jeszcze do mojego jest?”. I po równie grzecznościowej odpowiedzi nauczyciela („Nie, nic”), z ulgą wychodzili.

Strategia ironicznego czy niekiedy prześmiewczego nazywania uczniów – „ach, te dzieciaki!”

Raporty z osiągniętych w klasie wyników pokazują nauczycielskie strategie wypowiedziane się o uczniach. Nauczyciele, przedstawiając sytuację związaną z osiągnięciami w klasie, nazywali uczniów w dość specyficzny sposób; wypowiedzi obfitują w swobodne określenia, które są niejako ozdobą zebrania, powodem żarcików i opowieści. Pojawiają się np. wypowiedzi o zabarwieniu prześmiewczym, ironicznym czy wręcz negatywnym: „giguś”, „nasz klasowy ulubieniec”, „mała gaduła”, „no... dobry jest, cwaniak!”. Niekiedy nauczyciele wypowiadali się także w swobodny sposób o uczniowskich zachowaniach: „Niektórzy no to mają lenia”, „Kuba robi, co chce, podchodzi do wszystkiego na lajcie”. Na jednym z zebrań pojawiły się także określenia o charakterze pozytywnym, premiującym niejako ucznia: „Był taki dumny ze swojego tekstu. Mądry chłopiec”. Wyraźnie widać, że nauczyciele chętniej posługiwali się sformułowaniami negatywnie określającymi dzieci, choć wystąpił jeden przypadek nauczyciela, który w swojej narracji mówił o dzieciach pozytywnie.

Strategia zobowiązania rodzica do kontynuowania w domu zadań dydaktycznych szkoły – prośby do rodziców

Podczas każdego zebrania nauczyciele podejmowali strategię konwersacyjną opartą na apelowaniu do rodziców o pracę z dziećmi. Apele dotyczyły tematów „dyżurnych”, które występują podczas każdego zebrania. „Jest prośba...”, „niech rodzice”, „proszę państwa, żebyście...” – i tu wymieniana była lista rodzicielskich powinności: żeby rodzice poćwiczyli tabliczkę mnożenia, dopilnowali czytania (także lektur), nauczyli dziecko wiersza na pamięć, dopilnowali ortografii, dopilnowali, żeby dziecko wróciło do domu w tym samym, w czym przyszło, aby motywowali do wysiłku, etc. Nauczyciele nie wchodził w szczegóły, nie przekazywali sugestii, w jaki sposób rodzice mają te zadania** z dziećmi wypracować. Zobowiązywali natomiast rodziców do kontynuowania szkolnych form pracy w domu.

* Rodzice chcący się dowiedzieć szczegółowych wyników własnego dziecka pozostają po zebraniu na spotkaniu indywidualnym.

** Szczególnie w zakresie wsparcia dydaktycznego rodzice pozostawieni są sami sobie.

Innym rodzajem apelowania do rodziców było kierowanie próśb o przestrzeganie zasad, które są formułowane w szkole. Szczególnie podczas zebrań wszystkich rodziców z całej szkoły dyrektor formułował takie prośby: „Proszę o wsparcie nas w tym, że zakazy to zakazy, prawo to prawo, procedury to procedury” (Zebranie 16; 45), „Proszę nie akceptować zachowań, w których uczniowie łamią prawo szkolne” (Zebranie 16; 2). Dodatkowo do rodziców kierowane były apele o włączenie się swoją obecnością w proces codziennego życia szkolnego. Dotyczyło to m.in. przebierania dzieci na basenie; „[...] przynajmniej dwie mamy by pomogły buty zakładać” (Zebranie 22; 1536). Rodzice byli proszeni także o opiekę nad dziećmi podczas wyjść czy wyjazdów. Proszono ich także o głosowanie podczas konkursów na szkołę czy klasę przez Facebooka bądź internetowe zapisywanie dzieci na atrakcyjne zajęcia muzealne bądź uniwersyteckie.

Strategia włączania rodziców w kwestie „gospodarcze” – „sami państwo zdecydować”

To strategia, którą stosował nauczyciel podczas zebrań, kiedy chciał włączyć rodziców do ustalenia wspólnego stanowiska czy dokonania wspólnego wyboru. Obszary, które nauczyciel przeznaczał do samodzielnej decyzji rodziców, dotyczyły: zakupów prezentów dla dzieci, nagród książkowych na zakończenie roku, wyboru (i przyniesienia) potraw na klasową Wigilię*. Decyzji rodziców nauczyciel pozostawiał organizację spotkań integracyjnych czy propozycje spędzania Dnia Dziecka itp. Rodzice chętnie brali udział w dyskusji i podejmowaniu decyzji związanych ze zorganizowaniem wydarzenia. Proces decyzyjny zwykle trwał bardzo długo; widać wyraźnie, że rodzice chętnie organizują spotkania, imprezy dla dzieci czy robią zakupy.

Jak widać, strategię konwersacyjną podejmowaną podczas zebrań wyraźnie wskazuje na model monologu nauczyciela z rodzicami. Wyjątkiem jest tematyka związana z organizacją wycieczek, szkolnych imprez czy zakupów. Rodzice mają możliwość konwersacji z nauczycielem, kiedy dopytują we właściwym czasie o własne dziecko bądź wtrącają się w monolog nauczyciela.

Zamiast wniosków, czyli szkolne tożsamości rodzica konstruowane podczas zebrań

Analiza strategii konwersacyjnych zaobserwowanych podczas badanego wycinka zebrań, związanego z ich tematyką, pozwala na przedstawienie kreowanych tożsamości instytucjonalnych rodzica.

* Podczas jednego z zebrań nauczycielka skarciła rodziców za to, że nie wywiązali się z obietnicy przygotowania dzieciom Wigilii w poprzednim roku.

Rodzic jako widz szkolnego występu

Strategia monologu nauczyciela konstruuje rodzica jako widza szkolnego występu nauczyciela. Obowiązek przyjęcia do wiadomości tego, co nauczyciel mówi podczas zebrania, konstruuje rodzica podporządkowanego, słuchającego, do pewnego momentu zainteresowanego, a później znudzonego przebiegiem spotkania. Często po tej części rodzice, którzy tak długo musieli być bierni, chętnie dyskutują czy zadają wiele pytań. Można odnieść wrażenie, że odreagowują długi czas odbioru, zaś po nim chcą być jak najbardziej aktywni.

Rodzic całej klasy

Strategia informowania nauczyciela o wynikach całej klasy konstruuje tożsamość rodzica całej klasy; z niezaspokojoną ciekawością wyników własnego dziecka i bez wiedzy dotyczącej sposobów, w jakich pracuje dziecko w szkole. Jeśli rodzic ma poczucie, że dziecko nie dość dobrze, według nauczyciela, radzi sobie w szkole, niechętnie zostaje na część indywidualną omawiania wyników. Wstydzi się, musi długo czekać w kolejce, żeby przy innych rodzicach wysłuchać wieści o problemach własnego dziecka. Woląc uniknąć przewidywanych przykrości, nie zostaje*, a być może po takich doświadczeniach przestaje przychodzić na kolejne zebrania. Z niepokojem czeka na informację, w którym przedziale ocen znalazło się jego dziecko. Ten schemat działania nauczyciela może powodować, obok dezorientacji i strachu, także poczucie braku sensu przychodzenia na zebranie**.

Zalękniony rodzic

Strategia koncentrowania się nauczyciela na ocenach także wprowadza rodzica w niepewność. Rodzice czują napięcie związane z tym, jaką ocenę dziecko otrzymało. Często taki schemat działania uruchamia w nich reminiscencje powrotu do szkoły (w roli dorosłego, ale wciąż ucznia). Mówią, jak uczniowie, że się boją ujawnienia ocen. Przejawiane przez rodziców emocje („Boimy się”, „Będą się jedyńki sypały”) są także świadectwem sprowadzeniem ich do roli ucznia poprzez strategię koncentracji na ocenach czy oczekiwanej przez nauczyciela pomocy dziecku w czynnościach uczniowskich.

Rodzic w konflikcie (nie)lojalności wobec własnego dziecka

Strategia ironicznego czy miejscami prześmiewczego nazywania uczniów konstruuje rodzica zażenowanego nauczycielskimi wypowiedziami, pozornie rozśmieszonego, ale jednocześnie rozdartego dylematem lojalności wobec własnego dziecka.

* Chyba że nauczyciel go poprosi o pozostanie, wtedy ze strachem czeka na swoją kolej.

** Podczas każdego zebrania nauczyciele podejmują temat frekwencji. Komentują np. „O, znowu nas tak mało...”

Ostatecznie rodzic w konwersacjach pokazuje siebie jako zdezorientowanego. Bywa nielojalny wobec własnego dziecka, zagadujący nauczyciela albo też tłumaczący się za dziecko. Strategia „ach, te dzieciaki” jest w moim odczuciu jedną z najbardziej destrukcyjnych. Pozornie rozluźniająca atmosferę nauczycielski negatywny sposób narracji o uczniach wzbudza w rodzicach ambiwalentne postawy. Jedni idą w sukurs takim wypowiedziom, chcąc rozładować napięcie wynikające z podejmowania przez nauczycielkę tego schematu, wchodzą w taką narrację i w wypowiedziach poniżają własne dziecko („ten mój gagatek”, „ta moja gwiazda”). Inni rodzice próbują tłumaczyć swoje dziecko. Przedstawiają konteksty codzienności dziecka, usprawiedliwiają zachowania, oceny czy nieprzygotowanie do lekcji. Taka strategia nauczyciela niejako zmusza rodziców bądź do nielojalności wobec własnego dziecka, bądź do stawiania siebie w roli adwokata dziecka. Jednocześnie pominięte są w konwersacji kwestie rzeczywistego wsparcia dziecka czy możliwości podjęcia działań korygujących szkolne kompetencje ucznia.

Rodzic w roli ucznia

Strategia zobowiązania rodzica do kontynuowania w domu zadań dydaktycznych szkoły sprowadza rodzica do roli ucznia bojącego się o wyniki, który w domu, z własnym dzieckiem jest zobowiązany odrabiać prace domowe. Do wejścia w rolę ucznia sprowadzają rodziców apele o odrabianie lekcji, dopilnowanie czytania, ortografii, tabliczki mnożenia, etc. Z wypowiedzi wynika, że rodzic czuje się przeciążony, a także niewystarczający. Strategia mobilizowania rodzica do realizacji zadań szkoły w domu stawia go w roli podległego nauczycielowi ucznia, który otrzymuje kolejne obowiązki do wykonania. Rodzice w tym schemacie interakcyjnym zwykle milczą, dopytując ewentualnie z niepewnością i nieśmiałością, czy jego dziecko też musi powtórzyć tabliczkę mnożenia czy ortografię.

Rodzic – aktywny pomocnik

Strategia włączania rodziców w kwestie „gospodarcze” bardzo porusza aktywność rodziców. Prześcigają się oni w pomysłach, gdzie mogłyby pójść dzieci, jakie im kupić prezenty, jak wspomóc w organizacji wycieczki czy co przynieść na klasową Wigilię. Rodzice zarówno chętnie wyrażają swoje zdanie w zakresie współdecydowania, jak i deklarują swoje wsparcie i pomoc.

Rodzic – niepotrzebny ekspert

Strategia koncentracji na ocenach, ośmieszaniu dziecka, pracach domowych rodzica czy kupowaniu prezentów pomija rodzica jako eksperta od własnego dziecka. Rodzic podczas zebrań często opowiada o swoim wypracowanym modelu pracy z dzieckiem. Jest to pomijane przez nauczyciela. To pokazuje, że uruchamiane przez nauczyciela

strategie nie dają miejsca rodzicowi do eksperckiego włączenia się we współpracę na rzecz dziecka.

Konkluzje

Omówione tu strategie konwersacyjne zebrania i budowane strategie tożsamości szkolnej rodzica są ilustracją funkcjonującego w Polsce „szkołocentrycznego” (por. Kamiński, 1980; Winiarski, 2000) modelu współpracy z rodzicami. Rodzice są zobowiązani do przedłużenia działania szkoły na środowisko domowe, odrabiania z dziećmi zadań, uczenia się metodami szkolnymi. Podczas zebrania jednostką analityczną dla nauczyciela stają się osiągnięcia całej klasy, stąd rodzic oczekujący informacji o własnym dziecku nabiera dystansu do wartości spotkania z nauczycielem. Rodzicielskie wypowiedzi podczas zebrania są świadectwem rosnących obaw rodzica o wynik dziecka na tle klasy. Swobodne uwagi nauczyciela o klasowych „gigusiach” czy „gagatkach” powodują także wstyd, może także nieujawnianą podczas zebrania złość. Rodzice pełni są sprzecznych emocji, kiedy wyrażają bądź usprawiedliwiają zachowania swojego dziecka. Wchodzą także w styl narracji nauczyciela, mówiąc o swoim dziecku „gwiazda” czy „gadula”. Koncentracja nauczyciela na ocenach budzi w rodzicach obawy dotyczące „poziomu” swojego dziecka na tle klasy. Często wyrażają się negatywnie o własnym rodzicielstwie, wskazując na swoje ułomności, odważnie mówiąc, że zbyt mało z dziećmi odrabiają lekcji czy za mało je kontrolują. Ich budowane w konwersacji szkolne tożsamości wskazują także na model interwencjonistyczny; „gdy nauczyciel wystrzelał już swój proch, a trudności związane z uczniem się utrzymują, ponieważ nie potrafi się z nimi uporać, wówczas nagle pojawia się kwestia odpowiedzialności rodziców” (Krumm, 1989, s. 64).

Mimo wyrażanych starań i chęci rodzice czują się nieadekwatni do oczekiwań stawianych przez szkołę. Strategie konwersacyjne wzbudzają w nich zakłopotanie, zawstydzenie, poczucie, że są ponownie uczniem w szkole. Potencjał i chęć bycia aktywnym są ograniczone do kwestii gospodarczych, organizacyjnych, kulinarnych. Rodzice, mimo że pokazują się jako chętni i zainteresowani karierą szkolną swojego dziecka, spotykają się z barierami wynikającymi z koncepcji szkoły. Pomijany jest w strategiach konwersacyjnych indywidualny potencjał dziecka i jego możliwości. Pomijany jest także potencjał rodzica, który chce być wsparciem indywidualnego rozwoju ucznia, ale w obowiązującej koncepcji współpracy nie ma na to miejsca. Nie ma tu więc modelu partycypacji, który zakłada wzajemnie symetryczny układ, w którym zarówno rodzice, jak i szkoła mogą wyznaczać sobie zadania, być wykonawcami i inspiratorami wzajemnych działań. Zamiast tego obserwujemy model akomodacji (Kawula, 2007), który jest stosunkiem jednokierunkowym, w którym rodzice ograniczają się do odpowiedzi na inicjatywy czy polecenia szkoły.

Metodologiczna nutka zamiast zakończenia

Jak wspomniałam wcześniej, opracowanie z użyciem analizy konwersacyjnej AC całego materiału badawczego zebrań z rodzicami jeszcze przede mną. Artykuł jest jedynie próbą pokazania wycinka świata społecznych relacji zebrania. Konkluzje tu przedstawione dotyczą jednego z czterech wyodrębnionych obszarów. Są one w tym artykule jedynie zasygnalizowane. Mam nadzieję, że zaprezentowany materiał pokazuje potencjał, który wynika z badania nagrań zebrań w perspektywie etnometodologicznej (Garfinkel, 2007). Pokazuje on także, że w taki sposób w badanych relacjach rodzicami objąć się może nieznane dotąd oblicze kultury szkoły.

Bibliografia

- Bańko, M. (2011). *Wywiadówka*. Słownik języka polskiego PWN. Pobrane z: <http://sjp.pwn.pl/poradnia/haslo/wywiadówka;11851.html>.
- Bruner, J. (2010). *Kultura edukacji*. Kraków: Towarzystwo Autorów i Wydawców Prac Naukowych Universitas.
- Chutorański, M. (2013). *Pojęcia i konteksty wychowania w pracach Michela Foucaulta*. Wrocław: Wydawnictwo Naukowe Dolnośląskiej Szkoły Wyższej.
- Czerepaniak-Walczak, M. (2018). *Proces emancypacji kultury szkoły*. Warszawa: Wolters Kluwer Polska.
- Garfinkel, H. (2007). *Studia z etnometodologii*. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Granosik, M. (2013). *Praca socjalna: Analiza instytucjonalna z perspektywy konwersacyjnej*. Łódź: Wydawnictwo Uniwersytetu Łódzkiego.
- Goffman, E. (2000). *Człowiek w teatrze życia codziennego*. Warszawa: Wydawnictwo KR.
- Janota-Bzowski, J. (1930). *Szkoła i rodzina: Ich wzajemny stosunek i formy współżycia*. Lwów–Warszawa: Książnica Atlas.
- Kamiński, A. (1980). *Funkcje pedagogiki społecznej: Praca socjalna i kulturalna*. Warszawa: Państwowe Wydawnictwo Naukowe.
- Krumm, V. (1989). Do kogo należy szkoła?: Uwagi nad złym stanem rzeczy, z którego prawie wszyscy są zadowoleni. *Kwartalnik Pedagogiczny*, 1, 53–72.
- Lulek, B. (2021). Wywiadówka jako przestrzeń procedur i rytuałów: O oficjalności i obligatoryjności. *Lubelski Rocznik Pedagogiczny*, 40(1), 71–85. DOI: 10.17951/lrp.2021.40.1.71-85.
- Łobocki, M. (1985). *Współdziałanie nauczycieli i rodziców w procesie wychowania*. Warszawa: „Nasza Księgarnia”.

- Łobocki, M. (1999). *ABC wychowania*. Lublin: Wydawnictwo Uniwersytetu Marii Curie-Skłodowskiej.
- Mendel, M. (1998). *Rodzice i szkoła: Jak współuczestniczyć w edukacji dzieci?* Toruń: Wydawnictwo Adam Marszałek.
- Perakyla, A. (2009). Analiza rozmów i tekstów. W: N. K. Denzin, Y. S. Lincoln (red.), *Metody badań jakościowych* (t. 2, ss. 325–349). Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Rapley, T. (2013). *Analiza konwersacji, dyskursu i dokumentów*. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Rancew-Sikora, D. (2007). *Analiza konwersacyjna jako metoda badania rozmów codziennych*. Warszawa: Wydawnictwo Trio.
- Silverman, D. (2009a). *Interpretacja danych jakościowych: Metody analizy rozmowy, tekstu i interakcji*. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Silverman, D. (2009b). *Prowadzenie badań jakościowych*. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Winiarski, M. (2000). *Rodzina, szkoła, środowisko lokalne: Problemy edukacji środowiskowej*. Warszawa: IBE Instytut Badań Edukacyjnych.
- Woroniecka, G. (2010). Ervinga Goffmana socjologia spotkania. W: E. Goffman, *Spotkania: Dwa studia z socjologii interakcji* (ss. VII–XV). Kraków: Zakład Wydawniczy „Nomos”.