

A photograph showing a young child with blonde hair and an adult's hand pointing at a large, colorful map on a wall. The map appears to be a topographical or geographical map with various colored regions. The child is looking up at the map with interest.

A tanulói eredményesség fokozása az iskolában szülői részvétel segítségével

IO1 – Hátrányos helyzetű szülők bevonása az oktatásba a mentorálás módszerével – Szakmai áttekintés

Partnerek

Asociația Centrul de Cercetare și Formare a Universității de Nord Baia Mare – CCF

Universitatea Tehnică din Cluj-Napoca

Scoala Gimnaziala Simion Barnutiu

Parents International

Alternatív Közgazdasági Gimnázium

BAGázs Közhasznú Egyesület

Amadora Inova

Aproximar CRL

Igaxes

Szerzők

Salamon Eszter, László Luca Janka, Luminita Todea

Projektkoordinátor

Asociația Centrul de Cercetare și Formare a Universității de Nord Baia Mare – CCF

Contact person: Mihaela Pinteș-Traian (Project Manager)

E-mail: accfunbm@yahoo.com

Közreműködők

Szeretnénk megköszönni minden projektpartner hozzájárulását, tanácsait és építő kritikáját, amelyet áttekintésünk elkészültéhez nyújtottak.

Megjelent 2019. április 16-án.

www.parentrus.eu

Ez a projekt az Európai Bizottság E+ Programjának anyagi támogatásával valósult meg. Ez a publikáció csak a szerzők véleményét tükrözi; a Bizottság semmilyen módon nem tehető felelőssé az itt szereplő információk további felhasználásáért.

Tartalom

<i>IO1 – Hátrányos helyzetű szülők bevonása gyermekeik iskoláztatásába a mentorálás módszerével – Szakmai áttekintés</i>	1
<i>Partnerek</i>	3
<i>Bevezetés</i>	Erro! Marcador não definido.
<i>1. Szülői bevonódás</i>	Erro! Marcador não definido.
<i>Szülői részvétel és szülői bevonódás</i>	7
<i>Az iskoláztatásba való szülői bevonódás előnyei és típusai</i>	Erro! Marcador não definido.
<i>A tanárok szerepe a szülői bevonódás fokozásában (Goodall, 2018)</i>	12
<i>A "nehezen elérhető" szülőkkel való munka</i>	12
<i>A hatékony bevonódás mítoszainak lebontása</i>	13
<i>Családi tanulóssal kapcsolatos intézkedések</i>	Erro! Marcador não definido.
<i>2. A szülői bevonódás sikeres gyakorlatai</i>	16
<i>A szülői részvétel európai szabályozása</i>	Erro! Marcador não definido.
<i>Inspiráló európai gyakorlatok a szülői részvétel területéről</i>	Erro! Marcador não definido.
<i>3. Mentorálás</i>	19
<i>A mentorálás fogalma</i>	19
<i>Korábbi programok eredményei</i>	20
<i>Bizonyítékokra építve</i>	20
<i>A mentorok szerepe</i>	22
<i>A mentorálás helye</i>	24
<i>Mentorálás és nevelés</i>	25
<i>4. Ajánlások</i>	27
<i>Bibliográfia</i>	31
<i>Mellékletek – Az áttekintéshez felhasznált inspiráló gyakorlatok</i>	36

“Even an abusive parent wants the best for their child”

(Andrea Gruber, Pressley Ridge Hungary)

Bevezetés

Ez a beszámoló a Parent'r'us projekt első szellemi terméke (IO1). Ez a projekt egy szülőknek, tanároknak és közösségi vezetőknek szóló mentorprogram kidolgozását célozza. A projekt célja a szülők, különösen az alacsony szocioökonómiai státuszú szülők megerősítése annak érdekében, hogy beteljesíthették a bennük rejlő potenciált, felismerjék meghatározó szerepüket. A partnerek között román, portugál, magyar, spanyol, valamint egy nemzetközi szervezet, illetve egyetemek szerepelnek.

Jelen áttekintés létrehozásában az összes projektpartner közreműködött. Írásunk összefoglalót nyújt a hátrányos helyzetű gyerekek tanulásában való szülői részvétel és bevonódás típusairól, bemutat sikeres példákat és módszertanokat, valamint a sérülékeny csoportok körében végzett mentorálás példáit is. Ennek érdekében szakirodalmi forrásokat és inspiráló gyakorlatokat gyűjtöttünk össze és elemeztünk a következő célokkal:

2. **Tiszta képet alkotunk a szülői bevonódás és részvétel kutatásának legfrissebb eredményeiről**, hogy a projektpartnerek munkájához elméleti háttérrel biztosítsunk. A kapcsolódó szakirodalmi áttekintés azokra a szülőkre fókuszál, akiket az iskolák hagyományosan nehezebben érnek el, illetve akiket kevésbé tartanak sikeresnek gyermekeik tanulásban való támogatása terén.
3. **Részletesen bemutatunk sikeres eseteket a szülői bevonódás és részvétel területéről**, főként EU-s, országos, illetve helyi szinten finanszírozott projekteket. A sikertörténetek felkutatásának célja az volt, hogy beazonosítsuk a szülői bevonódást és a mentorálást sikeresen kombináló gyakorlatokat. Ezáltal szeretnénk elkerülni a már meglévő ismeretek „újbbóli felfedezését”, valamint megalapozott kiindulópontot igyekszünk biztosítani a Parent'r'us további szellemi termékeinek megalkotásához, így segítve a társadalmi befogadás és az oktatási egyenlőség ügyét.
4. **Értékelünk és leírunk mentorálási modelleket**, amelyek más kontextusban sikeresnek bizonyultak. E modelleket a projekt szempontjából elemezve módszertani alapot biztosítunk a projektpartnerek számára.

Az áttekintés módszertana egy olyan elméleti kutatáson alapul, melynek során áttekintettük a kutatási szakirodalmat, illetve bizonyítottan működő jó gyakorlatokat elemeztünk. Áttekintésünk tehát egy már elérhető, friss kutatási eredményeket vizsgáló másodlagos kutatás alapján készült. Az áttekintett korábbi kutatások között nemcsak a szülői bevonódást, az elérhető mentorálási módszertant, valamint a terület bizonyítottan hatékony programjait elemző munkákat találunk, hanem olyan gyakorlatokat leírását is, amelyek a sérülékeny szülők esetében sikertelennek bizonyultak. Bízunk benne, hogy kutatásunk olyan információkkal gazdagítja a Parent'rus projekt további szellemi termékeinek készítőit, amelyek segítségével elkerülhetik a kudarcok ismétlődését, és a legígéretesebb megközelítéseket és módszereket alkalmazhatják.

Az első három részben (1. Szülői bevonódás, 2. A szülői bevonódás sikeres gyakorlatai, 3. Mentorálás) a szerzők a szülői bevonódás és a mentorálás területén végzett elméleti kutatásukat tárgyalják. Az utolsó részben (4. Javaslatok) kísérletet tesznek arra, hogy összefoglalják, milyen szempontokra és kihívásokra érdemes odafigyelni a szülői bevonódást elősegítő mentorálás modelljének kidolgozása és megvalósítása során, különös tekintettel a gyermekekkel való egyéni munkára.

1. Szülői bevonódás

Szülői részvétel és szülői bevonódás

A szülők gyermekeik elsődleges nevelői. Nem szükséges kutatásokat végeznünk ahhoz, hogy megállapítsuk, a szülők a születést követő első perctől kezdve nevelik gyermekeiket. Szilárd alapokon nyugvó bizonyítékok szerint a gyerekek életének első 11 évében a szülőknek van a legjelentősebb hatása fejlődésükre, még akkor is, ha befolyásuk kevésbé látványos a gyermek életében. (Desforges 2003.) Ezután az első helyet a kortársak veszik át, de még mindig a szülők jelentik a második legerősebb befolyásoló tényezőt a gyerekek életében. Kijelenthető tehát, hogy a gyermekek egyéni oktatási és tanulási sikerességében döntő szerepet játszik a szülői attitűd.

A következő részben a szülői részvétellel és a szülői bevonódással foglalkozó kutatásokat tekintünk át. Előbbi már létező struktúrákban való részvételre biztatja a szülőt, míg utóbbi az iskola és a család partnerségéből létrejövő, tanulásra fókuszáló együttműködést jelent, amelyben mindkét fél elismeri a másik szerepét és hatását. Bár ebben a beszámolóban nincs mód kifejezni, fontos megjegyeznünk, hogy a gyermekjogokat figyelembe vevő, modern pedagógiai szemlélet szerint a szülői bevonódás csakis a gyermekek partnerként kezelésével és részvételével együtt valósulhat meg (ld. ENSZ Gyermekjogi Egyezmény).

A szülők részvétele és bevonódása közötti különbség a következőképpen írható le:

<i>Részvétel</i>	<i>Bevonódás</i>
Ki?	
Szülők	Szülők és gyerekek + család és közösség
Felelősség	
Iskola, fókuszban a tanítás	Iskola, szülők, diákok, fókuszban a tanulás
Hogyan?	
Iskolai kezdeményezés, formális találkozók	Rugalmas forma és időzítés
Kommunikáció	
Egyoldalú (iskola > otthon)	Kétoldalú, technológia használatával

(Salamon, 2017)

Az iskoláztatásba való szülői bevonódás előnyei és típusai

A fejlett országokban a szülők gyermekeik iskoláztatásában betöltött szerepét illető elvárások jelentősen megváltoztak az elmúlt 20-30 évben. A szülőkön ma már nagy a nyomás, hogy bevonódjanak, „az oktatási „piacon” mintegy fogyasztóként és választóként” vegyenek részt, és „ellenőrizték, illetve garantálják gyermekeik iskoláztatásba való bevonódását” (Selwyn 2011). Kutatási eredmények (Harris és Goodall, 2008, Desforges és Abouchaar, 2003) is bizonyítják, hogy a szülői részvétel növeli a fiatalok sikerességét. Egyértelmű, hogy a szülők részvétele az iskoláztatásban kiemelt jelentőségű, amely ügy a politikai diskurzusban is jelentős teret kapott több európai országban is.

Ugyanakkor a kérdéskör több eleme továbbra is viták tárgyát képezi: hogyan definiáljuk a szülői részvételt/bevonódást az iskoláztatásban, melyek a gyerekek javát leginkább szolgáló együttműködések és módszerek, mi az érintett felnőttek (főleg szülők, tanárok, intézményvezetők) szerepe és felelőssége. Politikusok, kutatók, iskolák, tanárok, szülői csoportok és gyerekek egyaránt hiába próbáltak egységes definíciókat felállítani vagy közös prioritásokat meghatározni, ami időnként zavart okoz. Bár gyakran „egységes fogalomként” mutatják be, a szülői részvétel/bevonódás „számtalan értelmezési lehetőséggel bír, melyeket a különböző szereplők változatos módon tartanak elfogadhatónak vagy elfogadhatatlannak” (Crozier, 1999: 219). Emiatt a különböző érintettek között gyakran hatalmi harcok és feszültségek alakulnak ki (Ibid 220), sőt időnként egymás hibáztatása is előfordul. Ahogy Harris és Goodall 2008-as, a szülők iskolai interakcióiról szóló tanulmánya megmutatta, míg a szülők gyermekük támogatásaként értelmezték részvételüket, és a gyerekek is egyfajta erkölcsi támogatóként tekintettek szüleikre, a tanárok „az iskolának nyújtott, a magatartás javulását célzó segítségként” (2008: 282) fogták fel a szülői részvételt. Emiatt ellentmondás alakul ki az iskola szülőkkel szembeni elvárásai és a szülők iskola felé támasztott elvárásai között.

A gyakorlatok Epstein-féle (2002) osztályozását széles körben alkalmazzák az iskolában való szülői részvétel leírására. Fontos megjegyezni a tényt, hogy Epstein túlmegy a gyermek egyéni tanulmányaiban való részvétel vagy bevonódás fogalmán. Helyettük bevezeti az iskolai partnerség koncepcióját, amely iskola és család között egymás kölcsönös, kiegyensúlyozott értékelésén alapul, és amely jelentős hatással van a részvételi vezetésre épülő struktúrák kialakulására.

Epstein keretrendszer (2002: 6) a részvétel 6 típusát különbözteti meg:

<p>1. Nevelés: olyan gyakorlatok, amelyek pozitív tanulási környezetet teremtenek a gyermek otthonában</p>	<p>2. Kommunikáció: a szülők és az iskola közötti kommunikáció az iskolai programokról és a diákok előmeneteléről</p>	<p>3. Önkéntesség: szülők részvétele és iskolai önkéntes lehetőségek</p>
<p>4. Otthoni tanulás: a szülők és az iskola közti kommunikáció az otthoni tanulási gyakorlatok vonatkozásában</p>	<p>5. Döntéshozatal: a szülők bevonódása az iskolai döntéshozatalba és irányításba</p>	<p>6. Együttműködés a közösséggel: a szülők hozzáférése a közösségi erőforrásokhoz, amelyek bővítik a diákok tanulási lehetőségeit</p>

Fontos megállapítani, hogy a fenti típusok között semmilyen hierarchia nem áll fenn, bár iskolák és szülők is gyakran úgy tekintenek rájuk, mint különböző értékkel bíró szintekre. Ez megalapozatlan elvárásokhoz vezethet a másfajta bevonódást preferáló szülők irányába (Hamilton 2011).

Goodall és Montgomery (2013) egy kifinomultabb, szűkebb fókuszú megközelítés mellett érvelt. Szerintük a szülők iskolával való interakcióinak általános problematikája helyett a gyermekek tanulásának szűkebb kérdésére érdemes koncentrálni. Fontos különbségtételük a részvétel és a bevonódás közötti, amely szerint utóbbi „az egyszerű részvételhez képest erősebben nyújtja a tevékenység birtoklásának, irányításának érzését” (2013: 399). A szerzők egy olyan skála felállítását javasolják, amely az iskoláztatásban való szülői részvételtől a gyermekek tanulásába való szülői bevonódásig terjed. Ez a megközelítés lehetővé teszi annak elismerését, hogy a tanulás nem korlátozódik az iskolára, és hogy a gyermekek tanulásának támogatása elengedhetetlen úgy az iskolán kívül, mint belül. Ez a megközelítés különösen azoknak a szülőknek (és persze gyermekeknek) az esetében lényeges, akik etnikai kisebbségek tagjai, alacsony iskolázottságúak, rossz tapasztalataik vannak az oktatási rendszerrel, vagy megélhetési nehézségekkel küzdenek. Utóbbiak a fenti kutatás (Ibid 400) szerint nagyobb valószínűséggel találják nehéznek az iskolai részvételt, ám ezzel együtt erősen elkötelezettek gyermekeik tanulmányait illetően. Ez a szempont nem hagyható figyelmen kívül a Parent'r'us projekt mentorálási modelljének megtervezésekor sem.

Goodall (2017) Freire modelljét, amely az oktatást egy bankrendszerhez hasonlítja, 21. századi kontextusban értelmezné újra. Ennek alapján pedig paradigmaváltást és a következő elveken nyugvó partnerség kialakítását sürgeti:

- 1. A tanárok és a szülők részt vesznek a gyermek tanulásának támogatásában.**
- 2. A tanárok és a szülők megbecsülik az egymás által a partnerségbe hozott tudást.**
- 3. A tanárok és a szülők párbeszédet folytatnak a gyermek tanulmányairól, amely befolyásolja is a párbeszéd alakulását.**
- 4. A tanárok és a szülők partnerként működnek együtt, hogy támogassák a gyermek tanulmányait és egymást.**
- 5. A tanárok és a szülők tiszteletben tartják egymás szerepének és tanuláshoz való hozzájárulásának legitimitását, tekintélyét.**

Kendall (2018) szerint a fenti keretrendszer elismeri a szülők, az iskola és a gyermekek tanulmányai közti kapcsolatok komplex, dinamikus jellegét, illetve megnyitja az értelmes párbeszéd, valamint a szerepek és felelősségek újratervezésének lehetőségét, viszont az iskola és család közti kapcsolatok hagyományos paradigmáját már nem kérdőjelezi meg. E kapcsolatok újraértelmezésének a tanulás céljára való reflexióból kell kiindulnia, és túl kell mutatnia az iskolák azonnali, gyakran egysíkú szükségletein, helyet adva a tesztelésre és más visszakövethető módszerekre épülő szakpolitikai döntéshozatalnak (Grant, 2009: 14). Grant emlékeztet bennünket, hogy „a gyerekek az iskolán és a családon túli életének tisztán oktatási projektté való átkeretezése a lehető legrosszabb kimenetelhez” vezethet, amennyiben a gyerekek „az ambiciózus szülők és tanárok folyamatos nyomásának vanank kitéve” (Grant, 2009: 14). Grant hozzáteszi, hogy sok szülő, érthető módon, az iskola és a családi otthon elszigetelésére törekszik, hiszen „saját feladatának tekinti, hogy megvédje a gyerekeket az iskola családba való betörekvéséről, valamint biztosítsa, hogy a tanulás mellett elég időt töltenek társasági élettel, játékkal és pihenéssel is” (Ibid).

Ezért hát elengedhetetlen, hogy amikor a szülők megerősítését célzó intervenciót tervezünk, megvizsgáljuk az iskoláztatásban való részvétel alacsony szintjének, illetve hiányának okait.

A tanárok szerepe a szülői bevonódás fokozásában (Goodall, 2018)

1. A sikeres bevonás érdekében általában az iskola dolgozóinak kell megtennie az első lépést a szülők felé.
2. A tanároknak biztosítani kell a szülőket, hogy egy oldalon állnak, mindannyian a legjobbat akarják a gyerekeknek.
3. Fontos, hogy a tanárok elkerüljék a szülők feletti ítélkezést és a címkézést, és készek legyenek megérteni a teljes képet. Minden szülő (és tanár) más, mindenki másfajta készségekkel és erősségekkel rendelkezik. Amikor a szülőket partnerként, nem problémaként kezelik, készségeik alkalmazhatók és hasznosíthatók a gyermek tanulmányi előmenetele érdekében.
4. A tanároknak be kell látnia, hogy a szülők többsége máris rengeteget segít gyermekének a tanulásban. Fontos az ilyesfajta tevékenységeket elismerni, dicsérni, rájuk építeni. A szülők számára megerősítést és motivációt jelenthet, ha biztosítják őket erőfeszítéseik gyermekük fejlődésére gyakorolt pozitív hatásairól.
5. Fontos, hogy a tanárok és az iskola dolgozói könnyen elérhetőek legyenek, ha a szülők beszélgetni, kérdezni szeretnének. A tanároknak olyan nyelven kell megszólalnia, amelyet minden szülő ért; a szaknyelv félelmetes lehet, és alááshatja a partneri viszonyt.
6. A tanárok bátorítsák az oktatási intézmény egészére vonatkozó stratégiák terjedését; sokat segít, ha mindenki egy irányba halad. (L. Ritók, 2017)

A „nehezen elérhető” szülőkkel való munka

A „nehezen elérhető” kifejezést gyakran olyan szülők „felcímkezésére”, elítélésére használják, akiket „az iskola, vagy az egész társadalom peremén lévőknek tekintenek, akik társadalmi kirekesztéstől szenvednek, és akik az iskolai élet szereplőiként látszólag reintegrációra, újbóli „behozatalra” szorulnak” (Crozier és Davis, 2007). Bár a legfrissebb szakirodalom és gyakorlat részletesen tárgyalja és kritizálja ezt a címkét, a szakpolitikai és gyakorlati diskurzusokban továbbra is jelen van Európa-szerte (Hamilton 2017: 301), és a Parent'rus projekt célcsoportját is érintheti. Campbell (2011) a következőképpen definiálja a „nehezen elérhető” szülőket: „iskolai

bevonódásuk igen alacsony szintű; nem járnak iskolai találkozókra, szülői értekezletekre, nem reagálnak a megkeresésekre; a részvételüket akadályozó feltételezett tényezők leküzdésében magas fokú tehetetlenség jellemzi őket” (2011: 10). A kifejezést gyakran olyan szülők leírására használják, akik képtelenek megfelelni a „fehér középosztály” attitűd-, érték- és magatartásbeli normáinak (ld. Desforges, fent), melyek Crozier és Davies (2007) szerint tudatosan vagy öntudatlanul, de meghatározzák az iskolai elvárásokat is. Ebben az esetben a kifejezés pejoratív használatára látunk példát, amely pozitív jellegzetességek hiányára utal, szoros összefüggésben a szülők gazdasági helyzetével, társadalmi osztályával vagy etnikumával – ezáltal pedig a szülők bizonyos csoportjainak stigmatizációjára és kirekesztésére szolgál.

Goodall és Montgomery (2013) azoknak a szülőknek a helyzetét vizsgálja, akiket gyakran „nehezen elérhetőnek” „címkéznek”, mivel az iskola még nem tudott számukra megfelelő és hatékony kapcsolatokat kiépíteni velük. Az EPRA (Engaging Parents in Raising Achievement – Szülők bevonása az eredményesség növeléséért) Projekt tanulságai szerint sok szülő számára, különösen a „nehezen elérhetők” között, az iskolák, főként a középiskolák, ellenséges és zavarba ejtő „zárt rendszernek” tűnnek. Ennek gyökere sokszor talán a szülők saját, az iskolával, illetve a teljes társadalmi berendezkedéssel kapcsolatos gyerekkori tapasztalataiban keresendő, amelyek negatív szerepbe helyezik őket „az iskolai tekintéllyel” való viszonyrendszerben (Harris és Goodall, 2008).

Goodall és Montgomery figyelemre méltónak tartja azt a módot is, ahogy a társadalmi és kulturális kérdések mentén meghatározódik a szülők különböző csoportjai és az iskola közti viszony. Reay (2000) munkáját idézve Harris és Goodall (2008) felhívja a figyelmet, hogy a középosztálybeli szülők hajlamosak egyre ambiciózusabbá válni, hogy fenntartsák előnyüket az alacsonyabb osztályok oktatás terén kitűzött céljaihoz képest is. A szerzők szerint ezáltal a lebontott falak, például az oktatáshoz való hozzáférést gátló falak helyén újabbak épülnek.

A hatékony bevonódás mítoszainak lebontása

Desforges (2002) szisztematikus áttekintést nyújtott a szülői részvétel előnyös hatásairól a gyerekek iskolai teljesítményére, amellyel megalapozta a téma jelentőségét. A szerző szerint míg a szülők egy egész sor tevékenységben vettek részt gyermekeik iskolai előmenetelét segítő (többek között információmegosztás, eseményeken vagy az iskola vezetésében való részvétel), **a szülői részvétel mértékét jelentősen meghatározta a társadalmi osztály és az anya végzettsége: minél magasabb volt e kettő, annál nagyobb mértékben és szinten valósult meg a részvétel.**

Az áttekintés kitért arra is, hogy a szülők önbizalmának alacsony szintje, az oktatásban játszott „szerepük” meg nem értése, valamint a pszichoszociális, illetve anyagi nélkülözés szintén csökkentette az iskolai életben való részvételüket, hiszen „saját iskolai tapasztalataik emléke, a gyerekek tanáraival való interakció vagy a kettő együtt” sok szülőt „egyszerűen eltaszít a részvételtől” (2002: 87). Mi több, bizonyos esetekben a szülők életéből teljességgel hiányzik a formális oktatás vagy bármiféle iskolai tapasztalat (Ivanova, 2013, Ives és Lee, 2018). Desforges (2002) konklúziója az, hogy bár az iskolával való minőségi együttműködés jellemző az oktatásban való pozitív szülői részvételre, a gyermek iskolai előmenetelét jelentősebben meghatározza az olyan társadalmi és kulturális tényezők komplex kölcsönhatása, mint „a jó nevelés a családi otthonban (...), a biztonságos és stabil környezet megteremtése, az intellektuális kihívások, a szülők és gyerekek közti beszélgetések, a társadalomban és az oktatásban betöltött konstruktív szerepek mintái, és a személyes kiteljesedésre és felelős állampolgárságra törekvés” (2002:5). Az áttekintés szerint a „családi otthonban kapott jó nevelés” kulcsfontosságú a gyermek sikeressége szempontjából, hiszen, ha indirekten is, de „befolyásolja az iskolai eredményeket azáltal, hogy segít a gyerekek a szociális, tanulásközpontú énkép kialakításában és komoly tanulmányi célok kitűzésében” (2003: 87). Ez a tényező sokkal jelentősebb hatással volt a gyermekek eredményeire, mint az első iskolai évek tapasztalatai. Desforges (2002) tanulmánya „spontán szülői részvétel” címszó alatt egyesíti a fenti faktorokat, amelyek összességében pozitívan korrelálnak mind a gyerekek rendszeres iskolába járásával, mind a „spontán részvétel” növelése érdekében bevezetett intézkedések hatásaival (ibid 5). Bár az áttekintés az intervenció (beleértve a szülőknek szóló programokat, a magántanulókkal fenntartott kapcsolatokat, a családi és közösségi oktatást) mértékét és változatosságát jelentősnek ítéli, e tevékenységek és a gyerekek sikeressége közötti pozitív korrelációra utaló jeleket „egyelőre” nem talált.

Price-Mitchell kiemeli, hogy az iskola és család közti kapcsolatokban túlzott hangsúlyt kap az iskolai tanulmányok témája, amely az egyetlen vagy legfőbb célkitűzésként jelenik meg. Ilyen módon az iskola olyan „gépies szemléletet” képvisel, ami inkább elválasztja, semmint összeköti az oktatókat és a szülőket. Eszerint az oktatók magukat a gyermek tanulása „szakértőinek tekintik, nem a szülők partnereinek” (2009: 5). A szerző szerint így hierarchikus viszonyok alakulnak ki, és korlátozódik egymás megértésének és az újfajta tudást generáló partnerségek kialakításának lehetősége.

Price-Mitchell nem hagyja figyelmen kívül azt sem, hogy a társadalmi tőke miként mozog az iskola kontextusában, és hogyan képes integrálni vagy kirekeszteni szülőket társadalmi és kulturális helyzetük függvényében. Utalva Santana és Schneider (2007) megállapításaira, Price-Mitchell amellettt érvel, hogy „az alacsonyabb jövedelmű és az etnikai kisebbségekhez tartozó szülők, akik hagyományosan kevesebb erőforrást képesek biztosítani gyermekeik számára, rengeteget profitálnak a társadalmi

hálózatokból, amelyek korábban elérhetetlen előnyökhöz való hozzáférést biztosítanak nekik” (2009: 19). Hamilton szerint ennek érdekében fontos, hogy a tanárok ún. „kezdeményező mentalitást” (2017: 313) alakítsanak ki, amely túlmutat „a szabályok és elvárások tudatosításán” a szülők körében: mély vizsgálódást jelent saját tanármivoltukból, tekintélyükből fakadó szociokulturális pozíciójukat illetően, és felelősségvállalást azért, ahogy a család és iskola közti kapcsolatok folyamatait és gyakorlatait alakítják.

Családi tanulóval kapcsolatos intézkedések

A *családi tanulás* oktatási célkitűzése utalás szintjén már többször megjelent a szakirodalomban. A luxemburgi EU-elnökség által megfogalmazott hivatalos definíció szerint: „a családi tanulás célja a családokban a tanulás kultúrájának kialakítása, és a szülők készségeinek fejlesztése annak érdekében, hogy képesek legyen gyermekeik tanulmányait támogatni, és magukat is újfent elkötelezni az oktatás és képzés mellett”.

A fogalom alapjait a tanulás szociális és humanista megközelítése jelenti, kiegészülve a szülők és oktatók azon meggyőződésével, hogy „a nyelv hatalom és az oktatásban a párbeszéd központi motívuma” (Mackenzie, 2009: 5-6). A családi tanulás szemlélete hagyományosan hátrányos helyzetű családokat és szegénységtől vagy társadalmi kirekesztéstől szenvedő közösségeket céloz. Mérhető eredményei közé tartozik a szülők és gyermekek olvasási, számolási készségének javulása, a szülők foglalkoztathatóságának növekedése, de lehet nehezebben számszerűsíthető hatása is: erősödő önbizalom és szociális készségek, javuló mentális és fizikai egészség.

Ugyanakkor a Parent'rus projekt célcsoportja számára csak akkor lehet hasznos a családi tanulás módszere, ha kifejezetten a tanulásra koncentrál, és ha az iskola is hajlandó a gyermekek érdekében változásokat eszközölni.

Bár a gyermekek tanulási eredményeit nem mindig befolyásolják közvetlenül, a fent leírt módszerek hasznosak a szülők élethosszig tartó tanulásának támogatására is.

2. A szülői bevonódás sikeres gyakorlatai

A szülői részvétel európai szabályozása

Beszámolók és tanulmányok egész sora (EC, 2012; OECD, 2006, 2009 és 2012a, Eurostat, 2014, MEMA 2017) bizonyítja, hogy az EU-s tagállamok oktatási rendszereiben még mindig jelentős akadályok nehezítik a migráns és roma háttérű gyermekek előmenetelét. A legtöbb tagállam kialakított az ilyen gyermekekre vonatkozó külön oktatási szabályozást, azonban hatalmas különbségek vannak a különböző országok illetően intézkedéseinek mélységében, mértékében, az általuk nyújtott támogatás hatékonyságában (MEMA 2017). Az Eurydice riportja szerint a hátrányos helyzetű (különösen a migráns és roma) gyerekek magas százaléka tapasztal diszkriminációt az oktatási rendszerben, és a legtöbb országban eredményeik látványosan elmaradnak többségi társaikétól. Ezen felül az előítéletesség és a xenofóbia növekedése is megfigyelhető az EU tagállamaiban.

Ugyanakkor sikeres – főként helyi és regionális szintű – kezdeményezések mutatják, hogy a fenti problémákra létezik megoldás, amelyet a legjobb közösen keresni. Van rá példa, hogy országos szinten is hatékony szakpolitikai intézkedések és inklúzív gyakorlatok valósulnak meg az oktatásban (pl. Írország, Ausztria, Norvégia), de egyik esetben sem beszélhetünk a sérülékeny szülők beilleszkedését rendszerszinten célzó megközelítésről.

Írországban a Nemzeti Gyógynevelési Tanács (National Council for Special Education) 2011-ben adta ki *Inklúzív oktatási keretrendszer – Útmutató a sajátos nevelési igényű tanulók inklúziójához iskolák számára* című dokumentumot. Keretrendszerük olyan eszközöket javasol, amelyek lehetővé teszik az iskolák számára munkájuk átlátható bemutatását, a fejlesztendő területek meghatározását, az inklúzió szintjének mérését, és a fejlődési irányok megtervezését.

Ausztriában az inklúzív nevelés már a pedagógusképzés részét képezi, ám egyelőre csak választható tárgyként. A 2016-os téli félév óta az *Északkeleti Iskolák Csoportosulása* (North-East Schools' Group – a Bécsi Egyetem, a Bécsi Tanítóképző Főiskola, az Alsó-ausztriai Tanítóképző Főiskola és a Bécsi és Kremsi Keresztény Egyházak Tanítóképző Főiskolája alkotta együttműködés) új oktatási programot ajánl a tanárnak készülő hallgatók számára. A diákok egy pedagógiai tárgy helyett választhatják az inklúzív nevelés specializációt (amely a fogyatékkal élő gyerekekre fókuszál). Ez a lehetőség egyelőre csak a BA-hallgatók számára érhető el, de tervezik mesterképzésben való bevezetését is.

Rolf B. Fasting (2012) cikkében a norvég oktatási rendszer inklúzió és hatékonyság felé vezető útját elemzi. Megállapítja, hogy „az összes diák teljesítményének növekedésére vonatkozó elvárás és az inklúzió, mindenkit befogadó, egyéni különbségeket tiszteletben tartó iskolák kialakításának igénye” közti konfliktus továbbra is feloldatlan, ami ellentmondásokat és zavaros helyzeteket eredményez mind a tanárok, mind a tanulók és családjuk számára.

Inspiráló európai gyakorlatok a szülői részvétel területéről

A szülői részvétel területén minden sikeres projektre és kezdeményezésre igaz, hogy tartalmaz a nyelvi/szókincsbeli nehézségek leküzdését célzó elemeket, és támogatja a szülők saját társadalmi beilleszkedését is. Ugyanakkor a sikeres hosszútávú bevonó programok gyakran a nyelvi és kulturális különbségek elfogadásán és az iskolai környezetben való láthatóvá tételén alapulnak.

Számtalan helyi kezdeményezésben megjelenik egy másik programtípus is, amelynek célja a különböző kultúrákra irányuló figyelem felkeltése, ismertségük növelése, és ezáltal a kölcsönös megértés kialakítása. Az iskolába vetett bizalmat növeli, ha a szülőket meghívják, hogy az intézményekben mutassák be otthoni kultúrájukat. Ez különösen akkor fontos, ha a szülők maguk is alacsony iskolai végzettséggel bírnak. A tanároknak gyakran ki kell lépniük komfortzónájukból és az iskola területéről, ha sikeresen akarják elérni a bevándorló háttérű szülőket.

A legsikeresebb és leginkább fenntartható programok (pl. az iskolák mint közösségi tanulási központok koncepciója) a teljes közösséget célozzák, figyelembe veszik a nyelvi és kulturális különbségeket, és holisztikus megoldásokat kínálnak.

A szülői részvétel/bevonódás területén korábbi inspiráló, jó gyakorlatok, illetve a szakirodalom két fő céllal foglalkozott behatóan. Az egyik ilyen cél a szülők bevonása gyermekük tanulási folyamataiba annak érdekében, hogy javuljanak a tanulási eredmények. A másik cél a szülők iskolai életbe való bevonása mint az állampolgári aktivitás növelésének egy formája. A második, a fogalmat tágabban értelmező megközelítés szükségszerűen magába foglalja az elsőt; az iskolai életbe bevonódott szülők megértik a tanulás fontosságát és jobban támogatják gyermekeiket. Ugyanakkor fontos megjegyezni, hogy a gyermek tanulmányaiba való mélyebb bevonódás az iskolai életbe való bevonódás nélkül is lehetséges, főleg ha az intervenció célja az, hogy a szülők jobban megértsék a tanulási folyamatot, elsődleges oktatói szerepüket és azt, hogy az iskola csupán kis szerepet játszik a gyermekek oktatásában.

Néhány esetben a jó gyakorlatok egy-egy szűkebb célcsoportra fókuszálnak, például egy bizonyos nemzetiségű vagy képzettségi szinten lévő szülőcsoportra, míg mások holisztikus szemlélettel minden bevándorló háttérű vagy minden nehezen elérhető szülőt igyekeznek megszólítani. A szükségletelemzés fázisában összegyűjtött jó gyakorlatok azt mutatják, hogy a sikeres modellek átültethetők egyik célcsoportról a másikra; a romaprogramok például gyakran hasonló módszertant alkalmaznak, mint a migránsfókuszúak.

A korábbi projektek, pl. az *Includ-ED* (ld. 35. melléklet – angol nyelven) és a *FamilyEduNet* (ld. 17. melléklet – angol nyelven) során kidolgozott ajánlások és módszertanok általánosan hasznosítható forrást jelentenek a Parent'rus projekt számára. Ezek olyan megközelítést javasolnak, amely minden érintett fél számára lehetővé teszi a részvételt a befogadó tevékenységek megtervezésében és megvalósításában. A szülői bevonódás mindkét részével foglalkoznak: a tanulásba és az iskolai életbe való bevonódással is.

A *Parent Involvement 3.0* (Szülői részvétel 3.0) egy hasznos általános kézikönyv tanárok és iskolaigazgatók részére, amely segít megérteni a szülői részvétel fontosságát és lehetséges eszközeit. A javasolt módszereket még olyan rendszerekben is sikerrel alkalmazhatják az intézményvezetők, amelyekben az iskolai autonómia alacsony szinten van.

Az *Iskolák mint közösségi tanulási központok* nevű kezdeményezés összhangban van az aktuális államigazgatási trendekkel, azonban megvalósításához teljes iskolai autonómia és elkötelezett intézményvezetők szükségesek. Ugyanakkor bizonyos elemeit a helyi közösség támogatásával egy-egy tanár egyénileg is képes lehet alkalmazni.

Az írországi NPC-p által kifejlesztett, a szülői részvétel mérésére szolgáló egyszerű segédeszköz alkalmas lehet a figyelemfelkeltésre, valamint a fejlődés nyomon követésére.

A *ParentHelp* (ld. 36. melléklet – angol nyelven) képzések egyaránt hasznosak a szülői közösségek vezetőinek, a tanároknak és az intézményvezetőknek. Segítenek megérteni a szülői részvétel/bevonódás folyamatait, értékelni a sokféleséget, és felkészülni a kihívásokra.

3. Mentorálás

A következő rész célja annak feltérképezése, hogy a mentorok és mentoráltak miképp lehetnek sikeresek, milyen eszközök állnak rendelkezésükre a változások útján. Áttekintjük a hatékony mentorálás jellegzetességeit és bemutatjuk, hogyan segítheti a mentorálás a társadalmi befogadást.

A mentorálás fogalma

A mentorálás egy, a kompetenciák fejlesztésére irányuló segítő folyamat, amely az útmutatás, tanácsadás és coaching technikáit kombinálja, és bizonyítottan hatékony a kirekesztett csoportok foglalkoztathatóságának és társadalmi beilleszkedésének elősegítésében. A mentorálás nem jelent professzionális segítő tevékenységet, sem a kliensnek nyújtott formális oktatást. A mentorálás meghatározott ideig tartó kapcsolat egy nagyobb tapasztalatú, tudású vagy több befolyással bíró egyén (a mentor) és a támogatást kapó, a legtöbb esetben sérülékeny mentorált között, aki a mentor készségei és képességei segítségével fejlődhet (Tolan et al., 2008).

A mentorálás olyan folyamat, amely két egyén közötti interakciót feltételez. Ennek során a mentorált („tanonc”) pozíciója lehetővé teszi, a mentor tudása, készségei, képességei vagy tapasztalata által előnyhöz jusson. Kétféle mentorról beszélhetünk: sorstárs és nem sorstárs mentorról. A sorstárs mentor bizonyos jellegzetességekben, élményekben osztozik mentoráltjával: életkoruk, élettörténetük, tapasztalataik közösek (Finnegan et al., 2010). A legtöbb mentorprogram a puha faktorok (soft skillek) fejlesztésére fókuszál, például az önértékelés, a reziliencia, a hatékonyság növelésére. Ugyanakkor az intervenció területeken a számszerűsíthető eredmények is fontosak, például a bűnelkövetés csökkentése, az oktatás és foglalkoztathatóság növelése (Colley, 2003a; Colley, 2003b). **A mentorálás jellegzetessége a kapcsolati komponens, a mentor és mentorált közti viszony fontossága,** függetlenül a mentorálás során alkalmazott módszertantól. E viszony, illetve a mentor és mentorált motivációinak megértése elengedhetetlen ahhoz, hogy tisztán lássuk a mentorálás alakulását és a folyamat eredményességét meghatározó tényezőket (Colley, 2003c).

Korábbi programok eredményei

Azért a mentorálásra esett a Parent'rus program kidolgozóinak választása, mert ez a társadalmi befogadásnak széles körben tesztelt és használt módszere. A projekt több korábbi, európai szakemberek által kidolgozott mentorprogram tapasztalataira is épít, például:

- a MOMIE (Mentorálási modellek a befogadásért és a foglalkoztatásért, 2009-2011) program a sorstárs és nem sorstárs mentorálás összehasonlítására fókuszált;
- a MEGAN (Kirekesztett csoportok és hálózatok mentorálásának értékelése, 2012-2014) program egy, kirekesztett csoportok körében használható mentorálási modell kidolgozását tűzte ki célul;
- az MPATH (Mentorálási utak a foglalkoztatásért, 2015-2017) program alacsony képzettségű és régóta munkanélküli kliensek munkába állását és munkában tartását célozta.

A MOMIE és a MEGAN projektek bebizonyították, hogy a mentorálás pozitívan hat a mentoráltakra. Mindkét program eredményes volt az önbizalom, a szociális készségek és a támogató szociális hálók fejlesztésében, valamint kiemelte a mentor-mentorált párosítás jelentőségét és a mentorok által a problémamegoldás terén nyújtott extra támogatást (Centre for Economic and Social Inclusion, s.d.; Finnegan, et al., 2012). Ezen felül egy, az Aproximar munkájáról szóló egyetemi szakdolgozat megmutatta, hogy a MOMIE és a MEGAN eredményei legalább 2 évig kitartanak, és az önbizalom, valamint a proaktivitás a mentoráltak által legmagasabbra értékelt fejlődő terület. E készségek lehetővé tették, hogy a mentoráltak irányítást nyerjenek saját életük felett, növelte képességüket a kihívásokkal való szembenézésre, az akadályok leküzdésére és életcéljaik elérésére (Master thesis Aproximar, 2016). Az MPATH esetében a motivációhoz kötődő puha faktorok pozitív változása is megmutatkozott (pl. a munkakeresés és a teljesítmény növekedése terén). Portugáliában bebizonyosodott, hogy az MPATH program hatására a mentoráltak fejlesztették magukat és készségeiket (MPATH; Country Pilot Report – Portugal, 2017)

Bizonyítékokra építve

A mentorálás kulcsfontosságú készség, amely változatos feltételek között teszi lehetővé hosszútávú, felnőtteknek szóló támogatási, fejlesztési folyamatok

megvalósulását. Ilyen segítő folyamatként említhetjük többek között a kapcsolatok fejlesztését, a tanulás támogatását, a gyengébb vagy sajátos nevelési igényű, illetve tanulási nehézségekkel küzdő diákok segítségét, a résztvevők közti közösségi kapcsolatok kialakítását stb. A mentorálás a szellemi és érzelmi erőforrások megosztására irányuló stratégia, amely a résztvevők kapcsolatait veszi alapul. Aktív folyamat, amelynek során minden résztvevő kölcsönösen segíti egymást a szakmai fejlődésben és az élethosszig tartó tanulásban: a mentor, a mentorált, illetve a támogató szervezetek is.

Kontextus, jellegzetességek és szerepek szerint a mentorálás többféle változatát különböztethetjük meg. Lehet feladatfókuszú, helyezheti középpontba a társadalmi támogatást vagy a karriertanácsadást. Befolyásolhatják a szervezet, a foglalkozás, a pozíció vagy a személyközi kapcsolatok jellegzetességei. A mentorálás során fontos a folyamat gondos megtervezése és megvalósítása. Lényeges az eredményfókusz, hiszen a folyamat egésze a résztvevő partnerek céljaira és befektetett energiáira épül. A mentor és mentorált kapcsolata a sikeres mentorálási folyamat kulcsa. Ez a kapcsolat segít egy hatékonyabb kommunikációs eszköztár kialakításában, az elméleti fogalmak és tudás gyakorlati alkalmazásában, a kortársakkal való egészséges viszony kialakításában, a kritikus gondolkodásban, az önellátásban és a szakmai szerep és identitás mélyebb megértésében. A mentorálási terv segíti a résztvevőket a különböző alternatívák és lehetőségek vizsgálatában, a segítő és tanácsadó szerep megtalálásában, illetve a sajátjuktól eltérő szempontok figyelembe vételében. A hatékony mentorálás tehát feltételezi a mentorált igényeinek megértését.

A KPMG (2013) által kiadott szakirodalmi áttekintés szerint a mentorálás hosszan tartó pozitív hatással lehet a fiatalok életére. A riport által megvizsgált szakirodalom egységes a tekintetben, hogy a fiatalok mentorálása közvetlen pozitív hatással van többek között a mentális egészségre, ami hosszabb távon is kifejti hatását, például:

- csökken az ismételt bűnelkövetés valószínűsége
- fejlődik a mentorált attitűdje és viselkedése
- fejlődnek a mentorált kapcsolatai és beilleszkedése a közösségbe
- javul a mentorált társadalmi integrációja
- javul a mentorált kapcsolata kortársaival és szüleivel

- javul a mentorált egészsége, így a mentális egészsége is; csökken a droghasználat
- csökken a fiatalok körében elkövetett erőszak
- bizonyos mértékig javul az iskolai teljesítmény, az oktatási és képzési rendszerekbe való integráció

A mentorok szerepe

A KPMG (2013) szakirodalmi áttekintése szerint növeli a siker valószínűségét olyan mentorok alkalmazása, akik voltak már a mentoráltakhoz hasonló helyzetben. Ezen kívül egy, az Egyesült Királyságban élő, etnikai kisebbségekhez tartozó fiataloknak szóló mentorprogram értékelése szerint (Bartlett, 2012) a résztvevő mentorok mentorálási tapasztalatának mértéke korrelált a mentoráltak fejlődésével.

Schafer a *'The Vanishing Physician-Scientist'* (2009) című könyvében ír a mentor hatféle szerepéről: lehet tanácsadó, ügynök, bizalmas, példakép, szponzor és tanár. A tanácsadó szerepében a mentor abban segít a mentoráltaknak, hogy „finomítsa ötleteit és tisztábban tudjon gondolkodni” (Schafer, 2009).

Cluttbuck (2017: 6) véleménye szerint „a hatékony mentor segíti a mentoráltak belső világa megértésében; képessé teszi, hogy felismerje érzéseit, erősségeit, gyengeségeit, értékeit, céljait, félelmeit, önkorlátozó hiedelmeit és így tovább”. A *'Nature's guide for mentors'* című cikk szerzői (Lee, A. et al. 2007) szerint általánosan igaz, hogy a jó mentorokat bizonyos készségek (pl. lelkesedés, könnyű elérhetőség, kemény munka, másoknak nyújtott inspiráció, készségfejlesztés elősegítése) és személyes tulajdonságok (pl. tisztelet, önzetlenség, egyéni különbségek tiszteletben tartása, támogatás) jellemzik. A cikk egy hasznos kérdéssort is tartalmaz, amely segítheti az önreflexiót, a saját mentorálási folyamat értékelését és a fejlesztendő területek meghatározását. A sikeres mentornak mindig a mentoráltak rendelkezésére kell állnia, amikor útmutatásra és tanácsra szorul. A jó mentor következetes, találékony és megbízhatóan dolgozik, illetve professzionális a mentorálási viszonyrendszeren belül és azon kívül is (Price, 2004). A kiváló mentorok hatása bőven túlmutat saját határaikon.

A felnőtt mentorok legfőbb szerepe a fiatalok segítése az önbizalom kialakításában, amelyet magukba vetett hitként is leírhatunk. A mentor számtalan módon elérheti ezt a célt, például támogatással és bátorítással; magas elvárások felállításával és a

mentoráltra gyakorolt nyomással; a fiataloknak az iskolai vagy egyéb tevékenységektől függetlenül nyújtott figyelemmel; az önálló döntéshozatal támogatásával vagy a problémamegoldás során új szempontok behozatalával (Price-Mitchell, M. 2015). Ennek alapján a kiemelkedő mentor, aki sikeres a fiatalok növekedése és fejlődése elősegítésében, a következő tulajdonságokkal bír:

a. „messzemenően támogató és biztató [...], különösen amikor a fiatalnak nehézséget okoz az akadályok leküzdése és a problémamegoldás. Amikor a fiatal depresszióval küzd, haragban van a családjával vagy reménytelennek tűnő élethelyzetbe kerül, a mentor mellette áll, hagyja beszélni bármiről, és emlékezteti vele született, ember mivoltából fakadó értékére.” (Price-Mitchell, M. 2015)

b. „aktív hallgató. A mentor először hallgat, és csak utána beszél. Sok kamasz beszámol róla, hogy milyen ritkán hallgatják meg őket a felnőttek. Gyakran akkor is alárendeltnek érzik magukat, amikor jó ötleteik vannak. De a mentorok mások. Mindig figyelnek, akkor is, amikor ez nem kötelességük.” (Price-Mitchell, M. 2015)

c. „pont elegendő mértékben hajtja, nyomja a klienst [...] A tinédzserek szeretik, ha magas elvárásokat támasztanak feljük mind tanulmányi, mind emberi szempontból. Értékelik, amikor a mentor többet vár el tőlük, mint amit magukról gondoltak.” (Price-Mitchell, M. 2015)

d. „őszintén érdeklődik a fiatalok mint egyének iránt [...] A mentorok azért beszélgetnek a fiatalokkal, hogy valóban megértsék életük és érdeklődésük minden aspektusát. Értékelik a fiatalok ötleteit és tiszteletben tartják, hogy érzéseik és hangulatuk gyakran változik.” (Price-Mitchell, M. 2015)

e. „támogatja az önálló döntéshozatalt; a jó mentor nem ítéli meg a fiatalot és nem kényszeríti rá saját meggyőződését. A fiatalok arról számolnak be, hogy a kiváló mentorok emlékeztetik őket, hogy kicsodák valójában és segítenek elhinni, hogy képesek jó döntéseket hozni. A tudás, hogy nem ítéltetnek meg, segíti a fiatalokat döntéseik kritikus átgondolásában és a mélyebb értékeikre való reflexióban, amelyek majd meghatározzák, hogy milyen felnőtté válnak.” (Price-Mitchell, M. 2015)

f. „perspektívát nyújt. A felnőtt mentorok élettapasztalatuknak köszönhetően perspektívát nyújtanak a fiataloknak. Amikor a nehézségek legyőzhetetlennek tűnnek, a mentorok segítenek a kihívásokat kívülről szemlélni. Abban is támogatják a fiatalokat, hogy egy-egy helyzetet több oldalról elemezzenek és kialakítsák a „pozitív szkepticizmus” készségét.” (Price-Mitchell, M. 2015)

A szakirodalom más tulajdonságokat is említ, amelyek az ideális mentort jellemezhetik, úgy mint „a készség arra, hogy különleges egyéniségként lássa a mentoráltat; hogy ne okozzon számára gondot a társadalmi vagy gazdasági „távolság”; hogy magas színvonalat várjon el és erősítse a felfelé törekvéshez szükséges önbizalmat; hogy tisztelje a mentorált képességét és jogát az önálló döntéshozatalra; hogy együttérezzen és megértse a mentorált küzdelmeit; hogy ne csak a problémákat lássa, hanem megoldásokat is találjon; hogy rugalmas és nyitott legyen; hogy képes legyen elfogadni más értékeket, kultúrákat és szempontokat, és kapcsolódni tudjon hozzájuk; hogy megossza erőforrásait, tapasztalatait és tudását; hogy érdeklődjön, kifejezze tiszteletét és megbecsülését; hogy izgassák bizonyos témák, érdeklődési körök és erkölcsi dilemmák.” (Miller, A. 2002: 198)

Ezen felül a mentoroktól elvárható viselkedés meghatározásakor fontos azon minták leírása, amelyeket a mentornak mindig, időnként vagy soha nem kellene követnie. Például, a mentor

„a. mindig: figyeljen aktívan, legyen empatikus, ossza meg tapasztalatait, alakítson ki az egymástól való kölcsönös tanuláson alapuló barátságot, reflektáljon és reflexiói alapján alakítson ki véleményt, tükrözzön vissza és bátorítson.

b. időnként: legyen coach, legyen tanácsadó, kérdőjelezze meg az előfeltevéseket, legyen példakép, nyisson ajtókat, legyen szponzor.

c. soha: ne fegyelmezzon, ne ítéljen el, ne adjon formális elismerést, ne értékeljen harmadik félnek, ne ellenőrizzen.” (Miller, A. 2002: 198).

A mentorálás helye

A mentorálás helyének kérdését különböző szerzők, eltérő szempontú megközelítésekben tárgyalják. A mentorálás megtörténtehez szükséges a megfelelő helyszín vagy hely kialakítása. A helyszín lehet informális vagy formális, a mentorálás virtuális vagy személyes, a folyamatot elindíthatja egy szervezet vezetése vagy a munkavállalók lazább csoportja.

A mentorálás helyének lehetővé kell tennie, hogy az egyének meglássák egymás igényeit; hogy megálljanak, tanuljanak, reflektáljanak, kapcsolódjanak; hogy a kapcsolatok megerősödjenek. Akár az is lehetségessé válik, hogy az egyének a beszélgetések és igények függvényében helyezkedjenek mentor vagy mentorált szerepbe. A mentorálás lehetősége nagy potenciált jelent az egyének és szervezeteik

számára: a bizalom kialakulásának forrásává válhat, amely végsőképp a szervezet egész kapacitását növeli. Emellett a mentorált rögtönzött helyzetekben is történhet – amennyiben a potenciális mentor és mentorált között feltűnnek a hasonlóságok társadalmi és gazdasági helyzet, nem, etnikum, munkaerőpiaci pozíció vagy társadalmi aktivizmus terén. Ha a mentorálás informális, az ilyen hasonlóságok természetes módon válhatnak nyilvánvalóvá a mentorrá váló és a mentorálásra szoruló egyén között a közös témáikat érintő beszélgetések során. Ha a mentorálás formális keretek közt történik, a szervezet vezetőségének tisztában kell lennie bizonyos, a munkahelyeket érintő kérdésekkel, mint amilyen a nemek vagy etnikai csoportok közti határokon átívelő mentorálása is.

Mentorálás és nevelés

A nevelés területén az 1990-es évek óta fontos, örvendetes változások mentek végbe. A nevelési tanácsadás lényege, hogy „támogassa a szülőket és gondviselőket a gyermek szociális, fizikai és érzelmi biztonságának megőrzésében, illetve az ezt veszélyeztető tényezők csökkentésében” (Moran, P. et al. 2004: 23). A szülőknél nyújtott támogatás több helyről érkezik: ilyen a család, barátok stb. által nyújtott informális, a közösségek szerveződő csoportok által biztosított félig formális, és a többiek között az állami szociális ellátórendszer által képviselt formális támogatás. Gardner (2003) a nevelési tanácsadás két fontos aspektusaként a „veszteségek megelőzését” és az „erőségek hangsúlyozását” határozza meg. A szülők és a mentorálás közti kapcsolatot vizsgáló kutatások szerint a mentorprogramokra jelentős hatással van a szülők részvétele. J. Rhodes mentor-mentorált kapcsolatokat elemezve megállapítja, hogy a mentorált fiatalok szüleikkel való viszonyának javulása növelte esélyeiket a sikerre: „a mentorálás növelte a kamaszok és szüleik közti intimitást, bizalmat, erősítette a kommunikációt. Ezek az eredmények más területeken is pozitív változásokhoz vezettek, például nőtt a kamaszok önbecsülése és iskolai teljesítménye” (Rhodes, 2002: 40-41).

A közösségi alapú oktatás a diákok, iskolák és közösségeik közti partnerségnek tekinthető, hiszen ha a fiatalok első kézből gyűjtenek tapasztalatokat a nyilvános térben, az jelentős tanulmányi előmenetelhez segítheti őket. Ezen programok segítségével a diákok motivációja, tudása és elkötelezettsége erősödik, aminek eredményeképpen nagyobb eséllyel lesznek sikeresek mind a tanulmányok, mind a munkavállalás terén (James, C.E. 2005). Egy szülőknél szóló mentorprogram kialakítása jelentős időbeli ráfordítást igényel a tervezés, a mentorok toborzása és képzése, valamint a mentoráltak megtalálása szakaszában is. Egy ilyen projekt működtetéséhez rugalmas és adaptálható megközelítésre van szükség.

Ahogy az már megállapításra került, közösségeinkben több családot is érint a gyermekbántalmazás és/vagy az elhanyagolás veszélye. Ezeknek a családoknak útmutatásra van szüksége, hogy gyermekeik és a maguk életében is pozitív változásokat tudjanak eszközölni. A szülőknek szóló mentorprogramok konstruktív változásokat igyekeznek generálni támogatás, útmutatás, oktatás és/vagy problémakezelés segítségével. A szülő mentora támogathatja a családot a gyermekek lehető legjobb nevelésében is. A program felismeri, hogy a biztonság, állandóság és jóllét megteremtése létfontosságú a gyermek sikeressége szempontjából. Így a gyermek sikeres felnőtté válása kerül veszélybe, ha ezek az életbevágó családi erőforrások elapadnak.

Hogy egy példát említsünk, a Romániában, a POCU/18/4.1/101910 által kifejlesztett, *'Küzdjünk a szegénység és a társadalmi kirekesztés ellen együtt, a teljes közösség nevében!'* néven futó projekt fő célja a gyermekek oktatásban való hatékony részvétele volt. Ezt többféle stratégia és akció segítségével igyekezett elérni, amelyek a szülők és tanárok oktatásra vonatkozó attitűdjeinek változását, az oktatás fontosságának észrevételét célozták. Emellett egy sérülékeny családoknak szóló nevelési tanácsadási program és mentorálási tevékenységek kialakítása is szerepelt a programban.

4. Ajánlások

Áttekintésünkben bemutattuk a mentorálás folyamatát, annak kihívásait és előnyeit. Összefoglaltuk a szülői bevonódás területén létező megközelítéseket és sikeres példákat, illetve kitértünk a sérülékeny csoportokba tartozó szülők gyermekeik oktatásában való részvételének jó gyakorlataira is. Alább a fentiek alapján igyekszünk összefoglalni a szülői bevonódást segítő mentorprogramok implementációjának előnyeit, kihívásait és figyelemreméltó elemeit, különös tekintettel a gyermekek egyéni fejlesztésének kérdésére. E rész célja, hogy kiindulópontot nyújtson további szellemi termékek létrehozásához is.

A mentorprogramok rendkívül hatékonyak bizonyultak a szülők bevonása terén, hiszen a módszer lehetőséget nyújt arra, hogy minden család másfajta, egyéni szükségleteinek megfelelő támogatást kapjon. A mentorálásban a résztvevő felek egymás partnereiként, egy közös célért, a gyermek jóllétéért dolgozva vesznek részt. Ebben a partneri, gyermekközpontú szemléletben működhetnek együtt szülők és tanárok is.

A jelen projekt során kifejlesztett és megvalósított mentorprogramban számtalan faktort kell figyelembe venni annak érdekében, hogy minden résztvevő (különösen a gyermek és a szülő) számára hasznos modellt lehessen kidolgozni, amely azonban többféle regionális környezetben is működőképes tud maradni.

Az első és legfontosabb tényező a mentor-mentorált kapcsolat, különös tekintettel a két fél kiegyensúlyozott, partneri viszonyára. Mindkét félnek nyitottan és az élethosszig tartó tanulás mellett elkötelezetten kell részt vennie a mentorálásban. A tény, hogy elsősorban a mentorált kap támogatást a mentortól, nem változtat azon, hogy a mentorálás folyamán a mentor is bővíti tudását, tapasztalatát. Míg a mentorok és a mentoráltak eltérő készségekkel és képességekkel rendelkeznek, az utóbbiak által behozott értékeket sem szabad figyelmen kívül hagyni, sőt, fontos rájuk építeni. Esetünkben a mentorok kiindulási pontja annak elismerése legyen, hogy a szülő a gyermek oktatásáért elsődlegesen felelős, és e feladatát sikeresen és magas hatékonysággal teljesítő személy. Fontos célkitűzéssé kell tenni a család és iskola közti viszony javítását is. A mentorálás folyamatának tehát hidak építéséről, a szülők és tanárok közti együttműködés segítéséről kell szólnia, amelyhez mindkét félnek, tehát a családnak és az iskolának is változtatnia kell korábbi gyakorlatain.

Egy mentorprogram csak akkor lehet sikeres, **ha az iskola nem asszimilációt, a már meglévő rendszerbe való teljes beolvadást vár a családoktól, hanem ő maga is hajlandó komfortzónáját elhagyni, és megváltozni.** Az iskolának be kell látnia, hogy

megszokott gyakorlatai frissítésre, egyes esetekben teljes megújításra szorulhatnak. Lehetséges, hogy ami korábbi generációkban vagy más diákoknál működött, a jelenlegi osztályokban működésképtelennek bizonyul. Nincs olyan megoldás, amely mindenkinek megfelelné, az iskolának mindig rugalmasnak kell maradnia. A tanároknak és az iskolai személyzetnek is szüksége van mentorálásra és támogatásra annak érdekében, hogy a szülőket partnerként tudják kezelni és képesek legyenek megérteni és együttműködni különféle családokkal.

Fontos, hogy az iskolák megértsék és elismerjék a szülők által otthon nyújtott oktatást és odafigyeljenek a gyerekek nem formális tanulásban való részvételére is (pl. ifjúsági szervezetek vagy egyházak által szervezett programok). A projekt során mentorált szülőknek meg kell adni a megfelelő támogatást, hogy felismerhessék az általuk gyermekeiknek nyújtott oktatás hasznosságát és értékelni tudják saját teljesítményüket. A szülőket meg kell szabadítani a nyomástól, hogy a formális oktatás hiányosságainak pótlását és a gyerekek iskolai teljesítményének javítását maguktól várják. Az iskoláknak és a tanároknak meg kell tanulnia, hogy számíthatnak a családban folyó oktatás eredményeire, és igazíthatják ahhoz az iskolai tanulást.

Az iskoláknak és mentoroknak aktívan kell tenniük a „nehezen elérhető”-nek bélyegzett szülők és családok bevonásáért, (illetve azokért, akiket korábban nem tudtak elérni (Goodall 2017)). Számukra olyan befogadó közeget szükséges létrehozni, amely képes semlegesíteni a szülők korábbi és jelenlegi rossz tapasztalatait. Ehhez az iskola és tanárok részéről ún. „kezdeményező mentalitás” kialakítása szükségeltetik: nem várhatnak arra, hogy majd a családok keresik fel őket; ehelyett fel kell tárnuk, hogy a szülők miért maradnak távol az iskolától, és kezelniük kell a problémákat. A „nehezen elérhető” szülők bevonásának érdekében fontos, hogy az iskola igénybe vegye a már elkötelezett szülők, közösségi vezetők, szociális munkások és más szakemberek segítségét.

A mentori kapcsolat alapját kölcsönös bizalom és tisztelet alkossa a partneri viszonyban álló mentor és mentorált között! Ezt soha nem szabad megtörni; a mentornak tiszteletben kell tartania a mentorálttal kialakított bizalmi viszonyt. Fontos, hogy a mentorált biztos lehessen benne: az érzékeny információkat, a mentorral megosztott félelmeit és reményeit nem használják majd ellene. A mentornak meg kell tanulnia, hogy a hatóságok bevonása csak a legvégső esetben lehet megoldás. Ugyanakkor a gyermek érdeke elsődleges, és amennyiben a gyerek biztonsága veszélybe kerül, a hatóságokat azonnal értesíteni kell. Fontos tisztán látni, hogy a hátrányos helyzetű családok gyakran olyan problémákkal küzdenek a háttérben, amelyeket senkivel nem mernek megosztani, hiszen félnek a kitoloncolástól, illetve a gyerekek kiemelésétől (L. Ritók, 2017).

A mentornak teljes elkötelezettséggel kell a lehető legjobb támogatást nyújtani a mentorált számára, függetlenül annak vallásától, szexuális orientációjától, kultúrájától, állampolgárságától, státuszától, politikai meggyőződésétől és értékrendjétől. Bár beszélgetéseik alatt megjelenhetnek különböző álláspontok, a mentor soha nem kényszerítheti saját meggyőződését a mentoráltra, és tiszteletben kell tartania a köztük lévő esetleges különbségeket.

Fontos, hogy **szülessen előzetes megállapodás arról, hogy a mentor mennyire vonódik majd be a család és iskola viszonyába.** Tekintettel kapcsolatuk bizalmi, szakmai jellegére, a mentornak fel kell készülnie, hogy a mentorált a mentorálási folyamatból némileg független kérdésekkel is megkeresheti. A tanárok többségének nehézséget okoz, hogy saját társadalmi osztályán kívüli emberekkel kommunikáljon. Amennyiben a szülőknek alacsony az iskolai végzettsége, a tanárok által használt, nehezen érthető kifejezések még jobban elidegeníthetik őket az iskolától (L. Ritók 2015). A mentorálttal kialakított bizalomnak köszönhetően a mentor közvetítővé válhat a család és az iskola között, ám ennek lehetőségéről már a mentorálási folyamat elején meg kell állapodniuk a feleknek.

A mentorprogram nyújtson segítséget és megoldásokat a nyelvi/szókincsbeli akadályok leküzdéséhez, de emellett fontos a nyelvi különbözőség ünneplése, tisztelete is. A családokat meg kell erősíteni, hogy nyelvi örökségüket átadhassák gyermekeiknek. A roma családok esetében a mentorálás célja lehet az is, hogy a szülőket megerősítse kultúrájuk megismerésének, elfogadásának folyamatában (L. Ritók 2014). A gyerekeket soha nem szabad arra kényszeríteni, hogy válasszanak családjuk és iskolájuk kultúrája vagy nyelve között. Abban kell őket segíteni, hogy mindkettőt gyakorolhassák, ezáltal kettős identitást alakítva ki.

A mentorprogram célja a szülők bevonása legyen a gyerekek tanulási folyamatába! Ennek eredményeképpen nőhet a gyerekek eredményessége, az iskolai életbe való bevonódás által pedig az állampolgári aktivitás is. A mentorok ne mondják meg a szülőknek, hogy hogyan neveljék gyermekeiket, ne szégyenítsék meg őket nevelési elveik vagy technikáik miatt. Ehelyett mutassanak nekik új lehetőségeket, eszközöket és bátorítsák őket az aktív részvételre és magabiztos jogérvényesítésre az ENSZ Gyermekjogi Egyezménye alapján. A részvétel- helyett a bevonódás-alapú megközelítés azt jelenti, hogy a szülők az iskolákkal együtt lehetőséget kapnak változások kezdeményezésére és megvalósítására.

A fejlődés nyomon követése érdekében **a mentorok és mentoráltak tűzzenek ki célokat és használjanak mérőeszközöket!** Ezek az eszközök mutassanak túl a gyermek iskolai jegyei vagy egyéb tesztek szintjén. A program szóljon többről, mint az iskolai teljesítmény, és adjon értelmet a család és iskola közti interakcióknak! Az értékelés

legyen kölcsönös és konstruktív. A mentoráltakat bátorítsuk a mentorral vagy a mentorálási folyamattal kapcsolatos kétségeik és ellenérzéseik kifejezésére. Motiváljuk őket a mentorálásban való aktív részvételre, ám adjuk meg nekik a befejezés lehetőségét is, amennyiben ki szeretnének lépni. Ez esetben vizsgáljuk meg alaposan az okokat, hogy elkerüljük további mentoráltak kiesését a programból (L. Ritók, 2013).

A mentorálás helye olyan tér legyen, ahol az egyének megláthatják egymás szükségleteit; olyan hely, ahol meg lehet állni, tanulni, reflektálni, kapcsolódni, ahol a kapcsolatok megerősödhetnek. Ez a helyszín lehet az iskolán kívül, hogy az iskola épületében frusztrációt, erőtleniséget átélő szülőknek is biztonságos teret jelentsen (ami az alacsony szocioökonómiai státuszú szülők esetében gyakorta előfordul). A mentorok álljanak készen arra, hogy feladják alapvető kényelmi szükségleteiket, ám fontos, hogy a mentorálhoz hasonlóan ők is biztonságban érezzék magukat, és a helyszín megerősítse őket. A helyszín kiválasztása remek lehetőséget teremt a mentoráltaknak, hogy megmutassák mentoruknak saját környezetüket, betekintést engedve így életmódjukba, mindennapjaikba.

Bibliografie

1. Bhopal, K. (2004). Gypsy Travellers and Education: Changing Needs and Changing Perceptions. *British Journal of Education Studies*, 52 (1), 47-64.
2. Bhopal, K., & Myers, M. (2009). Gypsy, Roma and Traveller pupils in schools in the UK: inclusion and 'good practice'. *International Journal of Inclusive Education*, 13 (3), 299-314.
3. Bhopal, K., Gundara, J., Jones, C., & Owen, C. (2000). *Working Towards Inclusive Education: Aspects of Good Practice*. London: Crown Copyright.
4. Campbell, C. (2011) *How to involve hard-to-reach parents: encouraging meaningful parental involvement with schools* National College for School Leadership: London
https://www.gov.uk/government/uploads/system/uploads/attachment_data/file/340369/how-to-involve-hard-to-reach-parents-full-report.pdf, last checked on the 09.02.2018
5. Chapman, T., Bhopal, K. (2013) Countering common-sense understandings of 'good parenting:' women of color advocating for their children, *Race Ethnicity and Education*, 16:4, 562-586.
6. Crozier, G., & Davies, J. (2007). Hard to reach parents or hard to reach schools? A discussion of home-school relations, with particular reference to Bangladeshi and Pakistani parents. *British Education Research Journal*, 33 (3), 295-313.
7. Cummins, J. (2003). Challenging the construction of difference as deficit: Where are identity, intellect, imagination, and power in the new regime of truth. *Pedagogies of difference: Rethinking education for social change*, 41-60.
8. Darder, A. 2006. „Foreword“. In: Olivos, E.M. (Hrsg.): *The Power of Parents. A Critical Perspective of Bicultural Parent Involvement in Public Schools*. New York: Peter Lang Publishing. (Foreword).
9. Department for Children, Schools and Families. (2009). *Moving Forward Together: Raising Gypsy, Roma and Traveller Achievement (Booklet 4)*. London: Crown Copyright.
10. Desforges, C. and A. Abouchaar (2003). *The Impact of Parental Involvement, Parental Support and Family Education on Pupil Achievement and Adjustment: A Literature Review*, Department of Education and Skills.
11. Epstein, J. 1992. "School and Family Partnerships." In *Encyclopedia of Educational Research*, edited by M. Alkin. New York: MacMillan.
12. Epstein, J. 2009. *School, family and community partnerships: Your handbook for Action*. Kalifornien: Corwin Press.

13. Epstein, J. L., Sanders, M. G., Sheldon, S., Simon, B. S. Salinas, K.C., et al. (2009). *School, family, and community partnerships: Your handbook for action* (3rd ed.). Thousand Oaks, CA: Corwin Press.
14. Fasting, R.B. (2012), *Adapted education: The Norwegian pathway to inclusive and efficient education*. *International Journal of Inclusive Education*. 17. 1-14
15. Field, S., M. Kuczera and B. Pont (2007), *No More Failures: Ten Steps to Equity in Education*, OECD, Paris.
16. Goodall J. (2017) *Learning-centred parental engagement: Freire reimaged*, *Educational Review*
17. Goodall, J. (2017) *Narrowing the achievement gap: Parental engagement with children's learning*, Routledge, London and New York
18. Goodall, J. S., (2016) *Technology and school-home communication in* *International Journal of Pedagogies and Learning* Vol 11 no 2 118-131
19. Goodall, J., Montgomery, C. (2014) *Parental involvement to parental engagement: a continuum*, *Educational Review*, 66:4, 399-410.
20. Goodall, J., Vorhaus, J. (2011) *Review of best practice in parental engagement: Practitioners summary*. London: DfE
21. Goodall, J., Weston, K. (2018) *100 Ideas for primary teachers: Engaging parents*. London, Bloomsbury Education
22. Harris, A. & Goodall, J. 2007. *Engaging Parents in Raising Achievement. Do Parents Know They Matter?* University of Warwick. Online abrufbar auf: <http://www.dcsf.gov.uk/research/data/uploadfiles/DCSF-RW004.pdf>
23. Henderson, A. 1987. *The evidence continues to grow: Parent involvement improves student achievement*. Columbia: National Committee for Citizens in Education.
24. Hoover-Dempsey & Whitaker 2010. *The parent involvement process: Implications for literacy*. In: Dunsmore, K. & Fisher, D. (Hrsg.): *Bringing literacy home*. Newark: International Reading Association. S. 53-82.
25. Jasis P.M. & Ordoñez-Jasis, R. 2012. *Latino Parent Involvement: Examining Commitment and Empowerment in Schools*. In: *Urban Education*, 47:65, S. 65- 89.
26. Jeynes, W. 2003. *A Meta-Analysis. The Effects of Parental Involvement on Minority Children's Academic Achievement*. In: *Education and Urban Society*, 35, S. 202-218. Online abrufbar auf: <http://www.sagepub.com/vaughnstudy/articles/dair/Jeynes.pdf>
27. Jeynes, W.H. (2005), "A Meta-Analysis of the Relation of Parental Involvement to Urban Elementary School Student Academic Achievement", *Urban Education*, Vol. 40, No. 3, pp. 237-269.
28. Jeynes, W.H. (2007), "The Relationship Between Parental Involvement and Urban Secondary School Student Academic Achievement: A Meta-Analysis", *Urban Education*, Vol. 42, No. 1, pp. 82-110.
29. L. Ritok, N. (2013) 356. *Amikor a kozossegi akarja, A nyomor szele*

- <https://nyomorszeleblog.hvg.hu/2013/03/18/356-amikor-a-kozosseg-is-akarja/>
30. L. Ritok, N. (2014) 411. Identitas, gyerekszettel. A nyomor szele
<https://nyomorszeleblog.hvg.hu/2014/03/30/411-identitas-gyerekszettel/>
 31. L.Ritok, N. (2017) 600. Az oktatás, vagy valami más?, A nyomor szele
<https://nyomorszeleblog.hvg.hu/2017/10/22/600-az-oktatás-vagy-valami-más/>
 32. L.Ritok, N. (2017) 604. Aktak es gyerkek, A nyomor szele
<https://nyomorszeleblog.hvg.hu/2017/11/18/604-aktak-es-gyerekek/>
 33. Matras, Y., Leggio, V., Jones, C., Sutac, M., Constantin, R., & Tanase, L. (2014). Roma pupils at Bright Futures Education Trust (Gorton South, Manchester): Background, preliminary observations, engagement strategy. Manchester: The University of Manchester.
 34. National Council for Special Education, Ireland. (2011) Inclusive Education Framework. A guide for schools on the inclusion of pupils with special educational needs.
https://ncse.ie/wp-content/uploads/2014/10/InclusiveEducationFramework_InteractiveVersion.pdf
 35. OECD. 2010b: Education at a Glance 2010.
 36. Ofsted. (2014). Overcoming barriers: ensuring that Roma children are fully engaged and achieving in education. London: Ofsted.
 37. Pena, D. C. (2000). Parent involvement: Influencing factors and implications. The Journal of Educational Research, 94(1), 42-54.
 38. Penfold, M. (2015). Improving education outcomes for pupils from the new Roma communities. Leicester: British Council.
 39. Price-Mitcell, M. (2015.) Tomorrow's Change Makers: Reclaiming the Power of Citizenship for a New Generation, Eagle Harbour Publishing
 40. Salamon, E. (2017) European Achoolnet Teacher Academy
 41. Scullion, L., & Brown, P. (2013). 'What's working?': Promoting the inclusion of Roma in and through education. Salford: University of Salford.
 42. Universität Wien. Inclusive Education
<https://lehrerinnenbildung.univie.ac.at/en/fields-of-work/inclusive-education/>
 43. DuBois, D.L., Holloway, B.E., Valentine, J.C. and Cooper H. (2002) Effectiveness of mentoring programs for youth: a meta-analytic review. American Journal of Community Psychology, Vol. 30, No. 2, pp. 157-197.
 44. DuBois, D.L., Portillo, N., Rhodes, J.E., Silverthorn, N. and Valentine, J.C. (2011) How Effective Are Mentoring Programs for Youth? A Systematic Assessment of

- the Evidence. *Psychological Science in the Public Interest*, Vol. 12, No. 2, pp. 57-91.
45. Centre for Economic and Social Inclusion (s.d). Evaluation of the Mentoring for Excluded Groups and Networks (MEGAN) European Project - Final Report.
 46. Colley, H., 2003a. Engagement mentoring for socially excluded youth: problematising an 'holistic' approach to creating employability through the transformation of habitus. *British Journal of Guidance and Counselling*, 31(1), pp. 77-100.
 47. Colley, H., 2003b. Engagement Mentoring for 'Disaffected' Youth: A new model of mentoring for social inclusion. *British Educational Research Journal*, 29(4), pp. 521-542.
 48. Colley, H., 2003c. *Mentoring for Social Inclusion: A Critical Approach to Nurturing Mentor Relationships*. USA: Routledge Palmer.
 49. Clutterbuck, D.A. (et al). 2017. *The SAGE Handbook of Mentoring*. SAGE Publications Ltd. 1st Edition.
 50. Finnegan, L., Pizani-Williams, L., Small, L., Stewart, M. and Whitehurst, D. (2012). *Models of Mentoring for Inclusion and Employment (MOMIE) - Final project report*.
 51. Finnegan, L., Whitehurst, D. and Deaton, S. (2010), *Models of mentoring for inclusion and employment - Thematic review of existing evidence on mentoring and peer mentoring*.
 52. Foster, S. and Finnegan, L. (2014), *Evaluation of the Mentoring for Excluded Groups and Networks (MEGAN) European Project: Literature Review*.
 53. Gardner, R. 2003. *Supporting Families: Child Protection in the Community*. Chichester: John Wiley & Sons.
 54. Ivanova, V. 2013. *Parenting in the prevention of early school leaving in the Roma community. PREVENT project*

https://urbact.eu/sites/default/files/import/Projects/PREVENT/outputs_media/Roma_study_01.pdf
 55. Ives, Bob & Lee, Brian. (2018). Roma and non-Roma Parents' Views About Their Children's Learning Difficulties. 29. 39-53.
 56. James, C.L. 2005. *Constructing Aspirations: The Significance of Community in the Schooling Lives of Children of Immigrants*, in Lucinda Pease-Alvarez and Sandra R. Schecter, eds., *Learning, Teaching, and Community*. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates. 2005: 217–234.
 57. KPMG (2013) *Economic Evaluation of the Australian Indigenous Mentoring Experience Program: Final report*. Australian Government Advisory Services.

58. Lee, A., C. Dennis, and P. Campbell. 2007. Nature's Guide for Mentors. *Nature* 447:791–797.
59. Moran, P., Ghatge D., van der Merwe, A. 2004. What Works in Parenting Support? A Review of the International Evidence. Policy Research Bureau nr.574. Queen's Printer and Controller of HMSO.
60. Miller, A. 2002. *Mentoring Students and Young People: A Handbook of Effective Practice*. London, UK: Routledge.
61. MPATH, 2017. Country Pilot Report – Portugal.
62. Ngara, R., Ngwarai, R. Mentor and mentee conceptions on mentor roles and qualities: A case study of Masvingo teacher training colleges. *International Journal of Social Science and Education*. 2012. 2, 461–473.
63. Price, B. Mentoring: The Key to Clinical Learning. *Nursing Standard*. 2004. 18, 1–2.
64. Price-Mitchell, M. 2015. *Tomorrow's Change Makers; Reclaiming the Power of Citizenship for a New Generation*, Eagle Harbour Publishing.
65. Rhodes, J. E. 2002. *Stand by Me: The Risks and Rewards of mentoring today's Youth*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
66. Roker, D., & Coleman, J. 2007. *Working with Parents of Young People: Research, Policy and Practice*. London: Jessica Kingsley Publishers.
67. Schafer, A. L. 2009. *The Vanishing Physician-Scientist* (A. I. Schafer Ed.). Ithaca, NY: Cornell University Press.
68. Tolan, P., Henry, D., Schoeny, M., Bass, A. 2008. Mentoring Interventions to Affect Juvenile Delinquency and Associated Problems, *Cambell Systematic Reviews* 2008:16
69. Wagh D., Patole S. 2015. Mentoring. In: Patole S. (eds) *Management and Leadership – A Guide for Clinical Professionals*. Springer, Cham.

Egyéb hivatkozások:

70. *Going the Distance- A Guide to Building Lasting Relationships in Mentoring Programs*, 2005 by Dr. Susan Weinberger Mentor Consulting Group and Michael Garringer and Patti MacRae NWREL, Published by U. S. Department of Education Mentoring Resource Center, Mentoring Resource Center, ISBN: 0-89354-073-0

https://educationnorthwest.org/sites/default/files/resources/going_the_distance.pdf

Mellékletek – Az áttekintéshez felhasznált inspiráló gyakorlatok

1. Empowerment of Roma parents in Međimurje and Sisak-Moslavina County (2011-2013)

1.1. <http://www.korakpokorak.hr>

1.2. The project run in four primary schools, belonging to four communities, whose population is higher than 50% Roma. It was implemented in cooperation with school educators, leadership, education specialists and Roma assistants who at the same time had the important role of community representatives. The project supported the wellbeing and successful development and learning of children, since the vicious circle of exclusion is also determined by low educational achievement of a child. It focused on supporting and developing capacity of parents and school; on one side, this included creating a good home learning environment and on the other, it included strengthening collaboration between school and parents. It was expected to influence the issue of integration and social cohesion.

Parents were educated about different strategies of collaboration with parents, but also about intercultural learning and education for social justice; such feature proved to be crucial not only for the participation of parents from ethnic groups different than the dominant one, but also for improving the quality of entire school. Besides being educated in communication and training skills and pre-literacy and pre-mathematic themes, the facilitators were also 'equipped' with various adapted materials - Children's Activity Sets, Parent Facilitators Guide and Parent Activity Guide, brochures for parents, and picture books. The project team and facilitators organized the follow-up meetings on regular basis: 17 members of the team consisting of Roma assistants, preschool educators, teachers, education specialists and school principals conducted educative workshops for parents and other members of the family on weekly basis for 2 years. The experiences from this project show that parents react extremely positively to this type of activities (interactive educative workshops) and that they apply the skills and knowledge acquired at the workshops. The data from the attendance sheets showed that over these 2 years

around 245 parents and other members of the family (grandparents, uncles, aunts, older siblings etc.) participated continuously at the workshops.

2. MPATH – Mentoring Pathways Towards Employment - Low SKILLED AND LONG TERM UNEMPLOYED MENTORING MODEL (2015-2017)

2.1. <http://www.mpath-mentoring.org/>

2.2. The MPATH project is focus on creating a mentoring model to help low skilled & long term unemployed workers to enter in the labour market & maintaining their job place. Mentoring is a competencies development based process, combining guidance, counselling & coaching process, which has been proven successful in terms of promoting excluded groups employability & social inclusion. The promoting partnership has been working successfully in mentoring models since 2009, implementing which provided evidences of mentoring models effectiveness to support employability related skills development.

2.3. MPATH project goals are:

- Develop new, innovative and multidisciplinary approaches to teaching and learning in context of career guidance in labour market, building on lessons learnt from MOMIE and MEGAN projects’;
- Identify the suitable profile and competencies to support or perform mentoring programs within companies, including delivering it in working contexts;
- Design a Mentoring model to improve competencies, namely with low skilled and long term unemployed workers, to enter in the labour market and maintaining their job place;
- Pilot a mentoring model to support small and medium companies and non-profit organisations (SME/O’s) retaining low skilled and long term unemployed adults (young-adults and adults), increasing the learning curve and productivity of those adults with high difficulties to re-enter in the labour market;
- Perform a randomized control trial to evaluate the mentoring model consistency, both in terms of training courses delivered; train the mentors and train the mentors trainers, mentoring implementation and job place retention.

3. Models of Mentoring for Inclusion and Employment (MOMIE)

3.1. www2.learningandwork.org.uk/node/608

3.2. MOMIE consisted on a Mentoring Project supported by the European Community through the Programme for Employment and Social Solidarity - Progress 2007-2013. At the European level it has been identified as one of 16 case studies of the Community Progress Program Framework 2007-2013. This Project consisted on an approach to Mentoring, as an innovative Methodology to help people in a disadvantage situation and different backgrounds.

3.3. Project goals

The action was designed to compare and evaluate the impact of mentoring and peer mentoring in supporting disadvantaged individuals and groups. It had six primary goals:

1. Establish a European network of experts (stakeholders and practitioners) in the field of mentoring as a model for supporting disadvantaged and excluded groups into the labour market
2. Undertake a review of all types of mentoring schemes and the range of target groups across Europe and identify any specific evaluation reports which indicate their effectiveness
3. Agree a common framework to consult with existing peer mentors to identify the key indicators for an effective peer mentoring scheme
4. Conduct a trial with specific excluded groups including a randomised control group
5. Determine clear and common evaluation criteria to provide a robust evidence base
6. Monitor and evaluate the process of identifying and training peer mentors to ensure that governance is appropriate for the national context.

4. MEGAN - Evaluation of the Mentoring for Excluded Groups and Networks

- 4.1. <http://www.aproximar.pt/projeto-megan.html>
- 4.2. MEGAN is a mentoring project with an evaluation component, financed by the European Social Fund's Progress funding stream. The MEGAN project team's interest area is that of supporting disadvantaged groups, including Roma young people (Hungary), people living in social and economic disadvantage, depending on State Benefits/Minimum Income (Portugal) and offenders on probation, including migrant offenders (UK). MEGAN will deliver mentoring to participants in each country for at least six months and measure what impact this has on the mentees' lives in a number of key areas². MEGAN is hoping to build on its predecessor project, Models of Mentoring for Inclusion and Employment (MOMIE).

4.3. Objectives

- To enhance the social inclusion of migrant communities through mentoring;
- To promote effective and cost-efficient strategies to support the social inclusion and employment of vulnerable groups;
- To measure the impact of mentoring on a range of hard (e.g. employment and reoffending) and soft (e.g. confidence and motivation) outcomes for marginalised communities;
- To test the feasibility of conducting a randomised control trial of mentoring to identify impacts.

5. ASPIRA Parents for Educational Excellence Program (APEX) (ongoing)

- 5.1. <http://www.aspira.org/book/aspira-parents-excellence-apex>

- 5.2. The mission of the ASPIRA Parents for Educational Excellence Program (APEX) is to increase the involvement of Latino parents in their children's education by helping them learn about the intricacies of negotiating change and improving education in their communities.

The APEX Program has served as a model program in the area of community empowerment through parental involvement. The curriculum, which is available in English and Spanish, consists of an intensive workshop series for parents which culminates in a graduation ceremony.

The APEX Workshop Series consists of two manuals, the first of which is the APEX Workshop Series Manual which includes the following ten workshops for parents:

-Self-Esteem

- Why is Education Important?
- The Home Connection
- School Structure
- What Does Parental Involvement Really Mean?
- The Importance of Communication
- Involvement With Schools
- Organizing Parent Networks
- Group Dynamics
- An Effective Facilitator

After completing the workshop series, many APEX graduates choose to enhance their leadership development skills by becoming facilitators of the program. Parents are trained using the Manual for APEX Facilitators. In this way, APEX reaches its goal of training parents to pass on their knowledge to other parents.

6. Involve Parents – Improve School- COMENIUS Multilateral Project (2007-2009)

6.1. <http://involve-migrants-improve-school.eu>

6.2. The concepts and materials developed in the project “Involve Parents – Improve School” were intended to qualify teachers to work with parents. Those parents who are in the focus of the project as a target group are those who have so far been outside school where teachers have had only marginal influence. In the course of the project, work concentrated more and more on improving the inclusion of parents with a migration background.

6.3. Materials developed:

-Toolbox “Networking”: it provides course materials on how to create networks to improve education in a school district in the long term, in order to improve the quality of the education process in demographic areas where there is a high multicultural concentration that presents special socio-cultural difficulties.

-Toolbox “Teaching Tolerance”: in this toolbox the idea is to sensitize teachers to the lifestyle of families with a background of migration.

- Toolbox "Collaborating with Parents": This toolbox provides strategies and activities how to successfully contact as many parents as possible. Initially, it gives an example of how to establish the status quo at a school. On the basis of this status quo the toolbox offers a selection of ideas and materials which illustrate how to set up communication with parents with a migration background involving a multilingual approach.

-Toolbox "How to build the bridge": Parent education is also a topic in this toolbox, inasmuch as it is intended to increase parent involvement and to support parents in their efforts to help their children with their school work.

7. Aesopos (1999-2009)

7.1. <http://www.eadap.gr/en/2015/11/04/aesop-exploring-intercultural-pedagogical-approach-in-a-multi-cultural-environment-eadap-1999-2005/>

7.2. The "Aesopos" program began in 1999 and lasted 10 years. It includes lines of action on various target groups such as children, parents, the social environment of the school. The aim is to create an intercultural learning environment, which will ensure the exchanges and interactions between people of different ethnic, cultural, social and economic origin. It aims to investigate those approaches, which will contribute to combating discrimination and respect the diversity of children and their families. Within these 10 years the efforts of its members EADAP focused on mainly to approach foreign parents and involve them actively in the activities and life of the kindergarten. They studied and developed techniques to enhance cooperation between educators, children and parents, who shared moments of creativity, collective effort and satisfaction with the outcome in an intercultural school environment.

The actions of the group of educators of the program "Aesopos" have inspired many educational and intercultural content programs recently confirming that cooperation with parents is essential whether multicultural environment or not.

7.3. SOME ACTIVITIES

1. First improvised dictionaries for communicating with parents

2. Keywords for communicating with children
 3. Cooking Workshop with flavors from the homelands
 4. Snapshot from one celebration to arranged terrace
 5. Workshops with mothers
 6. Concentration parents
 7. Letters translated and painted by children
 8. Afternoon workshops
 9. Stay on station before departure
 10. Presentation of the day's work to parents
 11. Update the father
 12. Dances from different countries
-
8. Together/ Promoting creative toddler activities into existing structures of nursery aiming interaction migrant children and indigenous
 - 8.1. http://www.eadap.gr/el/bwg_gallery/together/
 - 8.2. The implementation of creative activities Infant existing structures of nursery aiming interaction migrant children and indigenous and emphasis on family involvement
 9. "Parent – Teacher Partnership for Children’s Transition to School (2006-2008)
 - 9.1. http://blogs.tc.columbia.edu/transitions/files/2010/09/73.Poland-Parent-Teacher-Partnership_profile.pdf
 - 9.2. An adult education scheme entitled "Parent – Teacher Partnership for Children’s Transition to School" (06-GRC01-S2G01-00034-1 and 07-GRC01-GR04-00064-2). From 2006 to 2008 in cooperation with Poland, Northern Ireland, Slovakia, Czech Republic. The Parent-Teacher Partnership was an effort to promote modern educational approaches and high educational standards among parents, teachers, non-governmental organizations, local authorities, and institutions that serve children. In particular, it aims to increase awareness about the importance of smooth transitions to school. The program involved parents and teachers in the development of early childhood curricula designed to strengthen the links between children’s home and school experiences. A method called the “Project Approach” is used to facilitate this parent-teacher collaboration.

10. Toddler: Towards Opportunities for Disadvantaged and Diverse Learners on Early Childhood- Road (2011-2013)
- 10.1. <http://www.uis.no/faculties-departments-and-centres/faculty-of-arts-and-education/department-of-early-childhood-education/projects/toddler/toddler-project-2011-2013/project-organization/>
- 10.2. The aim of the project was to show the educational potential of high quality education & care in center-based settings for toddlers, in particular for those from low education/low income/migrant families. Additionally the project raised awareness towards the educational benefits of high quality ECEC for toddlers at risk, it improved curriculum and teaching strategies of teacher education/in-service training.

Main Activities:

- Toddlers in European Context: initiation of a comparison of welcoming practices in early childhood settings in different European countries, analysis of different practices that allow the reduction of inequalities.
- Promoting the Well being of Toddlers' within Europe: Different approaches used by each partner country to promote the wellbeing of toddlers are investigated in a child-centred way.
- Promoting and Supporting Language Development in Multilingual and Multicultural Early Childhood Settings.
- Enhancing parental involvement: This course module is based on the work that was developed in the "Parental involvement" component of the TODDLER project, which focused on training of educators, technicians, future educators regarding the issue of parental involvement in contexts of reception they receive children under 3 years.
http://www.uis.no/getfile.php/13109026/HF/IBU/TODDLER/Dokumenter/Ku rsmateriale/Enhancing%20parental%20engagement_guidelines.pdf

Video: Parental involvement: This DVD/film was made in connection to the

guideline book about “Parental Involvement in Toddler`s Education”. The concepts and the importance of parental involvement are presented there https://www.youtube.com/watch?time_continue=2&v=fw0XewtuBpk

11. After School / Social School for immigrant and refugee children (2014-)

<https://www.facebook.com/AfterSchoolSupportforMigrantRefugeeChildren/>
The program the following activities take place:

Teaching Greek language to children and their parents once a week for 2 hours (everyday a different group)

- Informative meetings with parents and teachers-volunteers for the progress of their children
- Language exchange
- Job seminars

12. OECD Project: Innovative learning environments (ongoing)

<http://europaschule-linz.at>

Experimenting with innovative pedagogical approaches to respond to the learning needs of diverse student bodies. The Europaschule Linz, with a proportion of 40% immigrant students, has focused on providing positive learning environments for all students, by reducing age grouping, using small group settings, providing team teaching, individualising instruction and experimenting with innovative approaches such as “kids help kids” mentoring.

12. Mama lernt Deutsch (ongoing)

<http://www.vhs-interkulturell.at/de/mama-lernt-deutsch/>

The project "Mama learns German" aims at low-level promotion of the German language (levels A0, A1 and A2) and at the same time at the social participation of women (predominantly mothers) whose first language is not German.

14. Rucksack parents (ongoing)

<http://www.vhs-interkulturell.at/de/unsere-angebote/rucksack-projekt/>

The "Backpack" project is a parenting program aimed at empowering parents in their educational and educational skills. The parents, who mainly have a history of immigration, become experts in this program for their children. The parents are accompanied by a trained multilingual parental companion, who supports

them with educationally valuable materials in language education in the first and second language (German) and in the general development of their children (between 3 and 6 years). The individual measures take place from October to June, once a week (2.5 lessons), mainly in kindergartens but also in other educational institutions and cultural associations in Upper Austria.

15. Intercultural parents' café (ongoing)

<http://www.vhs-interkulturell.at/de/unsere-angebote/interkulturelles-elterncafe/>

The "Intercultural Parents Café" project is a parental education program aimed at empowering parents in their educational and educational skills as well as the dialogue between the school and parents.

16. Ready to hand (ongoing)

<http://www.vhs-interkulturell.at/de/unsere-angebote/griffbereit/>

The project "Griffbereit" (play groups) aims at the early childhood development and promotion of language skills in children with and without immigration history (between 1 and 3 years), as well as the competent support of parents in terms of parenting. Multilingualism is taken up as the potential of children. The individual measures take place from October to June, once a week (2.5 UE), mainly in cultural associations, but also in various educational institutions, Upper Austria.

17. FamilyEduNet (2014-2017)

<http://library.parenthelp.eu/family-training-course-guidelines/>

FamilyEduNet - Families for Educational Success (2014-2016) is a European project, financed by the Erasmus+ Programme of the European Union, aiming at the upscaling of the successful XarxaClau project of FAPAC.

The objectives of the project are:

- to create a network of organisations to accompany, follow and train families in Actions for Educational Success (AES),
- to disseminate the scientific evidence that lead to AES to students' families and parents' associations in Europe,
- to train families in AES with special focus on families from a Roma background, living in rural area or having hospitalized children,

- to provide families and the educational community in general with participation tools to create a network of families to achieve educational success.

The main outputs of the project are

- an open online family training course
- guideline for training of families in AES

The course offers tools and inputs to understand and reinforce the role of parents in the achievement of educational success. Meanwhile, the handbook wants to go further, revealing the final objective, the added value of the course: highlighting the importance of networks between families and the educational community and families' organized forms. The tool that can channel all family and community efforts for educational success is the Successful Educational Plan (SEP). The SEP is a planning of Actions for Educational Success (AES). In this handbook we explain methodological patterns while also giving examples to support families and families' organization in this crucial process.

18. Birmingham Schools of Sanctuary (2014-)

<https://birmingham.cityofsanctuary.org/category/schools>

City of Sanctuary is a national movement to build a culture of hospitality for people seeking sanctuary in the UK. Its goal is to create a network of towns and cities throughout the UK which are proud to be places of safety, and which include people seeking sanctuary fully in the life of their communities. A 'City of Sanctuary' is a place where a broad range of local organizations, community groups and faith communities, as well as individuals are publicly committed to welcoming and including people seeking sanctuary.

Schools can sign up to be a 'School of Sanctuary' as a way of raising awareness regarding the challenges faced by newly arrived refugees, asylum seekers, as well as other migrant groups and as a statement of the school's inclusive attitudes and values. Schools can then, if they choose to, apply for a Schools of Sanctuary award in which they put together a portfolio of the work they have undertaken with regards to the inclusion of refugee and migrant children and parents, as well as organising workshops and speakers from the community. Some schools collaborate in the projects they are carrying out, and there is an emphasis on building collaborative partnerships with the local and wider

community, as well as taking a creative approach as to how they implement the values of the Sanctuary movement. This is not just for schools with large numbers of EAL students, but equally for those with few, in order to build awareness and respect amongst students and parents born in the UK. Whilst inclusion policies are an existing and integral aspect of UK schools, the Schools of Sanctuary status is a way of acknowledging what schools are already doing as well as celebrating this awareness.

19. “More Chances With Parents” (Meer Kansen Met Ouders) (ongoing)

<http://www.hco.nl/samen-met-ouders>

The project named “More Chances With Parents” (Meer Kansen Met Ouders) is meant to connect parents with their children’s school with the objective of helping and supporting their children with their education. School-parent relationships are essential in preventing absence and dropout. Measures to increase parental involvement: parents' council; parents' coordinator; contact-moments.

20. KAAP program of the city of Antwerp (ongoing)

<http://www.onderwijsantwerpen.be/nl/aanbod/schoolprojecten/kaap-voor-anderstalige-ouders>

The city of Antwerp has initiated the KAAP program: an embedded language course on the communication between parents and schools. The program is developed by The Center for Language and Education (university of Leuven). It is introduced in 5 Flemish cities. The City of Antwerp has taken ownership of the program and introduced it in their city.

KAAP offers an answer to problems of parents: learning about school and learning Dutch in a ‘safe’ environment.

21. Deutsch im Park (German in the Park) (2008-)

<http://www.cedefop.europa.eu/en/news-and-press/news/austria-deutsch-im-park-alternative-solution-learn-german>

Two German language courses on different levels and an alphabetisation course take place there three times a week in July. The trainers are young, qualified and enthusiastic people. The courses are addressed to visitors of the park who can’t speak German very well. These persons are often migrants or asylum seekers.

The aim of the project Deutsch im Park is to reach people who are not able/willing to visit a regular German language course.

22. European Literacy and Citizenship - Training for mixed audiences (ongoing)

<http://library.parenthelp.eu/training-mixed-audiences/>

To develop knowledge about active citizenship and European democracy, raising awareness of the importance of participation in democratic processes and developing skills for active, participative European citizens. Raising awareness about European democracy and skills development around that can support the democratic operation of schools and families and as a final goal can help schools and families in raising children of the present to become active European citizens of the future. The special organisation of mixed groups of professional and non-professional educators, school management and children is aiming at building mutual respect and mutual learning.

23. Change opportunities for Schools initiative - From Schools to Multifunctional Community Centers - an example from Latvia (2009-)

The goal of this initiative is to prevent threatening social disintegration by supporting revival and development of (small) schools and multifunctional community centres in economically and socially depressed areas (due to the financial crisis of 2008).

24. Gathered Together – Cruinn Còmhla (2014-2016)

<https://bemis.org.uk/project/gathered-together-cruinn-comhla/>

This new innovative approach is to encourage parents and carers from ethnic and cultural minorities throughout Scotland to come and be part of Parent Councils enabling wider parental participation in their children's education. The coordinators' mission is to promote inclusion and active citizenship for Ethnic Minority parents and carers, stimulating pro-active engagement in their children's education and advancing pathways to establishing closer relationships between home and the school community. The focus on initiating and sustaining such cooperation between parents, carers and parent councils is crucial to success in driving the desired enhancement of children's achievement and attainment.

25. Measure of School, Family, and Community Partnerships – Assessing partnerships in schools (ongoing)

<http://www.state.nj.us/education/title1/tech/module4/measurepartner.pdf>

This instrument helps assess whether a school is involving parents, community members, and students in meaningful ways. The measure is based on the framework of six types of involvement and focuses on how well activities are meeting challenges to involve more – or all – families in their children’s education.

26. Stichting Kleurrijke Scholen (Colourful Schools Foundation) (ongoing)

<http://www.kleurrijkescholen.nl/>

The Colourful Schools Foundation was founded by parents from all over the Netherlands to support other parents in mixing black and white neighbourhood schools. Parents put their children to school in groups with neighbours, so that after 2 to 3 years such a school becomes a reflection of the neighbourhood again. The quality of education often increases, not in the least because of the fresh and critical group of parents who follow the school closely. In this way, schools naturally become good neighbourhood schools, increasing the development opportunities for all children. The Colourful Schools Foundation wants to work together with parents on good neighbourhood schools and offers a support package to schools, municipalities and other stakeholders. For example, they help schools recruit pupils, organize school choice events, and give parents a voice in local education policy.

27. Wiltshire example - Report on the Pilot of a Toolkit for Parental Engagement

http://opus.bath.ac.uk/55375/8/Report_on_the_Pilot_of_a_Toolkit_for_Parental_Engagement_final_.pdf

The toolkit is based around the general principles of organisational change and professional development for teaching staff. The first aim of the project was to examine the process involved in the toolkit, to understand if and how it helped schools move along the continuum of supporting parents to engage with the learning of their children. The second aim of the toolkit process was to support the home learning environment for pupils in the schools involved in the project, as a means of supporting achievement and narrowing the gaps in achievement between children from different backgrounds. One of the aims of this project

was to support schools to shift their understanding of work around parental engagement from a school centred model to one which embraced the value of the home learning environment. Schools worked together with other schools and shared good practice. The schools that benefitted most from this project incorporated the work from the toolkit into their school development/improvement plans.

28. EPIS - Mentoring Programs (2013-)

<https://www.epis.pt/mediadores/mentores#guioes>

Taking into account the successful results of the monitoring of about 12000 students, in 2013 EPIS launched the EPIS Mentors program. An initiative, that aims to help education professional from all over, to carry out a more effective and more efficient training work with more appropriate methodologies. This program includes scripts with guidelines for intervention for students, teachers, and the most relevant to the case, for parents. These scripts aim to present a package of strategies and intervention techniques useful to increase the effectiveness of the interventions by students, teachers and parents.

29. Programa de Competencia Familiar (PCF)- Strengthening Families Program (SFP) (2016-2018)

<http://competenciafamiliar.uib.es/programa/>

The "Competencias Familiares" Program is an adaptation of the Strengthening Families Program(SFP) which is a multi-component program with proven efficacy in the prevention of drug use and other behavioral problems. This program try to improve the parental competence, the social skills, and the behavior of the children, as well as the family relations.

Target population: The profile of the families that participates in the program is "high risk" .

30. Early Years Outreach Practice (2007)

https://www.reyn.eu/app/uploads/2018/07/2007ey_outreach_practice.pdf

Steps

0. Who in our local community is currently excluded from the services we offer for children in their early years?

1. How can we prepare the service?

2. Outreach service
3. Share our work and support other services to develop their practice and reach all children in the community

31. INCREDIBLE YEARS® - PARENT (ongoing)

<http://www.incredibleyears.com/>

The Incredible Years Series is a set of interlocking and comprehensive group training programs for parents, teachers, and children with the goal of preventing, reducing, and treating behavioral and emotional problems in children ages two to twelve. The series addresses multiple risk factors across settings known to be related to the development of conduct disorders in children. In all three training programs, trained facilitators use video scenes to encourage group discussion, self-reflection, modeling and practice rehearsals, problem-solving, sharing of ideas and support networks. Program descriptions of the teacher and child training components are available in separate write-ups. There are three BASIC parent training programs that target key developmental stages. Program length varies, but generally lasts between three to five months: Baby and Toddler Program (0-2 ½ years; 9-13 sessions), Preschool Program (3-5 years; 18-20 sessions) and School Age Program (6-12 years; 12-16+ sessions). These parent programs emphasize developmentally appropriate parenting skills known to promote children's social competence, emotional regulation and academic skills and to reduce behavior problems. The BASIC parent program is the core of the parenting programs and must be implemented, as Blueprints recognition is based upon evaluations of this program. This BASIC parent training component emphasizes parenting skills such as child directed play with children; academic, persistence, social and emotional coaching methods; using effective praise and incentives; setting up predictable routines and rules and effective limit-setting; handling misbehavior with proactive discipline and teaching children to problem solve.

32. Programa "educar en familia" (ongoing)

<http://www.gobiernodecanarias.org/educacion/web/programas-redes-educativas/programas-educativos/familia-participacion/educar-en-familia.html>
The program of "Family and educational participation" of the Ministry of Education and Universities of the Government of the Canary Islands in order to

develop the principle of participation in education improve the educational process to create active and responsible citizens.

It constitutes, therefore, a proposal to promote participation in the entire educational community in education and in the life of the educational centers, to achieve a quality, equitable and compensating school of inequalities, that responds to the demands of the 21st century, requires a leading role in the decisions that affect their sons and daughters. Finally, the development of the program becomes the main objective of the General Directorate of Educational Planning, Innovation and Promotion, that is, the universalization of school success, participation in a key factor to improve performance and reduction of school dropout. This training proposal is structured in cycles of three or four two-hour workshops or courses of six or eight hours, on various topics, with a clear practical and participatory dimension for families.

33. A Good Start Project (ongoing)

<http://www.romaeducationfund.hu/good-start-eu-roma-pilot>

The 'A Good Start' project is funded by the European Union. The project supporting more than 4,000 children from ages zero to six to access early childhood education and care services in 16 locations across four countries (Hungary, Macedonia, Romania and Slovakia).

34. Tallaght Roma Integration Project

The Tallaght roma integration project was created on the basis of a long consultation between public officials, NGO and the Roma community living in the wider area of Tallaght. The lack of access to health care has been a major concern for the Roma community members and it had an effect on all other aspects of their lives. The establishment of a Roma Primary Care Initiative , which has a dedicated Roma GP clinic and support service has been a major stepping stone in the development of a stronger and healthier community. It is important to keep in mind that to engage communities , one must meet the basic needs of that specific community. In working with vulnerable groups , this aspect is crucial. Therefore, identifying the needs has been a first step in this project, afterwards, a strong campaign to promote solidarity was made. Once, relevant data has been gathered, the project tried to respond to the needs of the communities by providing basic services and by involving the community in the problem definition and the problem solving process.

The premise of this model is that if basic needs of a vulnerable community reaches the ones that need it the most, then issues of access, inclusion, and cultural awareness need to inform how services are planned and delivered. The success of this alliance/coalition has a major significance in highlighting the importance of collaboration between mainstream services and the Roma community. Furthermore, it implies a wider applicability for various, concrete service development such as education or housing.

35. IncludedED (ongoing)

<http://creaub.info/included/>

INCLUD-ED analyses educational strategies that contribute to overcome inequalities and promote social cohesion, and educational strategies that generate social exclusion, particularly focusing on vulnerable and marginalised groups. Europe needs to identify these strategies that will in turn be used by policy makers, education managers, teachers, students and families, and contribute to shape new policies to meet the Lisbon goals. INCLUD-ED will be focused on the study of the interactions between educational systems, agents and policies, up to the compulsory level (i.e. pre-primary, primary, and secondary education, including vocational and special education programmes).

36. ParentHelp

<http://parenthelp.eu/>

Parents' Compass – supporting newly arrived migrants, especially parents and families to start their normal life

The core of the project is a multilingual website that collects basic information for parents offering help, and will also offer templates to be downloaded and printed with basic information in the languages of newly arrived migrants.

In most EU countries there is an obligation for parents to enrol their children in schools shortly after arriving to the country. Schools as education institutions are the best interface to also provide services to parents to support them in several areas, for example:

- understanding the school system and obligations for their children

- understanding social services and child support available for them
- how to use everyday services – housing, infrastructure (gas, electricity, internet, mobile), financial services (opening a bank account), health services, shopping, cultural offer, free time activities, etc.
- how to find employment, how to validate their skills
- social and family support available
- how special needs – physical, mental, dietary
- learning basic language of the hosting country
- providing for the basic right of the child to mother tongue and home culture

When entering the website first there will be a choice of country and then choice of language (national, Arabic, Pashto, Urdu...). All versions will contain downloadable information and also suggestions for tried and tested, as well as newly developed activities to involve the newly arrived parents, to support them to be involved in school life and also to help them get used to the new country. Activities will also be offered to help parents to provide for their children in mother tongue education and also home culture. When developing the activities part, we will rely on ALCUIN winner projects as a starting point. During the project some short-term trainings will also be organised for activists of parents' associations to exchange experiences and work out new activities together.

The project is carried out with financing from the Open Society Foundation as part of a group of projects supporting migrant children.



*School Parent Involvement to Increase
Student Achievement*

www.parentrus.eu

