

Uloga obrazovnoga statusa roditelja u suradnji obitelji i škole: perspektiva školskoga pedagoga

Škvorc, Josipa

Master's thesis / Diplomski rad

2021

Degree Grantor / Ustanova koja je dodijelila akademski / stručni stupanj: **University of Zagreb, Faculty of Humanities and Social Sciences / Sveučilište u Zagrebu, Filozofski fakultet**

Permanent link / Trajna poveznica: <https://urn.nsk.hr/urn:nbn:hr:131:861528>

Rights / Prava: [In copyright](#) / [Zaštićeno autorskim pravom.](#)

Download date / Datum preuzimanja: **2024-07-18**



Sveučilište u Zagrebu
Filozofski fakultet
University of Zagreb
Faculty of Humanities
and Social Sciences

Repository / Repozitorij:

[ODRAZ - open repository of the University of Zagreb
Faculty of Humanities and Social Sciences](#)



SVEUČILIŠTE U ZAGREBU

FILOZOFSKI FAKULTET

ODSJEK ZA PEDAGOGIJU

**ULOGA OBRAZOVNOGA STATUSA RODITELJA U
SURADNJI OBITELJI I ŠKOLE: PERSPEKTIVA
ŠKOLSKOGA PEDAGOGA**

Diplomski rad

Josipa Škvorc

Zagreb, 2021.

Sveučilište u Zagrebu

Filozofski fakultet

Odsjek za pedagogiju

**ULOGA OBRAZOVNOGA STATUSA RODITELJA U SURADNJI OBITELJI I
ŠKOLE: PERSPEKTIVA ŠKOLSKOGA PEDAGOGA**

Diplomski rad

Josipa Škvorc

Mentorica: doc. dr. sc. Barbara Kušević

Zagreb, 2021.

Sadržaj rada

1. Uvod	1
2. Suradnja obitelji i škole – terminološka polazišta i legislativni okvir	2
2.1. <i>Suradnja obitelji i škole u kontekstu reprodukcije socijalnih nejednakosti</i>	6
3. Faktori koji moderiraju suradnju obitelji i škole	8
4. Socioekonomski status roditelja – obrazovni status kao dio šire cjeline	10
5. Obrazovni status roditelja – određenje i implikacije za suradničke procese	13
5.1. <i>Osnovne obveze i odgovornosti roditelja</i>	14
5.2. <i>Osnovne obveze i odgovornosti škole</i>	17
5.3. <i>Roditeljsko uključivanje u život škole</i>	18
5.4. <i>Roditeljsko uključivanje u učenje kod kuće</i>	20
5.5. <i>Roditeljsko uključivanje u donošenje odluka, upravljanje i zagovaranje</i>	22
6. Metodologija istraživanja	24
6.1. <i>Određenje problema i cilja istraživanja</i>	24
6.2. <i>Metode, postupci i instrumenti</i>	26
6.3. <i>Uzorak</i>	27
6.4. <i>Tijek istraživanja</i>	27
7. Rezultati i rasprava	29
7.1. <i>(Ne)imanje resursa za suradnju obitelji i škole od strane roditelja različitog obrazovnog statusa</i>	29
7.2. <i>Očekivanja roditelja različitog obrazovnog statusa od djeteta, škole i djelatnika</i>	39
7.3. <i>(Ne)moć roditelja različitog obrazovnog statusa u suradnji obitelji i škole</i>	42
7.4. <i>Izazovi suradnje obitelji i škole povezani s obrazovnim statusom roditelja</i>	47
7.5. <i>Pozicioniranje pedagoga u suradnji s roditeljima različitog obrazovnog statusa</i>	53
8. Zaključak	58
Literatura	61
Prilozi	72
Prilog 1: Suglasnost za sudjelovanje u istraživanju	72
Prilog 2: Protokol intervjua	74
Prilog 3: Tablica generiranih tema i pripadajućih kodova	76

Uloga obrazovnoga statusa roditelja u suradnji obitelji i škole: perspektiva školskoga pedagoga

Sažetak

Tema ovoga diplomskoga rada jest uloga obrazovnoga statusa roditelja u suradnji obitelji i škole iz perspektive školskoga pedagoga. U teorijskome se dijelu rada pružaju polazišta razumijevanju suradnje obitelji i škole kroz terminološko i legislativno određenje te objašnjavanje iste unutar teorije socijalne reprodukcije, nakon čega se nabrajaju i objašnjavaju faktori koji moderiraju suradnju obitelji i škole. Objašnjava se socioekonomski status roditelja, čiji je obrazovni status dio. Implikacije obrazovnoga statusa roditelja za suradnju obitelji i škole se razrađuju kroz Epsteinin model roditeljskoga uključivanja. Istraživanje predstavljeno u empirijskome dijelu rada nastojalo je *saznati koliko obrazovni status roditelja školski pedagozi drže određujućim za dinamiku suradnje obitelji i škole i vlastito pozicioniranje u tome procesu*, a provodilo se intervjuiranjem 11 pedagoga zaposlenih u zagrebačkim redovnim osnovnim školama. Dobiveni rezultati obradili su se tematskom analizom, koja pokazuje da pedagozi obrazovni status roditelja drže određujućim za dinamiku suradnje obitelji i škole, no teško ga izoliraju od ostalih komponenata socioekonomskoga statusa. U tom se procesu pozicioniraju na različite načine, ovisno o visini obrazovnoga statusa roditelja te prirodi izazova s kojom se susreću. Posljednji dio rada pruža zaključna razmišljanja o dobivenim rezultatima, objašnjavaju se ograničenja i doprinosi provedenoga istraživanja te ideje za ona u budućnosti.

Ključne riječi: markeri različitosti roditelja, izazovi suradnje pedagoga s roditeljima različitoga obrazovnoga statusa, pedagoški autoritet

Role of parental educational status in family-school collaboration: perspective of school pedagogue

Abstract

The topic of this thesis is the role the parental educational status in family-school collaboration from the perspective of the school pedagogue. The theoretical part of the paper provides starting points for understanding family-school collaboration through terminological and legislative definition and explaining it through the theory of social reproduction, after which the factors moderating family-school collaboration are listed and explained. The parental socioeconomic status, of which the educational status is a part, is explained. The implications of parental educational status for family-school collaboration are elaborated through Epstein's model of parental involvement. The research presented in the empirical part of the paper strived to find out *how much school pedagogues find parental educational status determining for family-school collaboration and their own positioning in the process*, and was conducted by interviewing 11 pedagogues employed in Zagreb's regular primary schools. The obtained results were processed through thematic analysis, which shows that pedagogues consider the parental educational status to be decisive for family-school collaboration dynamic, but it is difficult for them to isolate it from other components of socioeconomic status. In this process, they position themselves in different ways, depending on the level of parental educational status and the nature of the challenges they face. The last part of the paper provides concluding thoughts on the obtained results, explains the limitations and contributions of the conducted research and ideas for those in the future.

Key words: markers of parental diversity, challenges of pedagogue's collaboration with parents of different educational status, pedagogical authority

1. Uvod

Suradnja obitelji i škole nije nova pojava, no posljednjih se godina intenzivnije raspravlja o važnosti iste za djetetov razvoj i obrazovanje (Amatea i sur., 2006; Brajša-Žganec i Slaviček, 2014; Crozier i Davies, 2007; Fernandez i Lopez, 2017; Jones, 2013; Kušević, 2016; Maleš, 1996). Dok neki autori njeguju romantizirani pogled koji naglašava samo pozitivne strane toga odnosa, neki zauzimaju kritički stav, upozoravajući na ulogu suradnje obitelji i škole u perpetuiranju socijalnih nejednakosti (Lareau, 1987; Lareau i Cox, 2011; Reay, 2009). U podlozi toga leži činjenica da neki roditelji zbog svojih karakteristika nemaju mogućnosti ostvariti očekivanja škole pa su često obilježeni kao nezainteresirani, nemarni ili loši u ulozi roditelja (Kušević, 2016). Obitelji se razlikuju u brojnim obilježjima, a obrazovni status roditelja jedan je od markera različitosti koji je specifičan radi svoje fiksности i veće nepromjenjivosti u odnose na druge (Hughes i sur., 1994, prema Bartulović i Kušević, 2016). On kao takav može biti u sukobu sa obilježjima odgojno-obrazovnih stručnjaka, koji su dominantno visokoga obrazovnoga statusa (Bartulović i Kušević, 2016), što za sobom povlači niz implikacija za suradnju obitelji i škole.

Teorijski dio ovoga rada započinje terminološkim određenjem suradnje obitelji i škole te legislativnim okvirom iste. Potom se pomoću uvida u razmišljanja autora kritičkoga stava prema suradnji obitelji i škole, objašnjava uloga iste unutar teorije socijalne reprodukcije, nakon čega se nabrajaju faktori koji moderiraju suradnju obitelji i škole. Jedan od njih je socioekonomski status, koji se objašnjava te se pažnja posvećuje obrazovnome statusu roditelja, čije će se implikacije za suradnju obitelji i škole razraditi kroz utjecajni Epsteinin model (2010) roditeljskoga uključivanja.

Sve navedeno čitatelju nudi uvod u empirijski dio rada, unutar kojega se predstavlja istraživanje koje je nastojalo saznati koliko obrazovni status roditelja školski pedagozi drže određujućim za dinamiku suradnje obitelji i škole i vlastito pozicioniranje u tome procesu.

2. Suradnja obitelji i škole – terminološka polazišta i legislativni okvir

Roditeljsko¹ uključivanje u djetetovo obrazovanje u fokusu je brojnih rasprava, a ponajviše zbog neupitne važnosti djetetove obitelji u njegovu životu. Roditelji se smatraju njegovim primarnim odgajateljima (Kosić, 2009) iz razloga što dijete više vremena provodi u svojoj obitelji nego u bilo kojem drugom socijalnom kontekstu, posebno u mlađoj dobi (Reynolds i Clements, 2005). Iako je evidentno kako je djetetova obitelj važno obrazovno okruženje, brojnim društvenim promjenama velik dio odgovornosti za odgoj i obrazovanje djeteta prebačen je na škole i školski sustav (Martin, 1995, prema Brajša-Žganec i Slaviček, 2014). Iz tog se razloga, a i brojnih drugih o kojima će riječ biti kasnije, sve intenzivnije zagovara važnost kvalitetne suradnje između obitelji i škole u cilju djetetove dobrobiti i razvoja. U današnjem se društvu roditelji smatraju suradnicima školskim djelatnicima, a potpuno prepuštanje djetetova obrazovanja školi smatra se, među ostalim, i znakom „lošega roditeljevanja“ (Reay, 2004, prema Kušević, 2016).

Oko toga što veza između obitelji i škole uključuje postoje brojni prijepori, a i razlike u terminologiji kojom se koriste različiti autori. Kada se piše o odnosu obitelji i škole u domaćem znanstvenom prostoru često se koristi termin suradnje (Bartulović i Kušević, 2016; Kušević, 2016; Maleš, 1996), pri čemu se „misli na proces međusobnog informiranja, savjetovanja, učenja, dogovaranja i druženja, a radi dijeljenja odgovornosti za dječji razvoj u obitelji i školi“ (Maleš, 1996, 84), koji za cilj ima dobrobit djeteta. U novije vrijeme se kao sinonim često koristi *partnerstvo*, pri čemu se suradnja smatra manje progresivnim pojmom iz razloga što ne uključuje „kvalitetan i kontinuiran odnos, jasno definiran zajednički cilj, kontekst, vrijeme, te posebice, nužne preduvjete za ostvarivanje partnerskog odnosa“ (Ljubetić, 2014, 5). Na tragu toga, partnerstvo se smatra najvišim oblikom suradnje jer ono podrazumijeva ravnopravno dijeljenje odgovornosti obitelji i ustanove (Epstein, 2001).

¹ U prošlosti je termin *roditelj* implicirao postojanje biološke povezanosti te osobe i djeteta, no danas se sve više naglašava funkcija te uloge i *radnje* koje osoba poduzima skrbeći za dijete (Hoghugh, 2004, prema Kušević, 2011). Na tragu toga Bartulović i Kušević (2016, 85) *roditelja* opisuju kao „svaku (najčešće ljubavljvu motiviranu) osobu koja spektrom različitih aktivnosti skrbi za dijete, kontrolira i potiče djetetov cjelokupni razvoj te za taj razvoj preuzima primarnu odgovornost“. Iz tog se razloga u ovome radu, pri korištenju termina *roditelj*, misli na odraslu osobu koja obavlja sve esencijalne roditeljske djelatnosti (kao što su briga, skrb i zaštita) u djetetovu životu (Lines i sur., 2011), neovisno o biološkoj povezanosti.

Moorman Kim i Sheridan (2015) problematiziraju kako manje razlike u terminologiji ne odmiču pažnju sa činjenice da je svaka konceptualizacija odnosa obitelji i škole najčešće fokusirana na jednu dimenziju – primjerice, aktivnosti roditelja ili napore djelatnika da uključe roditelje u život škole, bez pomaka u shvaćanju kompleksnosti toga odnosa. Isticanje ravnopravnosti aktera unutar partnerskoga modela kritizira i Pavlović Breneselović (2013, prema Bartulović i Kušević, 2016) iz razloga što, kako tvrdi, ravnopravnost nije moguća u uvjetima neravnomjerne raspodjele moći između stručnjaka i roditelja, kao i roditelja međusobno, u čemu vidi opasnost diskriminacije nekih od njih koji ne posjeduju kapital potreban za suradnju obitelji i škole.

Rasprave o (ne)progresivnosti određenoga pojma u odnosu na drugi nisu u fokusu rada pa će se prilikom referiranja na odnos obitelji i škole u ovome radu koristiti termin *suradnje*, koji obuhvaća kontinuiranu razmjenu informacija između djetetove obitelji i profesionalaca, njihovo suodlučivanje o djetetovu obrazovanju te uključivanje članova obitelji u aktivnosti u školi i izvan nje, u cilju podupiranja djetetova akademskoga uspjeha i cjelovitoga razvoja (Kušević, 2016).

Iako se smatra kako je problematika suradnje obitelji i škole aktualna tek od uvođenja obveznoga sustava obrazovanja, korijeni toga odnosa sežu daleko u povijest (Kolpak, 2006). Njegova su se shvaćanja mijenjala promjenom znanja i uvjerenja o djetetu, odgojno-obrazovnim politikama, društvenoj filozofiji i slično (Ljubetić, 2014), a promjene je potaknula i ratifikacija *Konvencije o pravima djeteta* (1989, prema Maleš i sur., 2014), čime je roditeljstvo iz privatne domene ušlo u javni diskurs. Brojni su događaji i osobe u povijesti apostrofirali važnost suradnje djetetove obitelji i škole za njegovo obrazovanje (Kolpak, 2006). Iako je njihov utjecaj na razvoj toga koncepta bitan, za razumijevanje prirode i shvaćanje istoga u određenom povijesnome trenutku važno je prepoznati mentalne modele koji oblikuju naše razmišljanje, koje Amatea (2009, prema Bartulović i Kušević, 2016) slikovito prikazuje.

U raspravi o paradigmama² suradnje obitelji i škole, razlikujemo ih nekoliko. Prva od njih jest *paradigma separacije*, unutar koje se vjeruje kako škola i dom moraju biti odvojeni, pri čemu oba aktera imaju vlastite ciljeve i odgovornosti. Stručnost i profesionalnost

² Amatea (2009, prema Bartulović i Kušević, 2016) pojam *paradigme* definira kao teoriju, odnosno model i diskurs koji opisuje naše razumijevanje svijeta oko sebe.

školskih djelatnika je neupitna, a uloga obitelji je u osiguravanju uvjeta i podupiranju odluka škole. Roditeljsko djelovanje i njihov utjecaj na dijete, a tako i na njegovo obrazovanje, smatra se deficitarnim, pa je dužnost škole preuzeti punu odgovornost u njegovu obrazovanju. U skladu s time, unutar ovoga shvaćanja njeguje se jednosmjerna i distancirana komunikacija, a potencijali kvalitetne suradnje u potpunosti su neiskorišteni (Amatea, 2009, prema Bartulović i Kušević, 2016).

Do sljedeće, *paradigme sanacije*, dolazi u 50-im godinama prošloga stoljeća zbog prepoznavanja utjecaja obitelji na djetetov akademski uspjeh, zbog čega se od obitelji zahtijeva da podupire napore škole u obrazovanju djeteta. Ipak, kao i u prethodnoj paradigmi, vlada vjerovanje kako je utjecaj obitelji deficitaran te kako su profesionalci dominantni i „znaju najbolje“ pa je uloga školskih djelatnika ispraviti negativan utjecaj obitelji na djetetovo obrazovanje (Amatea, 2009, prema Bartulović i Kušević, 2016). Dakle, moć i dalje leži u rukama nastavnika, dok su djetetovi roditelji uključeni u njegovo obrazovanje u dominantno pasivnoj ulozi (Jones, 2013).

Posljednja, *paradigma suradnje* počinje se razvijati u 80-im godinama prošloga stoljeća te predstavlja zaokret u dotadašnjem shvaćanju prirode odnosa obitelji i škole. Unutar ove paradigme počinje se prepoznavati potreba za prilagodbom obrazaca suradnje i rada s različitim učenicima i obiteljima, a ponajviše s onima koji se zbog svoje kulturološke pozadine i socioekonomskoga statusa razlikuju od profesionalaca. To predstavlja začetak promatranja roditelja i odgojno-obrazovnih djelatnika kao ravnopravnih partnera u djetetovu obrazovanju, kao suprotnost dotadašnje neravnomjerne distribucije moći u korist eksperata (Amatea, 2009, prema Bartulović i Kušević, 2016). Dvije teorije utjecale su na taj obrat: Bronfenbrennerova *ekološka teorija sustava* (Bronfenbrenner, 1979, 1997, sve prema Amatea, 2009) te *teorija učenja i poučavanja* Vygotskog (1978, prema Amatea, 2009). Prva polazi od shvaćanja međuovisnosti brojnih podsustava koji međudjelovanjem direktno i indirektno utječu na djetetov razvoj (Bronfenbrenner, 1979, 1997, sve prema Amatea, 2009), koji je optimalan kada su interakcije među njima zadovoljavajuće (Hobbs, 1996, prema Moorman Kim i Sheridan, 2015). S obzirom na to da dijete živi i raste unutar dva sustava - obitelji i škole, koja su odvojena vremenski i prostorno (Lahaye i sur., 2009), važnost njihova harmoničnoga djelovanja je neupitna.

Teorija Lava Vygotskog pružila je korisnu leću razumijevanju razlika u odnosu ustanove sa obiteljima različitih pozadina, točnije onih višeg i nižeg socijalnog statusa. U svome je radu istaknuo kako djeca najviše profitiraju od zadovoljavajuće suradnje obitelji i škole, odnosno kada škola prepozna njihovu pozadinu, za razliku od dotadašnjeg ignoriranja različitosti u obrazovanju (Vygotsky, 1978, prema Amatea, 2009).

Važnost suradnje obitelji i škole nije prepoznata samo od strane teoretičara, već je istaknuta i u zakonskom okviru odgoja i obrazovanja djece u Republici Hrvatskoj. Isto tako, valja spomenuti i međunarodne dokumente koje se Hrvatska ratificiranjem obvezala poštivati - *Opću deklaraciju o ljudskim pravima* iz 1948. te *Konvenciju o pravima djeteta* (2001) iz 1989. godine. U članku 26. *Opće deklaracije* roditeljsko je pravo izbora vrste obrazovanja za svoje dijete, dok su u članku 18. i 27. *Konvencije* oni (ili drugi zakonski skrbnici) navedeni kao osobe koje imaju najveću odgovornost u odgoju i razvoju djeteta.

U 64. članku temeljnoga pravnoga dokumenta na snazi u Republici Hrvatskoj, Ustava (2010), roditelji su oni koji imaju dužnost odgajati i školovati svoju djecu. U Obiteljskome se zakonu (2015, čl. 95) ta dužnost opisuje kao briga o redovitom i svestranom obveznom obrazovanju djeteta, a u skladu s mogućnostima i nastavku istoga. Eksplicitno se naglašava dužnost roditelja da surađuje sa školom, navodeći kako su obvezani „odazivati se sastancima ili pozivu odgojno-obrazovne ustanove u vezi s odgojem i obrazovanjem djeteta“. Unutar članka 135. Zakona o odgoju i obrazovanju u osnovnoj i srednjoj školi (2008) se, uz u prethodnim dokumentima navedenu dužnost djetetova pohađanja škole, ističe i sudjelovanje roditelja u obrazovanju djeteta. Nadalje, definira se i funkcija te uloga Vijeća roditelja, kao i Školskoga odbora - glavnih tijela unutar kojih roditelji sudjeluju u donošenju odluka na razini škole.

U navedenim dokumentima evidentno je kako je većinom fokus na roditeljskoj odgovornosti za djetetovo obrazovanje, zbog čega se s pravom možemo upitati koja je uloga škole u poticanju uključivanja roditelja u obrazovanje djeteta na legislativnoj razini. Smith i Driessen (2009) upravo nju vide kao onu koja treba ohrabrivati i poticati roditeljsko aktivno sudjelovanje, stoga valja navesti koje su njene obveze u tom kontekstu. Prema članku 4., 5. i 26. Pravilnika o tjednim radnim obvezama učitelja i stručnih suradnika u osnovnoj školi (2014), učitelji razredne i predmetne nastave dužni su održavati informacije za roditelje, roditeljske sastanke, redovito ih obavještavati o

postignućima i napredovanju djeteta, kao i provoditi ostale oblike suradnje s roditeljima. Uz učitelje, stručni suradnici (pedagog, psiholog, stručnjak edukacijsko-rehabilitacijskog profila i knjižničar) surađuju s roditeljima u okviru redovitih tjednih poslova, što se navodi u članku 19. Transparentnost rada i učestalija suradnja s roditeljima zagovara se u Nacionalnom okvirnom kurikulumu za predškolski odgoj i obrazovanje te opće obvezno i srednjoškolsko obrazovanje (2011), u svrhu ostvarivanja ciljeva i vrijednosti navedenih u dokumentu, odnosno osiguravanja djetetove dobrobiti i njegova cjelovita razvoja.

Pregledom ovih dokumenata vidljivo je kako je važnost roditeljske uloge u djetetovu obrazovanju i suradnji s ustanovom prepoznata na nacionalnoj i međunarodnoj legislativnoj razini, čime je i zakonski obvezujuća. Ipak, neki su autori (Crozier, 1997, 2001; De Carvalho, 2001; Kušević, 2016; Lareau, 1987; Lareau i McNamara Horvat, 1999; Reay, 2009) skeptični oko isticanja beskrajnih dobrobiti iste, odnosno unutar toga odnosa prepoznaju i neke negativne strane. Time se nadovezuju na Bourdieuovo (1977) upozoravanje na ulogu škole u perpetuiranju društvenih nejednakosti. U nastavku će se prikazati kritička stajališta pojedinih teoretičara koji ne gaje romantizirani vid suradnje obitelji i škole, već upozoravaju na njezinu ulogu u produbljivanju postojećih društvenih razlika i marginaliziranju određenih obitelji i roditelja na osnovi njihovih karakteristika.

2.1. Suradnja obitelji i škole u kontekstu reprodukcije socijalnih nejednakosti

Unatoč brojnim pozitivnim posljedicama roditeljskoga uključivanja u školski život, Reay (2009) upozorava na opasnosti istog na račun jednakosti obrazovnih šansi³ učenika. Naime, osobne povijesti različitih obitelji i njihovo obrazovno iskustvo utječu na uključivanje u djetetovo obrazovanje, a naročito na njihovu učinkovitost u odnosima s učiteljima. Kao *insajderi* u obrazovanju (De Graaf i sur., 2000, prema Kušević, 2016) te kombinacijom višeg socijalnog statusa, obrazovnog iskustva te (posljedično) većeg

³ *Jednakost obrazovnih šansi* odnosi se na “izjednačavanje uvjeta koji su povezani s obrazovnim postignućima kako bi svi pojedinci imali mogućnost realiziranja svojih sposobnosti” (Pavić i Vukelić, 2009, 58). Ono se jamči i unutar Zakona o odgoju i obrazovanju u osnovnoj i srednjoj školi (2008).

samopouzdanja, roditelji višega socioekonomskoga statusa imaju veće mogućnosti u usporedbi s drugima (Crozier, 2001; Reay, 2009).

Brojni nalazi upućuju na snažan utjecaj roditeljskoga porijekla, kao što su njihov socijalni i obrazovni status, na djetetov život i uspjeh (Lareau, 2015). Iako se nastoji prikazati kao *neutralan*, Bourdieu (1977) navodi kako odgojno-obrazovni sustav igra veliku ulogu u transmisiji moći i privilegiranosti određenih društvenih skupina, što je zabrinjavajuće iz razloga što je upravo on smatran alatom izjednačavanja društvenih nejednakosti (De Carvalho, 2001). Pri tome se smatra da roditelji višega socioekonomskoga statusa posjeduju *kulturni kapital*⁴ koji im omogućuje učinkovitije snalaženje u odnosima s odgojno-obrazovnim stručnjacima, čime se ostvaruje reprodukcija društvenih nejednakosti i legitimiraju se interesi dominantnog društvenog poretka (Giroux, 2013). Na tragu toga, Bourdieu (1974, prema Sullivan, 2001) prepoznaje ulogu posjedovanja svjedodžbi, diploma i sličnih obrazovnih certifikata od strane vladajućih skupina u legitimiranju društvenih nejednakosti, što možemo povezati s većom vidljivošću visokoobrazovanih roditelja u suradnji sa školom.

Prilikom suradnje, odgojno-obrazovni stručnjaci često (nesvjesno) ignoriraju različitosti među obiteljima. Čineći to u najboljoj namjeri, njegujući „sve su obitelji jednake“ politiku suradnje (Bartulović i Kušević, 2016), svojim djelovanjem doprinose produbljivanju društvenih nejednakosti i dodatnom isključivanju već deprivilegiranih obitelji (Kušević, 2016). Usvajanje pretpostavke da su sve obitelji jednake i jednakih potreba posebno je štetno za one roditelje koji su zbog nekih svojih karakteristika već obespravljani (Crozier, 2001), čime dolazi do dvostruke diskriminacije (Edwards i Warin, 1999, prema Pavlović Breneselović, 2013).

Iako je unificirani pristup različitim obiteljima često zagovaran u najboljoj namjeri, jedino prepoznavanjem i priznavanjem različitosti i specifičnosti svake obitelji u suradnji dolazi do dokidanja jednoobraznog pristupa koji marginalizira neke od njih (Kušević, 2016).

⁴ Pojam *kulturni kapital* prvi koristi i definira Bourdieu (1977), a javlja se kao hipoteza kojom objašnjava nejednakosti u postignućima djece iz različitih društvenih slojeva. Ta forma kapitala razlikuje se od ekonomskog, a Lamont i Lareau (1988) ju opisuju kao institucionalizirane visoko statusne signale, kao što su stavovi, preferencije, ponašanja, koji se koriste za društveno i kulturno isključivanje. Do toga dolazi jer kulturni kapital slijedi logiku hijerarhije, odnosno smatra se da su određeni oblici vrijedniji od drugih (Bourdieu, 1977).

Različitosti među roditeljima su brojne, kao i faktori koji moderiraju suradnju obitelji i škole, pa ih valja razjasniti.

3. Faktori koji moderiraju suradnju obitelji i škole

Mnogi faktori na različite načine oblikuju i određuju prirodu suradnje obitelji i škole, a autori imaju različite pristupe objašnjavanju istih. Svaki od modela koji će se predstaviti u nastavku teksta nudi drugačiju perspektivu te pruža temelj razumijevanju raznolikosti i kompleksnosti faktora koji moderiraju suradnju obitelji i škole te tako određuju njezinu kvalitetu. Za početak će se razjasniti kako Hughes i sur. (1994, prema Bartulović i Kušević, 2016) kategoriziraju roditeljske različitosti ovisno o njihovoj (ne)promjenjivosti i intenzitetu oblikovanja suradnje, nakon čega će se roditeljska odluka za uključivanjem sagledati iz perspektive roditeljskih očekivanja od suradnje obitelji i škole (Hoover-Dempsey i Sandler, 1997). Poglavlje će se zaključiti kroz nabrojanje barijera koje stoje na putu uspostavljanju kvalitetne suradnje obitelji i škole (Hornby i Lafaele, 2011).

Kada govorimo o različitostima među obiteljima, najčešće se misli na rasne, etničke i slične markere. Hrvatsko društvo je dominantno jedne nacionalnosti, vjeroispovijesti i jezika, no prividna homogenost ne smije nas navesti u vjerovanje kako su obitelji jednake te kako suradnja s različitimima treba biti univerzalna (Bartulović i Kušević, 2016). Obitelji odgajaju svoju djecu u specifičnim okolnostima ovisno o svojim mogućnostima, pa se tako i njihov odnos sa školom te očekivanja od suradnje razlikuju. Hughes i sur. (1994, prema Bartulović i Kušević, 2016) istraživali su stajališta različitih roditelja o reformi obrazovanja u njihovoj zemlji te došli do zaključka kako ona variraju ovisno o karakteristikama roditelja. Te su faktore raspodijelili u 3 podskupine: *faktore duboko ukorijenjene u same roditelje, faktore vezane uz specifične okolnosti u kojima se roditelji nalaze te faktore vezane uz iskustva roditelja u školi* (Hughes i sur., 1994, prema Bartulović i Kušević, 2016).

Prva skupina odnosi se na „očite“ karakteristike, kao što su spol, etnicitet i socijalni status, ali i iskustvo roditelja u obrazovanju, očekivanja od vlastite djece, vjerovanja o svrsi obrazovanja te političke stavove (Hughes i sur., 1994, prema Bartulović i Kušević, 2016). U ovu skupinu ubraja se i obrazovni status roditelja. Oni su u velikoj mjeri fiksni te se

možu značajno sukobljavati s faktorima duboko ukorijenjenima u odgojno-obrazovne djelatnike (viši obrazovni status, trajno zaposlenje i slično), a ignoriranjem tih različitosti može doći do isključivanja određenih roditelja koji zbog svojih specifičnosti ne mogu odgovoriti na zahtjeve škole (Bartulović i Kušević, 2016).

Sljedeća se skupina odnosi na one faktore koji su determinirani trenutnom situacijom u kojoj se roditelji nalaze (primjerice dostupnost odgojno-obrazovnih ustanova u okruženju, mogućnost pristupa adekvatnom javnom prijevozu, trenutno (ne)zaposlenje, zdravstveno stanje i stanje braka) koji su nešto fleksibilniji od prve skupine, no unatoč tome snažno oblikuju suradnju sa odgojno-obrazovnom ustanovom (Hughes i sur., 1994, prema Bartulović i Kušević, 2016).

Posljednju skupinu čine faktori vezani uz specifična iskustva roditelja s ustanovom (primjerice njihovo mišljenje o djetetovu obrazovnom napretku, odnosu djeteta s učiteljem te dojam kakav imaju o školi) (Hughes i sur., 1994, prema Bartulović i Kušević, 2016). Na njih djelatnici mogu utjecati više nego na ostale, odnosno svojim djelovanjem osnažiti ulogu roditelja kao aktivnih suradnika i osigurati njihova pozitivna iskustva u ustanovi (Bartulović i Kušević, 2016).

Unatoč tome što se u objašnjavanju roditeljske odluke za uključivanjem vrlo često napominje obiteljski socioekonomski status, predispozicije koje on daje roditeljima ne mogu u potpunosti objasniti niti determinirati njihovo razmišljanje ili uvjerenja. Naprotiv, Hoover-Dempsey i Sandler (1997) razloge za roditeljskim uključivanjem pronalaze u procesnim i dinamičnim varijablama, koje pomažu razumjeti podlogu uključivanja u djetetovo obrazovanje. Model se sastoji od pet razina, od kojih prva adresira *roditeljsku odluku za uključivanjem*, koja je pod utjecajem roditeljske konstrukcije vlastite uloge u djetetovu životu, njegovog osjećaja samoučinkovitosti u uključivanju u djetetovo obrazovanje te poziva i zahtjeva za uključivanjem od strane djeteta i škole. Sljedeća razina odnosi se na *roditeljski izbor modaliteta uključivanja*, koji je oblikovan roditeljskim vještinama i znanjima, faktorima raspolaganja vremenom i energijom te, kao i u prvoj razini, pozivima i zahtjevima za uključivanjem od strane ostalih aktera. U sljedećim razinama nalaze se *mehanizmi kroz koje roditeljsko uključivanje oblikuje djetetova obrazovna postignuća* (modeliranje, osnaživanje i upute), *posredničke varijable* (roditeljsko korištenje razvojno primjerenih strategija uključivanja te usklađenost

roditeljskoga uključivanja i školskih očekivanja) te *djetetova postignuća* (djetetove vještine i znanja te osjećaj samoučinkovitosti u školskoj izvedbi) (Hoover-Dempsey i Sandler, 1997).

Iako je kroz neke od ovih razina vidljiv utjecaj roditeljskoga socioekonomskoga statusa na suradnju obitelji i škole, poput imanja vještina i znanja ili raspolaganja vremenom (koje je pod utjecajem zanimanja roditelja), Hoover-Dempsey i Sandler (1997) razloge roditeljskoga uključivanja nalaze u znatno širim faktorima koja obuhvaćaju brojne varijable, zbog čega nam pružaju koristan temelj razumijevanju kompleksnosti roditeljske perspektive i odluke za uključivanjem.

Govoreći o barijerama koje stoje na putu kvalitetnoj suradnji obitelji i škole, Hornby i Lafaele (2011) ih grupiraju u *faktore povezane s roditeljima i obitelji*, poput njihovih uvjerenja o uključivanju, percipiranju poziva za uključivanjem, trenutnog životnog konteksta te klase, etniciteta i spola; one *vezane uz dijete*, odnosno djetetovu dob, posebne potrebe (teškoće ili darovitost) te ponašajne probleme. Treća je skupina faktora ona koja adresira *odnos roditelja i učitelja*, poput različitosti u ciljevima i namjerama, ponašanju i vokabularu, dok posljednja objašnjava *društvene faktore koji određuju suradnju* (povijesni, demografski, politički i ekonomski kontekst).

Unatoč različitom pristupu prepoznavanju i definiranju faktora koji moderiraju suradnju obitelji i škole, svaki od opisanih modela ima zajedničku misao: roditelji se međusobno razlikuju i te razlike više ili manje utječu na dinamiku te samu kvalitetu suradnje obitelji i škole. Već je istaknuto kako su stručnjaci vrlo često slijepi na različitosti među roditeljima (Amatea i sur., 2012), što je posebno opasno za one koje snažnije oblikuju suradnju od ostalih. Socioekonomski status roditelja već je apostrofirani kao jedan od faktora koji ima snažan utjecaj na odnos obitelji i škole pa ga je potrebno elaborirati i objasniti njegove implikacije u kontekstu suradnje, nakon čega će se posebna pažnja posvetiti temi ovoga rada – ulozi obrazovnoga statusa roditelja.

4. Socioekonomski status roditelja – obrazovni status kao dio šire cjeline

Pojam *statusa* može se definirati na razne načine. Polazeći od terminološkoga značenja, prema internetskoj Hrvatskoj enciklopediji (2020) on se definira kao „položaj ili mjesto

u društvenoj strukturi kojemu pripadaju određena prava i dužnosti“. Bourdieu (1989) pak zauzima kritički pristup tome pojmu te ukazuje na skriveno značenje istoga jer ne označava samo nečiji položaj u društvu, već i drugačiji stil života ili uživanje moći koje razlikuje društvene grupe.

Općenito govoreći, socioekonomski status opisuje se kao pojedinčeva ili obiteljska pozicija na društvenoj ljestvici, određena dostupnošću ili posjedovanjem dobara, poput onih materijalnih, ali i društvenoj moći i statusu (Mueller i Parcel, 1981). On se dijeli na visinu primanja, visinu obrazovanja te zanimanje (White, 1982), a često se poistovjećuje s kapitalom koji je pojedincu dostupan radi socioekonomskoga statusa. Taj kapital se dijeli na financijski (materijalni resursi), ljudski (nematerijalni resursi poput dostupnosti kvalitetnog obrazovanja) te socijalni (resursi dostupni zbog društvenih veza) (Bradley i Corwyn, 2002).

Kako je obrazovni status pojedinca naj snažniji prediktor ostalih elemenata socioekonomskoga statusa (Hauser i Warren, 1997), zbog čega ih je gotovo nemoguće odvojiti i promatrati izolirano, bitno je razjasniti kakve implikacije za suradnju obitelji i škole ima cjelokupni socioekonomski status, prije no što se pažnja posveti obrazovnome.

Empirijska istraživanja koja su se bavila proučavanjem veze između socioekonomskoga statusa⁵ obitelji i suradnje sa školom navode kako su roditelji višega socioekonomskoga statusa samouvjereniji u interakciji s djelatnicima (Lareau, 1987; 2002; 2015), više ih kritiziraju (Crozier, 1999) te su, općenito, ravnopravniji u odnosu sa njima (Crozier, 1998). To im omogućuje kombinacija posjedovanja kulturnoga kapitala, financijskih resursa i informacija o obrazovnome sustavu, čime imaju snažniju podlogu za intervenciju u djetetovo obrazovanje (Reay, 2004). Također, takvo se ponašanje „prelijeva“ na djecu, koja usvajaju „pravila igre“ obrazovnoga sustava (Lareau, 2015),

⁵ Autorice koje su ekstenzivno istraživale razlike u suradnji obitelji i škole ovisno o pripadnosti određenoj društvenoj klasi, Lareau (1987; 2002; 2015) i Crozier (1998; 1999; 2001) u svojim radovima eksplicitno ne spominju socioekonomski status, već koriste termine poput *middle-class* ili *upper-class parents* za roditelje visokoga obrazovnoga statusa, boljega zaposlenja i općenito, zavidnije financijske situacije te *working-class* i *lower-class parents* za one suprotne njima po navedenim karakteristikama. Lareau i McNamara Horvat (1999) navode kako su obitelji *srednje klase* one u kojima barem jedan roditelj ima fakultetsku naobrazbu, dok u onima *radničke klase* barem jedan roditelj ima srednjoškolsko obrazovanje ili je pohađao srednju školu, no nije ju završio („*high school dropout*“). Zbog toga možemo zaključiti kako su oni više klase ujedno i višega obrazovnoga statusa, i suprotno.

čime dolazi do ranije spomenute transmisije kulturnoga kapitala s jedne generacije na drugu.

Koliko je socioekonomski status roditelja važan za djetetova obrazovna postignuća dokazuje nam i nekolicina domaćih istraživanja (Babarović i sur., 2009; Gregurović i Kuti, 2010; Pavić i Vukelić, 2009), no te razlike idu i dalje. Roditelji višega socioekonomskoga statusa i međusobno intenzivnije surađuju (Lareau i Shumar, 1996), odnosno stvaraju tzv. „roditeljske mreže“ (*parent networks*), unutar kojih razmjenjuju informacije i surađuju u cilju osiguravanja uspjeha svoje djece. Isto tako, pri pojavi sukoba s djelatnicima, ti roditelji „nastupaju“ u kolektivu, koristeći veze stvorene s drugim roditeljima višega statusa kako bi se suprotstavili školi (McNamara Horvat i sur., 2003). Time se manifestira njihov kulturni kapital kojim dominiraju u odnosu na roditelje nižega statusa, koji djeluju individualno i ne uspijevaju adekvatno odgovoriti na probleme u interakciji (McNamara Horvat i sur., 2003). Također, takav oblik međusobne suradnje roditelja visokoga statusa povezuje se sa socijalnim kapitalom jer ukazuje na moć društvenih veza dostupnih toj grupi, kojim dodatno učvršćuju svoju poziciju u društvu (Stanton-Salazar, 1997, prema McNamara Horvat i sur., 2003).

Nadalje, roditelji višega socioekonomskoga statusa bolje su upućeni u zbivanja u školi te posjeduju ekstenzivne informacije o školskom životu (Lareau, 1987; Lareau i Shumar, 1996). Lareau (1987) navodi kako su majke višega statusa upoznate s programima koji se provode, znaju imena i informacije o učiteljima svoje djece, kao i o drugim djelatnicima te obrazovne rezultate ostale djece u razredu. U usporedbi s njima, majke nižega socioekonomskoga statusa znaju samo osnovne informacije o obrazovanju svoga djeteta. One u djetetovo obrazovanje interveniraju u dominantno reaktivnoj ulozi, za razliku od onih višega statusa koje djeluju proaktivno (Crozier, 1997).

U navedenim implikacijama socioekonomskoga statusa za suradnju obitelji i škole nije se stavljao poseban naglasak na obrazovni status. Ipak, s obzirom na njihovu povezanost i međuovisnost, možemo zaključiti kako je obrazovanje roditelja snažan alat oblikovanja odnosa obitelji i škole, pa je važno opisati na koje se to načine manifestira.

5. **Obrazovni status roditelja – određenje i implikacije za suradničke procese**

Obrazovni se status smatra najstabilnijom komponentom SES- iz razloga što je manje promjenjiv od ostalih (Sirin, 2005), a i snažan je indikator prve komponente – prihoda i razine primanja roditelja (Hauser i Warren, 1997). Zbog toga je često smatran mehanizmom perpetuiranja nejednakosti kroz generacije (Lundborg i sur., 2014). Veza između roditeljskih obrazovnih postignuća i onih njihovih potomaka više nije sporna - roditelji koji su postigli više razine obrazovanja i proveli više vremena obrazujući se, mogu očekivati da će njihova djeca postići viša obrazovna postignuća, što vrijedi i suprotno (Burušić i sur., 2010). U prilog tome idu istraživanja koja su obrazovni status roditelja promatrala odvojeno od ostalih identitetskih markera (Burušić i sur., 2010; Jokić i Ristić Dedić, 2010). U obrazovnome kontekstu ta se veza može promatrati kao rezultat različitih varijabli (poput životnog stila roditelja različitog obrazovnog statusa) (Burušić i sur., 2010) koje su na različite načine povezane sa djetetovim postignućem te suradnjom obitelji i škole.

Već je dotaknuta tema različitosti među roditeljima, pri čemu se obrazovni status roditelja smatra stabilnom i fiksnom roditeljskom karakteristikom (Hughes i sur., 1994, prema Bartulović i Kušević, 2016). Taj nam je podatak bitan iz razloga što su pedagozi visokoobrazovani profesionalci pa se njihov obrazovni status može značajno sukobljavati sa onime roditelja (Bartulović i Kušević, 2016), od kojih je u Hrvatskoj većina nižega obrazovnoga statusa⁶. To dokazuju statistički podaci iz posljednjeg Popisa stanovništva, kućanstava i stanova (2011).

Osobe sa fakultetskom, odnosno visokom naobrazbom su u našoj zemlji u manjini, a većina stanovništva je nižega ili srednjega obrazovnoga statusa, odnosno sa završenim osnovnoškolskim ili srednjoškolskim obrazovanjem. Točnije, kod ženske populacije starije od 15 godina gotovo je polovica (45,8%) sa završenom srednjom školom, njih 13,1% ima osnovnoškolsko, a 16,7% visokoškolsko obrazovanje. Nadalje, 5,6% muškaraca iste dobi ima osnovnoškolsko, 60% srednjoškolsko te 16% visokoškolsko obrazovanje. Populacija za koju možemo pretpostaviti da predstavlja roditelje djece u

⁶ U ovome se radu, po uzoru na Lareau i McNamara Horvat (1999), pri referiranju na visokoobrazovane roditelje ili one višega obrazovnoga statusa misli na roditelje sa završenom minimalnom prvostupanjskom fakultetskom naobrazbom, dok se roditeljima nižega obrazovnoga statusa smatraju oni koji imaju srednjoškolsko obrazovanje (ili niže).

osnovnoškolskoj i srednjoškolskoj dobi, a to je ona koja obuhvaća osobe između 25 i 64 godine života, je dominantno nižega obrazovnoga statusa, odnosno manje od četvrtine žena (22,65%) te petine muškaraca (18,4%) ima visokoškolsku naobrazbu, odnosno završeni fakultet.

Te se razlike u kontekstu suradnje obitelji i škole manifestiraju na razne načine, gdje ne samo da postoje razlike u učestalosti uključivanja u obrazovanje djeteta ovisno o obrazovnome statusu roditelja (Bedeniković Lež, 2009), već i u ponašanju, stilu komunikacije te brojnim drugim faktorima koji oblikuju suradnju. Uzevši u obzir ranije spomenutu definiciju statusa od strane Bourdieua (1989), *obrazovni status* obuhvaća znatno više od obrazovnog stupnja neke osobe. Naime, nečiji obrazovni status, materijaliziran u raznim potvrdama i diplomama, pojedincu daje ne samo ekonomsku već i simboličku moć i uživanje višeg društvenog statusa, što se manifestira putem posjedovanja kulturnoga kapitala koji je posebno vrednovan u odgojno-obrazovnome sustavu (Bourdieu, 1989). To za sobom povlači niz implikacija koje više ili manje moderiraju suradnju obitelji i škole.

Koristeći se jednim od najcitiranijih modela roditeljskoga uključivanja (Bartulović i Kušević, 2016; Hoover-Dempsey i Sandler, 1997; Hornby i Lafaele, 2011) koji opisuju šest preklapajućih sfera⁷ roditeljskoga uključivanja u djetetovo obrazovanje (Epstein, 2010), u nastavku će se poglavlja objasniti implikacije obrazovnoga statusa roditelja kroz svaku domenu. Također, unutar istih će se opisati kako odgojno-obrazovni stručnjak u direktnoj i indirektnoj interakciji s roditeljima, svojim djelovanjem može produbiti te razlike ili raditi na njihovu smanjenju.

5.1. Osnovne obveze i odgovornosti roditelja

Kako su roditelji djetetovi primarni odgajatelji (Kosić, 2009), njihova je odgovornost osiguravanje uvjeta za djetetovo zdravlje i sigurnost, učenje i školovanje te osiguravanje

⁷ Važno je napomenuti kako Epstein (2010) u svome modelu kao šestu komponentu roditeljskoga uključivanja navodi suradnju sa lokalnom zajednicom, no za potrebe ovoga rada nju se neće dodatno razraditi. Razlog tome je što pet domena na koje je stavljen naglasak reflektiraju suradnju obitelji i škole unutar zajedničkih preklapajućih sfera utjecaja, dok lokalna zajednica predstavlja odvojenu sferu (iako ne i manje bitnu) (Epstein, 1992).

njegovog zdravog razvoja kroz roditeljevanje koje to podupire (Epstein, 1992, prema Bartulović i Kušević, 2016) u svim stadijima djetetova obrazovanja (Epstein, 1992).

Istraživanje koje se bavilo roditeljskim socioekonomskim statusom i njegovom povezanošću s odgojem djece opisuje kako pripadnost klasi, odnosno socioekonomski status obitelji snažnije određuje roditeljski stil od rase. Kako su ti roditelji dominantno visokoobrazovani (Lareau, 2002), ovi su nam podaci značajni. Roditelji višega statusa provode „orkestriranu kultivaciju“ koja uključuje brojne organizirane aktivnosti. Oni discipliniraju djecu razgovorom te tako naglašavaju važnost obrazovnoga uspjeha; djeci ograničavaju vrijeme gledanja televizije, čiji utjecaj smatraju štetnim (Lareau, 2002, prema Kušević, 2016). Smeyers (2010, prema Vincent i Maxwell, 2016) kritizira takav pristup roditeljevanju jer unutar njega prepoznaje pozicioniranje djeteta kao „investicije“ u koju se ulaže kako bi postigao uspjeh. S druge pak strane, roditelji nižega statusa njeguju „prirodni razvoj“, odnosno vjeruju da će osiguravanjem ljubavi, hrane i sigurnosti ostvariti djetetov uspjeh (Lareau, 2002, prema Kušević 2016).

Te se razlike ogledaju u aktivnostima djeteta kod kuće, odnosno u djetetovu provođenju vremena, o čemu pišu brojni autori. Hofferth i Sandberg (2001) u istraživanju roditeljskih karakteristika i provođenju vremena američke djece potvrđuju kako obrazovaniji roditelji⁸ stavljaju naglasak na akademske vještine, zbog čega njihova djeca provode više vremena čitajući i učeći no što to čine djeca manje obrazovanih roditelja, koja znatno više gledaju TV. Do sličnih rezultata došli su i Bianchi i Robinson (1997).

Klebanov i sur. (1994) su u istraživanju povezanosti socioekonomskoga statusa obitelji i majčina ponašanja utvrdili kako su obrazovanije majke „aktivnije“ u odgoju, odnosno uspješnije stvaraju poticajno okruženje kod kuće. Do sličnih su rezultata došli i Guryan i sur. (2008), navodeći kako majke visokoga obrazovnoga statusa u prosjeku provode više vremena u aktivnostima fokusiranim na dijete, no što to čine majke nižega obrazovnoga statusa. To u svome istraživanju potvrđuju i Sayer i sur. (2004), koji kod tih majki primjećuju provođenje više vremena sa svojom djecom u nadzoru i sudjelovanju u

⁸ Autori kao obrazovanije roditelje navode one s fakultetskim obrazovanjem, dok one manje obrazovane kao sve one koji nisu završili fakultetsko obrazovanje (a možda su ga i pohađali) (Hofferth i Sandberg, 2001).

razvojnim aktivnostima i igri⁹, no u ukupnosti vremena provedenog s djecom ne pronalaze razlike.

Strakova (2007) pak u istraživanju nejednakosti u češkome obrazovnome sustavu ističe kako obrazovaniji roditelji zbog poznavanja sustava djecu više potiču u obrazovanju te daju „korisnije“ savjete, za razliku od onih manje obrazovanih koji ne vrednuju obrazovanje u tolikoj mjeri.

Do manje pesimističnih rezultata dolaze neki autori (Schaller i sur., 2007; Pérez Carreón i sur., 2005), koji navode kako roditelji nižega obrazovnoga statusa, zbog težih životnih uvjeta, potiču svoju djecu u obrazovanju jer vjeruju da im ono može otvoriti brojna vrata u životu. To se tada pozitivno odražava na njihov uspjeh u odgojno-obrazovnome sustavu. Oni odbijaju shvaćanje kako niski obrazovni status roditelja determinira djetetov obrazovni uspjeh te ističu važnost roditeljskog uključivanja kako bi poticali djetetovo obrazovanje (Schaller i sur., 2007). U istraživanju iskustava imigrantskih roditelja u suradnji sa školom, Pérez Carreón i sur. (2005) naglašavaju kako ti roditelji zbog barijera s kojima su u životu susretali, obrazovanje vide kao put boljoj kvaliteti života, zbog čega intenzivno podupiru djetetovo obrazovanje.

U kontekstu ove domene, Epstein (2010) ističe ulogu djelatnika u pomaganju svim obiteljima u postizanju okoline koja podupire dijete i njegovo učenje. To se može postići kroz davanje prijedloga i savjeta roditeljima, edukacije i programe za roditelje te kućne posjete kroz koje bi djelatnici upoznali specifičnosti u kojoj obitelji odgajaju djecu (Epstein, 2010). Ipak, prilikom educiranja roditelja važno je pripaziti na opasnost prisutnosti paradigme *sanacije* (Amatea, 2009) ukoliko djelatnik nastoji „ispraviti“ roditeljsko ponašanje ili ga naučiti „biti dobrim roditeljem“ (Crozier, 1998). Zbog toga valja njegovati konstruktivan pristup koji će prepoznati različitosti roditelja te njihove potencijale, uvažavajući specifičnosti svih obitelji.

⁹ Te se aktivnosti nazivaju „primarnima“, misleći pritom na kvalitetu interakcija i aktivnu ulogu roditelja (primjerice rekreacijske i obrazovne aktivnosti). U to nisu uključene „sekundarne aktivnosti“, u koje ubrajaju odlazak u kupovinu s djetetom ili gledanje televizije (Sayer i sur., 2004). S obzirom na već navedenu limitiranost resursa te nepovoljnije životne uvjete roditelja nižega obrazovnoga statusa, ove rezultate možemo smatrati problematičnima jer visokoobrazovani roditelji imaju veću fleksibilnost u organizaciji vremena i života (Lareau i Shumar, 1996) pa imaju veće mogućnosti posvetiti se djetetu.

5.2. Osnovne obveze i odgovornosti škole

Epstein (1992) ističe kako su škole odgovorne za poticanje komunikacije s roditeljima o onome što se događa u školi i djetetovu napretku, što uključuje brojne vidove interakcija (primjerice telefonski razgovori i posjet obiteljskome domu), pri čemu bi ta komunikacija trebala biti dvosmjerna (Epstein, 1992, prema Bartulović i Kušević, 2016). Koliko je važna uloga škole u poticanju roditeljskoga uključivanja ističu Hoover-Dempsey i Sandler (1997), naglašavajući kako je ona jedan od ključnih faktora u pozadini roditeljske odluke za uključivanjem u djetetovo obrazovanje.

Iako je važnost komunikacije između obitelji i škole neupitna, zabrinjavajuća je činjenica da odgojno-obrazovni stručnjaci često razlike među roditeljima ne prepoznaju (Amatea i sur., 2012) te njegujući „one size fits all“ model suradnje, ne uspijevaju postići zadovoljavajuću suradnju s nekima od njih (Bartulović i Kušević, 2016). Suradnja s djetetovom obitelji je dinamičan proces, koji zahtijeva prihvaćanje roditelja kao suradnika te stoga zahtijeva „umjetnost“ postizanja odnosa (Rosić, 2005, prema Lukaš i Gazibara, 2010). Evidentno je da taj proces iziskuje kontinuiranu prilagodbu, poznavanje specifičnosti i potreba svake obitelji i roditelja, u skladu sa njihovim različitostima. To je posebno važno iz razloga što s njima dijele jedinstveni cilj, a to je razvoj i dobrobit djeteta (Maglov, 2015), zbog čega pristupanje svakoj obitelji na jednak način može imati negativne posljedice za taj odnos, a posljedično i dijete.

Roditelji nižeg stupnja obrazovanja često su smatrani kao oni „kojima je teško pristupiti“ (Mapp i Hond, 2010, prema Ljubetić, 2014), odnosno kako je s njima teže uspostaviti partnerske odnose (Ljubetić, 2014). Bitno je istaknuti kako brojni roditelji zbog određenih karakteristika ili obilježja jednostavno ne mogu odgovoriti na zahtjeve škole, „riskirajući time da budu etiketirani kao nezainteresirani, nemarni ili čak loši roditelji“ (Kušević, 2016, 179). Pritom je važna uloga stručnjaka koji kroz svoje djelovanje obrazovne razlike među roditeljima mogu osnažiti ili raditi na njihovu smanjenju. To je vidljivo kroz komunikaciju između škole i roditelja, unutar koje profesionalci ponekad njeguju „žargon“ karakterističan za osobe visokoga obrazovnoga statusa (Sosa, 1997).

U kontekstu ove domene, djelatnici bi trebali raditi na redovitom sastajanju sa svim roditeljima, eliminaciji bilo kakve smetnje u komunikaciji, redovitom korištenju različitih kanala komunikacije (primjerice telefonskih poziva, E-mailova), pružanju jasnih

informacija potrebnih roditeljima i slično (Epstein, 2010). Te smetnje u komunikaciji izražene su u suradnji s roditeljima različitoga obrazovnoga statusa jer upravo obrazovne kompetencije roditelju omogućuju baratanje vokabularom i „žargonom“ profesionalaca, kao i poznavanje terminologije koja se koristi u obrazovnome sustavu (Lareau i Weininger, 2003) koja pojedincu daje mogućnost jasnije artikulacije svojih želja i potreba (Crozier, 1997). Zbog toga se može zaključiti kako pasivnost roditelja nižega obrazovnoga statusa u komunikaciji sa stručnjacima nije rezultat njihove indiferentnosti, već osjećaja nemoći (Lareau i Weininger, 2003). Iz toga proizlazi kako je jezik i vokabular¹⁰ kojim roditelji višega obrazovnoga statusa barataju važan alat isključivanja manje obrazovnih roditelja u interakciji sa školom (Kušević, 2016). Pedagog treba djelovati na način da osvijesti te razlike tijekom komunikacije sa roditeljima te kontinuirano osmišljava primjerene pristupe roditeljima (Ljubetić, 2013), prilagođavajući svoj pristup specifičnostima svakoga roditelja (Kušević, 2016).

5.3. Roditeljsko uključivanje u život škole

Treći vid roditeljskoga uključivanja odnosi se na razne aktivnosti u kojima roditelji sudjeluju u ustanovi, poput volontiranja, sudjelovanja i promatranja školskih manifestacija (sportskih, raznih izvedbi i slično) (Epstein, 1992). Ovakve aktivnosti autori navode najčešćim načinima neposrednoga i vidljivoga roditeljskoga uključivanja, što često može biti podloga isključivanja roditelja. Kao što je već navedeno, dominantni roditeljski diskurs polazi od pretpostavke da su svi roditelji jednaki, odnosno da dijele slična obrazovna iskustva, nastojeći prikazati razlike među njima nevidljivima (Reay, 2009). Ustanove i njihovi djelatnici imaju standardizirana očekivanja suradnje s roditeljima i načinima njihova uključivanja u život škole te zahtijevaju tipično ponašanje svih roditelja, neovisno o njihovim karakteristikama (Lareau, 1987). Nepriznavanjem različitih vidova angažiranosti roditelja, dovodi do nepovjerenja od strane školskih djelatnika i osjećaja frustriranosti jer roditelj ne ispunjava njihova očekivanja suradnje (Crozier, 1998).

¹⁰ O važnosti jezika piše Bourdieu (1991), ističući kako je određena forma istoga legitimirana ovisno o kontekstu. Tako možemo zaključiti kako je jezik i vokabular karakterističan za visoko obrazovane ljude ne samo legitiman, već i očekivan od aktera u odgojno-obrazovnoj ustanovi.

Lawson (2003), na tragu toga, navodi kako „neslaganje“ roditelja i djelatnika u prepoznavanju kontinuuma roditeljskoga uključivanja dovodi do nepriznavanja raznih oblika istog. Naime, djelatnici su „nezadovoljni“ onim roditeljima koji se, prema njihovom mišljenju, ne uključuju. U njih ubrajaju i roditelje nižega obrazovnoga statusa koje opisuju kao "zastrašene" te taj strah navode kao razlog njihova slabijeg uključivanja, iako rezultati pokazuju kako se oni uključuju na načine koje smatraju prikladnima (Lawson, 2003). Time ti roditelji bivaju etiketirani kao indiferentni i pasivni, a na kraju i marginalizirani unutar škole (Crozier, 1999).

Crozier i Davies (2007) svojim su istraživanjem na uzorku bangladeških i pakistanskih roditelja u engleskim školama, dokazale kako učitelji te roditelje smatraju „teško dostupnima“, unatoč tome što su angažirani u obrazovanju svoga djeteta na neke druge načine koji ne uključuju prisutnost u školi te pokazuju interes za suradnju, što se kosi sa zahtjevima škole. Takve negativne percepcije roditelja koji ne ispunjavaju školska očekivanja imaju brojne posljedice, što potvrđuje istraživanje Bakker i sur. (2007, prema Kušević, 2016), koji navode kako nastavnici roditeljsko uključivanje procjenjuju sukladno obrazovnome statusu roditelja, tako su one višega obrazovnoga statusa smatrali uključijenijima, iako prema samoprocjeni roditelja razlike nisu postojale¹¹.

Preduvjet roditeljskoga uključivanja u život škole jest njihova prisutnost. Lareau i Shumar (1996) pri tome prepoznaju različitosti u razini fleksibilnosti poslovnih rasporeda roditelja različitih statusa. Možemo očekivati kako roditelji visokog obrazovnog (i socioekonomskog) statusa, zaposleni na boljim radnim mjestima imaju fleksibilnije radne sate i rasporede, zbog čega i lakše prisustvuju aktivnostima u školi (Lareau, 1987). Prepreke participaciji roditelja nižega obrazovnoga statusa tako čine njihovi limitirani financijski resursi, ovisnost o javnome prijevozu, ali i drugi faktori. Te razlike često su

¹¹ Isto tako, utvrđena je povezanost između procijenjene roditeljske uključenosti od strane nastavnika i djetetovih rezultata, čime su autori zaključili kako neadekvatne procjene nastavnika kao rezultat obrazovnoga statusa roditelja oblikuju njihove interakcije s učenicima, čime mogu postati samoispunjujuće proročanstvo (Bakker i sur., 2007, prema Kušević, 2016). Manje pozitivne percepcije djece roditelja nižega obrazovnoga statusa rezultiraju manjkom pažnje i poticaja za uspjeh od strane učitelja, zbog čega teže postižu uspjeh i potvrđuju negativne predrasude (McLloyd, 1998). Unatoč tome što odnos nastavnika i djeteta nije u fokusu ovoga rada, ovaj nam nalaz pruža uvid u doseg negativnih posljedica ignoriranja različitosti među roditeljima u suradnji.

nevidljive djelatnicima koji u podlozi roditeljskoga nastojanja da sudjeluje u školskim aktivnostima vide njihovu roditeljsku (ne)brigu (Lareau i Shumar, 1996).

Kako bi roditelji bili motivirani uključivati se u život škole, važan je osjećaj dobrodošlice za koji su ponajviše odgovorni školski djelatnici. U kontekstu toga, nužan je pristup koji odašilje poruku kako je svačiji doprinos dobrodošao. Djelatnici moraju biti fleksibilni i izaći u susret onim roditeljima čiji im životni uvjeti ponekad onemogućuju uključivanje (primjerice nefleksibilni radni sati) (Epstein, 2010) kako oni ne bi ostali postrance.

5.4. Roditeljsko uključivanje u učenje kod kuće

Roditelji na razne načine mogu pomagati djeci u učenju u obiteljskome domu – promatranjem i motrenjem, razgovorom i pomaganjem u izvršavanju domaće zadaće, pri čemu su stručnjaci oni koji to potiču i roditeljima daju savjete kako to činiti (Epstein 1992). Evidentno je kako su za pomaganje djetetu u učenju potrebne određene vještine i kompetencije, koje se najčešće stječu obrazovanjem, stoga možemo zaključiti kako neki roditelji, unatoč želji da pomognu djetetu, to jednostavno ne mogu učiniti.

Ovu sferu roditeljskoga uključivanja Lochner (2008) vidi kao mehanizam međugeneracijske transmisije obrazovnoga kapitala s roditelja na dijete, koji i utječe na oblikovanje obrazovnih aktivnosti kod kuće. Za očekivati je kako će visokoobrazovani roditelj lakše učiti s djetetom kod kuće i smatrati to rutinom, dok će to biti izazov roditelju nižega obrazovnoga statusa (Kušević, 2016). Oni su pak skloniji prepustiti odgovornost za obrazovanje djeteta stručnjaku za kojeg vjeruju da zna najbolje (Crozier, 1997; Lareau, 1987, prema Kušević, 2016). Roditelji višega obrazovnoga statusa više se uključuju u djetetovo učenje kod kuće jer je za njih potvrđeno imanje više znanja te efikasnosti u nadgledanju i usmjeravanju istoga. Od njih je očekivana viša razina pomoći djetetu u pisanju domaćih zadaća jer imaju mogućnost djetetu prenijeti metode učenja, za razliku od roditelja koji imaju niži obrazovni status (Al-Mataalka, 2014). Ipak, neki učitelji nemaju pozitivan stav prema roditeljskome uključivanju u djetetovo učenje kod kuće jer navode kako u tome segmentu roditelji ne bi trebali snositi odgovornost te kako bi djetetu kod kuće trebali ostaviti slobodno vrijeme za vlastite interese i igru (Epstein i Becker, 1982).

Visokoobrazovani roditelji intenzivnije podupiru svoju djecu u obrazovanju na razne načine (Crozier, 1999), ali ih i poučavaju kod kuće (Lareau, 1987). Kroz takve se odgojne aktivnosti i stavove o obrazovanju kod djece razvijaju vještine i motivacija koja oblikuje njihova postignuća (Carolan i Wasserman, 2015).

Razlike ne postoje samo u ponašanju roditelja višega i nižega obrazovnog statusa te njihovoj participaciji u djetetovim odgojno-obrazovnim aktivnostima kod kuće. Bitan faktor su i djeci dostupni materijalni resursi¹² u obiteljskome domu, odnosno posjedovanje „sredstava i pomagala koja bi mogla stvoriti povoljnu okolinu za učenje” (Gregurović i Kuti, 2010, 180). Gregurović i Kuti (2010) su u istraživanju učinka socioekonomskoga statusa na postignuća učenika dokazali kako postoji značajna veza obiteljskih prihoda i nabavljanja obrazovnih resursa, pri čemu „obrazovni status roditelja igra veliku ulogu u odlučivanju o nabavi navedenih dobara“ (Gregurović i Kuti, 2010, 189). Također, ti roditelji djeci osiguravaju poticajnije obrazovno okruženje kod kuće, što je u svome istraživanju dokazala i Davis-Kean (2005), navodeći kako visina obrazovanja roditelja utječe na posjedovanje čitalačkih materijala kod kuće, što je indirektno povezano s obrazovnim postignućima djeteta.

Unutar ovoga vida roditeljskoga uključivanja Epstein (2010) ulogu djelatnika vidi u pomaganju roditelju, što se postiže pružanjem informacija i ideja kako pomoći djetetu u učenju kod kuće. Ovdje je bitno istaknuti kako roditeljsko uključivanje u djetetovo učenje kod kuće ne znači poučavanje djeteta, već pomaganje djetetu u organizaciji te kroz roditeljsko ohrabrivanje, slušanje ili nadgledanje učenja (Epstein, 2010). Takva je vizija ove domene bitna za roditelje koji zbog manjka znanja školskih sadržaja ne mogu djetetu pomoći kroz poučavanje. Zbog toga školski djelatnici moraju raditi na osvještavanju roditelja kako bez obzira na svoja znanja i vještine (ili manjak istih) mogu doprinijeti u učenju svoga djeteta kod kuće.

¹² Autori kao primjere istih navode djetetovo imanje vlastitog radnog stola i mirnog prostora za učenje te računala. U obrazovne resurse ubrajaju i kulturna dobra dostupna djetetu, poput „djela klasične književnosti, zbirke poezije te umjetničkih djela“ (Gregurović i Kuti, 2010, 183).

5.5. Roditeljsko uključivanje u donošenje odluka, upravljanje i zagovaranje

Posljednja domena roditeljskoga uključivanja u ovome radu odnosi se na uključivanje roditelja u donošenje bitnih odluka na razini škole (Epstein, 2010), koja obuhvaća „participatorne uloge roditelja u roditeljskim vijećima i sličnim grupama“ (Epstein, 1992, prema Bartulović i Kušević, 2016, 87).

Roditelji mogu na razne načine aktivno sudjelovati u obrazovanju svoga djeteta i sa školom, a djelovanjem unutar školskih pravnih tijela imaju mogućnosti i prakticirati svoja građanska prava, odlučujući o školi i obrazovanju njihova djeteta bitnim pitanjima (Pavlović Breneselović, 2013). Ta vrsta sudjelovanja roditelja uređena je unutar Zakona o odgoju i obrazovanju u osnovnoj i srednjoj školi (2008), gdje se opisuje sastav Vijeća roditelja i Školskoga odbora te njihova uloga. Školski odbor „jači“ je od Vijeća jer donosi odluke oko bitnijih pitanja u školi (primjerice o kurikulumu i financijskome planu), dok je uloga Vijeća uglavnom savjetodavna. U 119. članku Zakona eksplicitno se navodi kako roditelj koji sudjeluje u Školskome odboru *mora* imati završen prvi stupanj fakultetskoga obrazovanja, odnosno preddiplomski sveučilišni ili stručni studij. Time se postavlja pitanje privilegiranja roditelja visokoga obrazovnoga statusa unutar suradnje obitelji i škole jer je isključivanje onih nižega obrazovnoga statusa u odlučivanju ne samo legitimirano, već i legalizirano.

Unatoč tome što visok obrazovni status nije uvjet za sudjelovanje u Vijeću roditelja, neki dokazi upućuju kako je i unutar njega dominantna zastupljenost visokoobrazovanih roditelja. Tome u prilog ide domaće istraživanje čiji rezultati navode kako u Vijećima roditelja češće sudjeluju oni obrazovaniji jer se za njih smatra da su kompetentniji u zastupanju interesa roditelja te kako će njihovi „prijedlozi i zahtjevi imati veću težinu u donošenju odluka škole“ (Pahić i sur., 2010, prema Kušević, 2016, 188). Crozier (1997) kao razlog tome navodi posjedovanje kulturnoga kapitala koji im omogućuje razumijevanje funkcioniranja obrazovnoga statusa, zbog čega ne čudi njihova veća zastupljenost i vidljivost u kontekstu donošenja odluka na razini škole. To ne bi bilo toliko problematično kada bi roditelji koji djeluju unutar takvih tijela zastupali interese svih, no neki nam podaci govore kako roditelji koji nisu članovi Vijeća često nemaju potpune informacije o njihovim ovlastima i radu te nisu upoznati s mogućnostima podnošenja prijedloga za poboljšanje rada ustanove (Pravobranitelj za djecu, 2020). Neizbježno se

stoga zapitati ispunjava li Vijeće svoj zadatak, a to je predstavljanje *svih* roditelja, ili samo onih koji su u ionako pogodnijem položaju, odnosno “donosi li njihov angažman korist općoj populaciji roditelja i djece ili tek dodatno unapređuje obrazovna iskustva samo njihove djece” (Kušević, 2016, 189).

Pavlović Breneselović (2013, prema Kušević, 2016) je na uzorku srpskih roditelja došla do rezultata koji nam pružaju uvid u kontroverznost roditeljskoga odlučivanja. Ona ga problematizira navodeći kako je samo polovica roditelja upoznata s time tko je uopće njihov predstavnik u Školskome odboru te kako s njime imaju uvažavajuću komunikaciju. Većina njih navodi kako uspješniju komunikaciju imaju sa samim nastavnicima nego što to imaju s predstavnicima, zbog čega se autorica s pravom pita: koga zapravo predstavljaju predstavnici roditelja?

U kontekstu toga, Epstein (2010) ističe kako predstavnik mora biti osoba koji istinski ispunjava tu ulogu i ono što ona znači: slušati druge roditelje te komunicirati s njima. Autorica daje ideje kako stručnjak može doprinijeti, primjerice kroz pomaganje roditeljima u usvajanju vještina vođenja, uključivanjem učenika u proces donošenja odluka ili pak, uključivanjem roditelja različitih rasnih, etničkih i socioekonomskih pozadina na voditeljske pozicije. Posljednja stavka može biti problematična jer, bez obzira na trud pedagoga da potakne sve roditelje u proces donošenja odluka, u već adresiranom domaćem legislativnom okviru ta im se mogućnost u startu oduzima.

6. Metodologija istraživanja

6.1. Određenje problema i cilja istraživanja

U brojnim su se istraživanjima odnosa roditeljskoga socioekonomskoga statusa i suradnje obitelji i škole autori fokusirali na različite aspekte toga odnosa: kvalitetu komunikacije i interakcija od strane škole (Lareau, 1987); razlike u odgoju i njihove implikacije u kontekstu suradnje (Lareau, 2002); važnost posjedovanja kulturnoga kapitala za kvalitetu suradnje obitelji i škole (Lareau, 2015; Weininger i Lareau, 2003); perspektivu roditelja o suradnji sa školom (Crozier, 1999) te onu učitelja (Crozier, 1998).

Unatoč tome što su se unutar navedenih istraživanja na različite načine operacionalizirale komponente koje povezujemo sa visinom roditeljskoga obrazovnog statusa, poput njihovih obrazovnih sposobnosti (Lareau, 1987) ili razine kulturnoga kapitala kojom barataju (Weininger i Lareau, 2003), rijetki su empirijski radovi koji su se bavili isključivo obrazovnim statusom. Različiti mu autori priključuju ostale komponente socioekonomskoga statusa, što je prethodno navedeno, ili čak ostala identitetska obilježja, poput rase i etniciteta (primjerice Crozier i Davies, 2007; Lareau, 2002; Lareau i McNamara Horvat, 1999). Kako autori ističu upravo međuovisnost komponenti socioekonomskoga statusa (Hauser i Warren, 1997), njemu se pristupa kao cjelini, što je i primjerenije za veće istraživačke projekte. Jedino su, koliko mi je poznato, Schaller i sur. (2007) na uzorku imigrantskih majki istraživali oblike potpore djetetovu obrazovanju s obzirom na njihov niski obrazovni status, a Bakker i sur. (2007, prema Kušević, 2016) kvantitativnom su metodologijom istraživali učiteljske percepcije roditeljskoga uključivanja ovisno o njihovu obrazovnome statusu.

Također, primjećujem da je u domaćoj literaturi svega nekolicina empirijskih radova istraživala obrazovni status roditelja¹³ i njegovu povezanost s djetetovim obrazovanjem, uglavnom sa obrazovnim postignućima djece u fokusu. Time su se bavila dva istraživanja bazirana na kvantitativnoj metodologiji, oba na uzorku učenika 4. i 8. razreda osnovne škole (Burušić i sur., 2010; Jokić i Ristić Dedić, 2010), dok su obrazovna obilježja majke i oca bila među varijablama istraživanja koje je nastojalo utvrditi uspješnost predviđanja

¹³ Samo su dva domaća istraživanja obrazovni status roditelja promatrala izolirano (Burušić i sur., 2010; Jokić i Ristić Dedić, 2010), dok je u ostalima promatran u kombinaciji s ostalim elementima.

obrazovnih postignuća djece (Babarović i sur., 2009) te u onome koje je tražilo povezanost rezultata srednjoškolaca na PISA testiranju sa socioekonomskim statusom roditelja, čiji je obrazovni status dio (Gregurović i Kuti, 2010). Stupanj obrazovanja roditelja bio je i među varijablama istraživanja koje je za cilj imalo istražiti učinke ekspanzije obrazovnog sustava na nejednakost obrazovnih šansi među učenicima srednjoškolske dobi (Matković, 2010) te u onome koje se bavilo povezanošću socijalnoga porijekla i obrazovnih nejednakosti na uzorku osječkih srednjoškolaca i studenata (Pavić i Vukelić, 2009). U domaćem znanstvenom prostoru suradnja sa školom bila je fokus u samo jednom detektiranom istraživanju koje se bavilo percepcijom roditelja predstavnika opće populacije i onih koji su predstavnici u školskim tijelima (ujedno i dominantno visokoga obrazovnog statusa) o suradnji sa školom (Pahić i sur., 2010, prema Kušević, 2016).

Većina navedenih istraživanja bila je orijentirana isključivo na obrazovna postignuća djece i njihovu povezanost sa roditeljskim karakteristikama. Kao što je prethodno razjašnjeno, obrazovni se status roditelja rijetko izolira od ostalih komponenata socioekonomskoga statusa, što može biti problematično iz više razloga. Tako nam neki podaci govore da obrazovni status roditelja ima snažniji utjecaj na dijete i njegov razvoj od ekonomskoga (Rindermann i Ceci, 2018). Također, iako se u istraživanjima utjecaja socioekonomskoga statusa roditelja ističe međuovisnost komponenti istoga, postoje dokazi da visina obrazovnog statusa nužno ne garantira brže i bolje zaposlenje te viša primanja (Babić i sur., 2006; Obadić, 2017), a to vrijedi i suprotno: na bolje plaćenim pozicijama nisu uvijek osobe visokoga obrazovnog statusa (Šundalić i Pavić, 2011). Zbog toga je ovo istraživanje fokusirano isključivo na obrazovni status roditelja, što je i pogodno za istraživanje manjega opsega u okviru izrade diplomskoga rada. Uzimajući u obzir i neistraženost teme, spoznaje i rezultati ovoga istraživanja produbit će razumijevanje važnosti obrazovnog statusa roditelja za suradnju obitelji i škole. Dodatan je poticaj činjenica da je strana odgojno-obrazovnog stručnjaka i njegova perspektiva važnosti roditeljskih obrazovnih karakteristika za suradnju obitelji i škole u domaćem kontekstu ostala neistražena. Stoga će biti zanimljivo utvrditi mogu li pedagozi, kao visokoobrazovani profesionalci koji svakodnevno surađuju s roditeljima različitih obrazovnih pozadina, interpretirati važnost obrazovnog statusa roditelja za suradnju i analizirati ga odvojeno od njihovih ostalih identitetskih markera.

Pedagogovo razumijevanje obrazovnoga statusa roditelja bitno je iz razloga što je nekolicina autora primijetila pristranost odgojno-obrazovnih djelatnika visokoobrazovanim roditeljima (Bakker i sur., 2007, prema Kušević, 2016) i njihovoj djeci (Bakker i sur., 2007, prema Kušević, 2016; McLoyd, 1998). Tako Bakker i sur. (2007) primjećuju kako “nastavnici roditeljsku uključenost u školovanje (...) procjenjuju ovisno o obrazovanju roditelja“ (prema Kušević, 2016, 187), što tada oblikuje njihove interakcije s djecom koja posljedično ostvaruju lošije rezultate (Bakker i sur., 2007, prema Kušević, 2016) i potvrđuju negativne predrasude (McLoyd, 1998). Ovi nalazi osnažuju znatiželju saznati djeluju li pedagozi na način da kroz fokusiranje na obrazovni status roditelja pridonose produbljenu postojećih razlika ili izlaze u susret specifičnostima svih roditelja te kroz osviješteno djelovanje rade na postizanju ravnopravnosti svih aktera u obrazovnome kontekstu.

Iz svega navedenoga proizlazi problem ovoga istraživanja, a to je *saznati koliko obrazovni status roditelja školski pedagozi drže određujućim za dinamiku suradnje obitelji i škole i vlastito pozicioniranje u tome procesu.*

6.2. Metode, postupci i instrumenti

U ovome se radu polazi od *paradigme razumijevanja* jer, za razliku od *paradigme pojašnjavanja*, cilj nije pronalazak egzaktne, uzročno-posljedične povezanosti (Mužić, 2004) između obrazovnoga statusa roditelja i suradnje obitelji i škole. Ta paradigma nam omogućuje potpuniju i obogaćenu interpretaciju istraživane pojave pa je, u skladu s time, odabran kvalitativni pristup (Mužić, 2004). Naime, kvalitativna paradigma ne nastoji rezultate uopćiti u brojčane generalizacije odvojene od konteksta u kojem se provodi istraživanje, karakteristične za pozitivistički i kvantitativni pristup. Ona ističe snagu subjektivnog pristupa i važnosti perspektive istraživača (Braun i Clarke, 2013). Zbog toga je i odabrani postupak prikupljanja podataka intervjuiranje (Mužić, 2004), točnije *dubinski intervju* kao dominantna forma kvalitativnoga intervjua (Braun i Clarke, 2013).

On se provodio pomoću unaprijed pripremljenog Protokola (Prilog 2) koji je konstruiran korištenjem Epsteinina modela preklapajućih sfera utjecaja (Epstein, 2010) kao okvira. S obzirom na prirodu istraživanja, Protokol se po potrebi proširivao potpitanjima (Braun i

Clarke, 2013). Podaci dobiveni intervjuima obradili su se induktivnom tematskom analizom koju detaljno razrađuju Braun i Clarke (2006). Ove autorice taj postupak analize opisuju kao metodu identificiranja, analiziranja i izvještavanja o temama generiranih iz podataka dobivenih istraživanjem te opisuju korake kako to činiti. Prvi od njih bio je transkripcija audio zapisa intervjuja te aktivno čitanje istih s ciljem „upoznavanja“ s prikupljenim podacima, što je uključivalo vođenje bilješki i ideja koje su se javile prilikom čitanja. Nakon toga je uslijedilo generiranje inicijalnih kodova, koji su se tada raspodijelili u širu kategoriju – teme. Svaka od tema mora imati „centralni organizacijski koncept“ (Braun i Clarke, 2013, 224), odnosno centralnu ideju, stoga su se u sljedećem koraku revidirale, nakon čega su im se dodijelili finalni nazivi (Prilog 3). Naposljetku je uslijedilo pisanje i izvještavanje o rezultatima (Braun i Clarke, 2006). Zbog takve obrade podataka, postavljeni cilj istraživanja nije se dodatno specificirao istraživačkim pitanjima.

6.3. Uzorak

Uzorak je neprobabilistički prigodni, a čine ga pedagozi zaposleni u redovnim zagrebačkim školama, odnosno oni koji su se dobrovoljno javili nakon Poziva poslanoga svim redovnim osnovnim školama u Zagrebu i pokazali interes za sudjelovanje. Finalni uzorak čini 11 sudionika, odnosno 9 pedagoginja i 2 pedagoga između 1 i 40 godina radnoga staža.

Intervjui su se provodili dok se nije procijenilo teorijsko zasićenje ili saturacija (Strauss i Corbin, 1990, prema Milas, 2009), odnosno dok nije zaključeno da proširenje uzorka i daljnje provođenje intervjuja ne pruža dodatne relevantne informacije koje bi „obogatile“ rad i doprinijele kvaliteti rezultata istraživanja (Malterud i sur., 2016). Prva procjena saturacije dogodila se s 9. intervjuom, nakon čega su provedena još 2.

6.4. Tijek istraživanja

Nakon što su sudionici pristali na sudjelovanje i dobivene dozvole ravnatelja za provođenje istraživanja u školi, dogovorio se termin i mjesto provođenja intervjuja. Istraživanje se provodilo u ožujku i travnju 2021. godine, pri čemu je 8 intervjuja održano

uživo uz pridržavanje svih epidemioloških mjera vezanih za pandemiju COVID-19 virusa, a 3 preko online platforme Zoom.

Nakon kratkoga opisa istraživanja, sudionike se upoznao s procijenjenim rizicima i dobitima sudjelovanja u istraživanju (Čorkalo Biruški, 2014) te ih se obavijestilo o slobodi odustajanja u bilo kojem trenutku bez objašnjavanja razloga i posljedica (Cohen i sur., 2007; Čorkalo Biruški, 2014). U ovome istraživanju nije bilo obmane jer je problem sudionicima u potpunosti otkriven prije početka intervjua. S obzirom na to da je riječ o kvalitativnome istraživanju te kako je radi toga onemogućena zaštita anonimnosti sudionika prilikom intervjua, prije samoga istraživanja objasnilo se kako nam metodologija ne omogućava potpunu anonimnost (Čorkalo Biruški, 2014), no kako je njihov identitet u izvještaju očuvan na način da su odgovori i citati anonimizirani, dok su njihovi osobni podaci povjerljivi i dostupni isključivo studentici (istraživačici). Također, upozorilo ih se kako je nužno zaštititi identitet neizravnih sudionika, poput roditelja, učenika, njihovih kolega i ustanove, zbog čega su dobili upute kako to tijekom intervjua činiti. Nakon danih uputa i razjašnjenih nedoumica, sudionici su potpisali Suglasnost za sudjelovanje u istraživanju (Prilog 1).

Cijeli se proces snimao diktafonom, uz traženje pristanka sudionika. Intervjui su trajali između 25 i 60 minuta. Nakon provođenja intervjua, audio zapisi su se transkribirali, pri čemu su uklonjeni svi identifikacijski elementi (Čorkalo Biruški, 2014) te su snimke uništene. Transkripti, odnosno korpus podataka dobivenih pomoću intervjua, analizirani su prema prethodno opisanim koracima tematske analize. Transkripti se nastavljaju čuvati u tiskanom obliku 60 mjeseci nakon obrane rada, nakon čega će se uništiti. Odvojeno od toga, čuvaju se Suglasnosti koje će se također uništiti nakon istog vremenskog perioda.

7. Rezultati i rasprava

Analizom podataka dobivenih intervjuima prema prethodno opisanim koracima generirane su sljedeće teme: (ne)imanje resursa za suradnju obitelji i škole od strane roditelja različitog obrazovnog statusa, očekivanja roditelja različitog obrazovnog statusa od djeteta, škole i djelatnika, (ne)moć roditelja različitog obrazovnog statusa u suradnji obitelji i škole, izazovi suradnje obitelji i škole povezani s obrazovnim statusom roditelja te pozicioniranje pedagoga u suradnji s roditeljima različitog obrazovnog statusa. U nastavku slijedi opis i razrada navedenih tema.

7.1. (Ne)imanje resursa za suradnju obitelji i škole od strane roditelja različitog obrazovnog statusa

Prva tema dobivena analizom korpusa podataka nametnula se iz razloga što sudionici prilikom govora o (ne)mogućnosti roditelja da se uključe u sve segmente suradnje obitelji i škole navode kako su za isto potrebni određeni resursi¹⁴. Kako je opisano u teorijskome dijelu, obrazovni status roditeljima u određenoj mjeri o(ne)mogućuje pristup raznim dobrima, zbog čega može moderirati suradnju obitelji i škole. Potrebni resursi za suradnju obitelji i škole stavljaju roditelje koji ih ne posjeduju te, posljedično, njihovu djecu u nepovoljniji položaj:

S2: „(...) nije da oni (roditelji) ne žele i da nisu involvirani u taj sustav djetetov. (...) visokoobrazovani, mislim da tu onda ipak imaju bolje nekakve predispozicije (...).“

Pod „predispozicijama“ za roditeljsko uključivanje u djetetovo obrazovanje svi sudionici uglavnom navode znanja koja su roditeljima potrebna za uključivanje u djetetovo učenje kod kuće, primjerice upoznatost sa sadržajima koji se uče u školi (S1, S2, S3, S4, S5, S9, S10) ili pak poznavanje metoda učenja (S6, S7, S11) i nužnih preduvjeta za isto (S7). Evidentno je kako se (ne)imanje resursa najviše ogleda u roditeljskom pružanju obrazovne podrške kod kuće i podupiranju njegovih obrazovnih aktivnosti, što je prema

¹⁴ Pod resursima se najčešće misli na one materijalne, odnosno financijske. Uz njih, zamijećeno je kako sudionici navode i ostale forme resursa, poput znanja, vještina te vremenskih (ne)mogućnosti.

Epstein (2010) jedna od domena roditeljskoga uključivanja. Iako ona ne adresira suradnju obitelji i škole te odnos roditelja i pedagoga, daje nam uvid u specifičnosti roditelja različitih obrazovnih statusa te njihovo podupiranje djetetova obrazovanja, naročito jer svi sudionici navode kako u vezi toga oblika podupiranja djetetova obrazovanja često komuniciraju s roditeljima.

Svi se sudionici slažu kako su roditelji nižega obrazovnoga statusa¹⁵ slabije uključeni u djetetovo učenje kod kuće, što možemo povezati s njihovim osjećajem samoučinkovitosti (ili izostanka istog) za pomaganje djetetu u obrazovanju (Hoover-Dempsey i Sandler, 1997), gdje je i za očekivati kako se roditelji nižeg obrazovnog statusa ne osjećaju dovoljno kompetentnima pomoći djetetu (S2, S3, S4, S5, S6, S7, S11). Roditelji su motivirani uključiti se kada procijene da za to imaju adekvatne vještine i znanja (Leithwood, 2009), iz čega proizlazi da neki roditelji nisu voljni surađivati iz osjećaja „nemoći“ zbog pomanjkanja navedenih „resursa“.

Roditeljsko neimanje znanja potrebnih za uključivanje u taj oblik suradnje obitelji i škole najistaknutije je u višim razredima osnovne škole gdje neki roditelji jednostavno nemaju obrazovno pokriće koje bi im to omogućilo, odnosno kako S4 navodi: „u nižim razredima, ta razlika nije toliko izražena. (...), međutim, kako djeca rastu, ipak je ta razlika veća (...)“, što primjećuju i S2, S3, S6, S9 te S10.

Ipak, svi sudionici obrazovni status roditelja ne smatraju nužnim preduvjetom uključivanja u djetetovo učenje kod kuće jer, kako navode, roditelj može podupirati djetetovo učenje na razne načine, primjerice provjeravajući je li dijete napisalo domaću zadaću (S4, S6, S7, S11), vođenjem računa o djetetovom redovitom polaženju dopunske nastave (S6), provjeri pribora u djetetovoj školskoj torbi (S7) ili osiguravajući djetetu miran kutak za učenje (S11). Ovdje je prepoznat konstruktivan pristup pedagoga prema roditeljima nižega obrazovnoga statusa jer njihovu moguću neupoznatost sa sadržajima koje dijete uči u školi ne smatraju preprekom podupiranja njegova obrazovanja. Isto tako, S1 ističe kako pretjerano uključivanje roditelja u djetetovo učenje kod kuće može biti vrlo

¹⁵ Govoreći o roditeljima nižeg obrazovnog statusa sudionici se uglavnom referiraju na one sa završenim srednjoškolskim obrazovanjem ili niže, dok visokoobrazovanima ili roditeljima višega obrazovnoga statusa smatraju one sa završenim prvostupanjskim fakultetskim obrazovanjem ili više.

ometajuće radu učitelja jer se ponekad kosi s onime što djeca uče u školi, zbog čega primjerenijim smatra gore navedene oblike podupiranja djetetova obrazovanja.

Zanimljiv je iskaz sudionice koja navodi kako neki visokoobrazovani roditelji imaju *previše* znanja za uključivanje u djetetovo učenje kod kuće, zbog čega se u isto ne uključuju:

S3: „Nekim roditeljima je njihovo znanje *višak* u odnosu na to da sad se spusti na razinu osnovne škole i počne pomagati. (...) Oni imaju kompetencije, ali ih ne koriste.“

Iz toga se da iščitati kako prepreka za uključivanje roditelja u djetetovo učenje kod kuće nije isključivo manjak resursa, već i višak.

Razlike su vidljive i u financijskim resursima kojima roditelji različitog obrazovnog statusa raspolažu jer „iako netko visokoobrazovan može imat' financijske mogućnosti manje od nekog tko nije“ (S8), ipak „logika možda nalaže nekom tko je visokoobrazovan da se zaposli na nekakvom mjestu koje mu omogućava i bolje financijske prihode, što znači da takvi roditelji onda imaju u svakom slučaju veći financijski obujam koji mogu svom djetetu pružiti“ (S2). Ono što je vidljivi pokazatelj razlika u financijskim resursima jest prisutnost obrazovnih resursa kod kuće¹⁶ (S4, S6, S7), pri čemu visina obrazovnoga statusa roditelja, među ostalim, „utječe na to je li dijete se susretalo sa knjigom stalno ili nije“ (S6).

Sudionici govoreći o razlikama u financijskom statusu roditelja različita obrazovanja navode mogućnost roditeljskoga podupiranja djetetovog obrazovanja i izvan škole, odnosno upisujući djecu na izvannastavne aktivnosti:

S4: „(...) ljudi višeg obrazovnog statusa u pravilu imaju bolju financijsku situaciju i mogu platiti vannastavne aktivnosti pa plaćaju jezik, pa plaćaju sport. Sve je to jako skupo danas, pogotovo ako imate dvoje djece, dvoje ili troje.“

Kod S4 se da iščitati kako viši financijski status direktno povezuje s roditeljima višega obrazovnog statusa, zbog čega razloge za njihovo prepoznavanje važnosti podupiranja djetetova obrazovanja kroz izvannastavne aktivnosti ne pronalazi isključivo u njihovu

¹⁶ Ovo su empirijski potvrdili Gregurović i Kuti (2010).

obrazovnome statusu, već potrebnim resursima za plaćanje istih. Ovo nam je bitno jer dokazuje kako pedagozi obrazovni status roditelja teško izoliraju od ostalih segmenata socioekonomskoga statusa, što je primijećeno kod svih sudionika.

Masovno upisivanje djece visokoobrazovanih roditelja na izvannastavne aktivnosti te važnost financijskih resursa za imanje te mogućnosti problematiziraju i S1, S2, S3, S5, S6, S7 i S9. Pritom S3 i S4 navode kako i roditelji nižeg obrazovnog statusa upisuju djecu na izvannastavne aktivnosti, no i tada postoji jaz između roditelja različitih obrazovnih statusa:

S3: „(...) ovi (visokoobrazovani) već izabiru nešto egzotično, nešto drugačije. (...) To je već dio nekog njihovog svjetonazora. (...) Plivanje i ti sportovi, strani jezici, to bi se reklo da je masovno. To mogu priuštiti djeci i roditelji nižeg obrazovnog statusa.“

S4: „Roditelji nižeg statusa, rekla bih da potiču bavljenje sportom (...) dok roditelji višeg potiču bavljenje nekim stranim jezicima, umjetničkim aktivnostima (...).“

Ovi podaci potvrđuju da su razlike prisutne i kada ostali roditelji djetetu omogućuju bavljenje raznim aktivnostima izvan škole jer tada visokoobrazovani biraju one aktivnosti koje su „prestižne“, poput mačevanja, streljaštva i japanskoga jezika (S3) te one koje intenzivnije podupiru djetetovo obrazovanje (S4). Posebno je zanimljiv podatak o preferiranju aktivnosti koje odaju nečiji visoki status i „prestiž“ u odnosu na ostale. To možemo povezati s kulturnim kapitalom visokoobrazovanih roditelja te njihovim preferencijama i visoko statusnim signalima koje mogu biti podloga društvenoga isključivanja roditelja koji takve preferencije nemaju (Lamont i Lareau, 1988).

Isto tako, primjećuje se kako visokoobrazovani roditelji djecu uključuju u znatno veći broj izvannastavnih aktivnosti, gdje „djeca visokoobrazovanih roditelja masovno idu na sve moguće aktivnosti“ (S3). Oni „doslovce vode dijete nakon škole na jednu grupu, na drugu grupu, na treću grupu, na četvrtu grupu“ (S4). U kontekstu toga, S1, S3 i S6 problematiziraju kako djeca visokoobrazovanih roditelja često nemaju nimalo slobodnog vremena. Takva organizacija djetetova života povezana je s „orkestriranom kultivacijom“

(Lareau, 2002, prema Kušević, 2016) koju u odgoju djeteta provode roditelji visokog socioekonomskog (dakle i obrazovnog) statusa.

Ono što roditelju prvenstveno daje mogućnost da se uključi u djetetovo obrazovanje jest njegovo raspolaganje vremenom. Tako S4, S6, S7 i S10 problematiziraju kako roditelji vrlo često imaju ograničene vremenske mogućnosti uključiti se, neovisno o obrazovnome statusu, no neke razlike ipak postoje. Nedostupnost vremena kao resursa uglavnom je uvjetovano poslom kojim se roditelji bave:

S4: „Roditelji koji su nižeg obrazovnog statusa često imaju poslove gdje nisu tako puno kod kuće sa djecom: rade u smjenama, nemaju mogućnost pratiti napredovanje djeteta, nemaju mogućnost pomoći djetetu.“

S6 (govoreći o visokoobrazovanim roditeljima): „Dio roditelja je prisiljen raditi do vremena koje nije ni prirodno niti normalno niti spada u onih 8 sati rada. (...) Možda mu može pružiti više materijalno, ali pitanje je li on to uopće birao ili je jednostavno u poziciji da bi sačuvao radno mjesto.“

Dakle, primjećuje se kako je u oba slučaja neimanja vremena roditeljima onemogućeno ili barem ograničeno uključivanje u djetetovo obrazovanje i suradnju sa školom. Ipak, roditelji nižega obrazovnog statusa su i u ovome slučaju u nepovoljnijoj poziciji jer češće rade manualne poslove s nepovoljnim radnim vremenom i manjom plaćom (S4), o čemu pišu i Lareau i Shumar (1996), pronalazeći razloge tih razlika u (ne)fleksibilnosti poslova roditelja različitih statusa. Ovdje valja istaknuti kako visokoobrazovani roditelji i u slučaju nemogućnosti uključivanja svoju neprisutnost *mogu* kompenzirati:

S3: „Nemaju vremena i onda plate nekoga da taj netko to učini umjesto njih.“

S4: „(...) uzmimo, na primjer, liječnika. On isto radi u smjenama. Možda ni ta majka ili otac nemaju vremena biti sa svojim djetetom, ali što oni imaju, a što oni drugi nemaju? Oni već onda imaju nekog „babysittera“ koji će onda o tome voditi računa (...) pa će u tom smislu ta djeca biti privilegiranija nego djeca roditelja koji rade u smjenama u nekoj tvornici koji si to ne mogu priuštiti (...) malo tko će imati snage navečer kad dođe sa noćne smjene kontrolirati što dijete ima u torbi.“

Financijsko kompenziranje nemogućnosti uključivanja u djetetovo obrazovanje prisutno je i u iskazima S2, S5, S10 i S11, koji navode kako visokoobrazovani roditelji s većim

financijskim resursima plaćaju instrukcije djeci ili pak „pronađu nekoga, doslovce surogat majku i oca, odnosno nekoga tko ih zamjenjuje u mnogim aktivnostima, pa tako i u pomaganju za školu. Recimo i za kuhanje i za pospremanje i za odvođenje djeteta nekud i za instrukcije“ (S3), pri čemu je vidljivo da kompenziranje neprisutnosti roditelja nije rezervirano isključivo za uključivanje u djetetovo učenje kod kuće.

S druge strane, S7, S10 i S11 navode kako neki roditelji nemaju vremena uključiti se u djetetovo obrazovanje zbog obiteljske situacije u kojoj se nalaze:

S11: „(...) možda je njihovo neodazivanje ili nespremnost na suradnju bilo to što imaju još dvoje male djece doma koji su u velikim potrebama (...), više djece u obitelji, (...) činjenica je da oni jesu bili niže obrazovani.“

Govoreći o obiteljskoj situaciji roditelja, S7 i S10 navode kako je u slučajevima suradnje s, po mišljenju sudionica, „disfunkcionalnim obiteljima¹⁷“ (S10), koje uz ostale teškoće, imaju i socijalnih te financijskih problema, uglavnom bilo riječ o roditeljima vrlo niskog obrazovnog statusa (primjerice s nezavršenom osnovnom školom). To može predstavljati problem jer takvi roditelji, zbog zbira različitih okolnosti, imaju ograničene mogućnosti suradnje sa školom jer su „preopterećeni nekim svojim problemima i svojim životnim okolnostima da bi tome (obrazovanju djeteta) mogli dovoljno pažnje posvetiti“ (S7). Nepovoljnije životne dinamike koje ove sudionice povezuju s roditeljima nižeg obrazovnog statusa bitne su za suradnju obitelji i škole, što dokazuju Bianchi i Robinson (1997) navodeći primjer jednoroditeljskih obitelji nižeg obrazovnog statusa koje imaju smanjene mogućnosti nadgledati djetetovo učenje i aktivnosti te razvijati odnos sa učiteljima. Epstein (2010) ističe kako stručnjaci moraju prepoznavati specifičnosti svake obitelji, zbog čega je uvažavanje nepovoljnijih obiteljskih uvjeta u kojima neki roditelji odgajaju svoju djecu od strane S7, S10 i S11 vrlo korisno u razumijevanju pozadine neuključivanja tih roditelja.

S2, S4 i S7 razlike prepoznaju i prilikom roditeljskoga uključivanja u život škole, pri čemu navode kako roditelji nižega obrazovnog statusa naprosto nemaju financijske resurse uključiti se u određene aktivnosti:

¹⁷ S7: „hrpa razvoda, 1., 2., 3. brak, hrpa djece ili bez brakova pa sa različitim ljudima imaju različitu djecu“.

S2: „(...) netko tko nema nekakve financijske mogućnosti ne može sad ispeć' kolače za cijeli razred ili kupiti nekakve silne ukrase za izradu nekih božićnih kuglica ili nešto, dok netko tko ima financijske mogućnosti će to napraviti (...).“

S2 ne adresira podlogu sklonosti roditelja višega obrazovnoga statusa za materijalnim potpomaganjem aktivnosti poput izrade „božićnih kuglica“, već to opravdava njihovom angažiranošću u školskim manifestacijama. Ipak, ističe kako i roditelji nižega obrazovnoga statusa žele sudjelovati, no na toj razini (kupujući „silne ukrase“) ne mogu. Koliko su financijski resursi važni za suradnju obitelji i škole dokazuje S7, ističući kako i roditelji nižeg obrazovnog statusa, ali „dobrostojeći“, intenzivno surađuju sa školom. Zbog toga možemo zaključiti kako su određeni faktori koji proizlaze iz cjelokupnog socioekonomskog statusa roditelja jednako bitni za suradnju obitelji i škole.

Osim pristupa materijalnim dobrima, poslovi, odnosno struke roditelja različitih obrazovnih statusa također nekim roditeljima omogućuju intenzivniju suradnju sa školom. Tako visokoobrazovani roditelji drže razna predavanja djeci te radionice vezane uz svoje zanimanje (S3, S5, S11), daju razne ideje iz svoje struke o poboljšanju rada i života ustanove (S11) te sponzoriraju ili organiziraju opremanje škole kroz nabavu potrebnih sredstava preko svojih radnih mjesta (S4, S11), pri čemu S11 navodi kako ti roditelji često pokazuju inicijativu u organizaciji nekih aktivnosti. Unatoč tome što svi sudionici procjenjuju kako se visokoobrazovani roditelji *više* uključuju, bitno je istaknuti kako njihovo uključivanje, među ostalim, ovisi i o ponudi aktivnosti roditeljima¹⁸:

S4: „(...) da mi organiziramo bojanje, ličenje učionica. Uključit će se svi, je l'? Ali da organiziramo nekakvu (...) poetsku večer, tada će se više uključiti ovi drugi roditelji.“

Navedena predavanja, radionice ili davanje savjeta i ideja o poboljšanju rada ustanove dobar su prikaz manifestacije kulturnoga kapitala visokoobrazovanih roditelja u suradnji sa školom. S3, S4 i S11 te vidove roditeljskoga uključivanja automatski povezuju sa visokoobrazovanim roditeljima:

¹⁸ O važnosti pedagoga u poticanju uključivanja roditelja različitih obrazovnih statusa u život škole kroz prilagodbu ponude aktivnosti bit će riječ u posljednjem poglavlju analize.

S3: „Imamo nešto roditelja koji sudjeluju u životu i radu škole, ali kroz ove intelektualne i (...) instrukcijske, (...). Recimo liječnici u smislu (...) predavanja o zdravstvenom statusu učenika, o bolestima zaraznima (...). I imamo nešto prirodnjaka, roditelja koji su na tim nekim položajima gdje su po različitim institutima i slično. Oni kod djece rade na popularizaciji prirodnih znanosti.“

Pedagozi doprinose roditelja nižega obrazovnog statusa u tom aspektu roditeljskoga uključivanja ne spominju, iz čega se da iščitati kako je kapital visokoobrazovanih roditelja na neki način vrjedniji u obrazovnome kontekstu (Bourdieu i Passeron, 2014).

Za uspostavljanje kvalitetne suradnje obitelji i škole bitna je dobra i zadovoljavajuća komunikacija, za koju pedagozi bitnim navode posjedovanje određenih komunikacijskih vještina roditelja (S2, S6, S8, S9, S10). Naime, kako navodi S2:

„(...) kad osoba dođe ja možda niti ne znam unaprijed kakvog je ona obrazovnog statusa, ali iz načina komuniciranja našeg, načina na koji se ta osoba izražava (...) mogu otprilike prosuditi nekakav obrazovni status (...)“

te S11, koja primjećuje „da je s nekim roditeljima bilo teže komunicirati i da to jesu bili roditelji koji jesu nešto nižeg stupnja obrazovanja“. To možemo povezati s manjkom njihova znanja o obrascima komunikacije u školi, o čemu ekstenzivno pišu Crozier (1997; 1999), Lareau (2002) i Reay (2009), koje za te roditelje pišu kako su u komunikaciji sa stručnjacima često zbunjeni (Lareau, 2002), ali i svjesni vlastitih ograničenja u razumijevanju obrazovnog sustava i komunikaciji sa profesionalcima (Crozier, 1999). Tome ide u prilog opisivanje roditelja nižeg obrazovnog statusa kao tiših (S2) te povučenijih i mirnijih (S11).

Nepoznavanje komunikacijskih obrazaca u školi od strane roditelja nižeg obrazovnog statusa jedna sudionica slikovito opisuje:

S7: „(...) u pravilu visokoobrazovani roditelji vrlo lijepo komuniciraju na telefon: lijepo se predstave, jave se, ne deru se, ne urlaju, ne viču; što ponekad zna biti slučaj sa ovima drugima. (...) simpatično mi bude kad šalju mejlove. Iz toga se na žalost puno toga iščitati može jer ponekad kod roditelja višeg obrazovnog statusa to zaista budu pristojni, uljudni, čitljivi, smisleni, jasni mejlovi, a ponekad se dogodi kod ovih drugih da naprosto meni nije jasno što oni u tom trenutku od

mene traže: trebaju li nešto ili se samo žale? Ponekad to čak bude pisano bez točke, bez zareza, samo nabacane riječi, nekada velikim tiskanim slovima kao da se deru, nekada malim, nekada miješano.“

Iako S7 prilikom opisa razlika u komunikaciji ističe kako je riječ o generalizaciji, bitno je istaknuti kako slične razlike zamjećuje i nekolicina drugih sudionika (S2, S6, S8, S9, S10). Unatoč tome što svi sudionici navode kako imaju pozitivna iskustva komunikacije sa svim roditeljima te ističu kako obrazovni status roditelja ne smije biti prepreka ostvarivanju kvalitetne interakcije, vidljivo je kako je izgled komunikacije pod utjecajem obrazovnog statusa roditelja. Naime, obrazovni status roditelju omogućuje snalaženje u komunikacijskim obrascima karakterističnim za odgojno-obrazovnu ustanovu jer „kroz proces obrazovanja učimo kako komunicirati“ (S7). Bitnu ulogu igraju i već spomenuti poslovi kojima se visokoobrazovani roditelji češće bave „jer su navikli na neke obrasce ponašanja kao strategije kompletno razgovora, komunikacije. Prošli su edukacije iz tog područja i sami na svom radnom mjestu svakodnevno ostvaruju kontakte“ (S3).

Sudionici navode kako visok obrazovni status roditeljima omogućuje i da se učinkovitije snalaze u odgojno-obrazovnom sustavu (o čemu će više biti u daljnjim poglavljima) jer posjeduju potrebna znanja i informacije (što spominju svi sudionici), kao što su im dostupniji i izvori informacija potrebni za suradnju obitelji i škole:

S2: „Njima su nekako možda i dostupniji, tipa Internet (...) i onda oni, imam osjećaj, više znaju i vjerojatno gdje pronaći informaciju i puno im je lakše negdje se educirati i nešto naći“,

čime ostali ne raspolažu:

S7: „imamo situacija gdje s roditeljima nižeg obrazovnog statusa (...) naprosto ili nisu dovoljno informatički pismeni ili možda nemaju kod kuće opreme (...)“

Ovo može biti problematično iz razloga što pedagozi informacije za roditelje uglavnom objavljuju na web stranicama škole (S1, S7) ili ih šalju mejlovima (S4, S7), pri čemu roditelji nižeg obrazovnog statusa ponekad ostanu zakinuti, što je vidljivo u navedenim citatima. Ti roditelji već posjeduju manje informacija o onome što se događa u školi (Crozier, 1999; Lareau, 1987), a neprilagodbom pristupa od strane stručnjaka, oni ne mogu sudjelovati u onolikoj mjeri koliko to čine visokoobrazovani roditelji.

Ono gdje su roditelji nižeg obrazovnog statusa vidno zakinuti jest njihovo sudjelovanje u donošenju odluka. Većina sudionika (S2, S3, S4, S5, S6, S8, S9 i S10) smatra kako za roditeljsko suodlučivanje na razini škole nisu potrebna neka specifična znanja, no iz nekih se izjava da iščitati suprotno. S6 tako navodi da „kod donošenja nekih odluka bitno je da čovjek zna o čemu se govori“. Iz ovog je vidljivo kako neki roditelji ipak nisu kompetentni odlučivati iz razloga što nisu dovoljno upućeni u proces donošenja odluka, što navodi još jedna sudionica:

S7: „pretpostavka je da će onda ti ljudi biti i sposobniji, imat će možda bolje vještine zaključivanja, logičkog razmišljanja, povezivanja. Možda će imati nekakvo veće životno iskustvo u tim segmentima (...).“

„Životno iskustvo“ se ponovno može povezati s prirodom posla visokoobrazovanih roditelja (S3, S5, S10) te njihovim društvenim mrežama i komunikacijskim vještinama koje im je obrazovni status omogućio jer, kako S3 navodi: „to su im tvorničke postavke, da sudjeluju u organima upravljanja“.

Ono što se primjećuje u više navrata u iskazima sudionika jest činjenica da su visokoobrazovani roditelji uglavnom međusobno povezaniji te kako je njihova društvena mreža „bogatija“ (S1, S2, S4, S8, S10, S11), što im također omogućuje pristup bitnim informacijama za suradnju obitelji i škole:

S4: „(...) jednostavno mogu potražiti pomoć. (...) Imaju širi krug poznanstava, jednostavno drugačiju zajednicu u kojoj žive.“

S8: „(...) povezaniji su na radnim mjestima, u doticaju su, većinom, visokoobrazovani isto sa visokoobrazovanima (...).“

O važnosti društvenih mreža visokoobrazovanih roditelja te moći koju im ona daje u odnosu na druge roditelje pišu Lareau i Shumar (1996) te McNamara Horvat i sur. (2003), no više o tome će riječi biti kasnije.

Iz dosadašnje analize vidljivo je kako resursi kojima roditelji raspolažu variraju ovisno o njihovom obrazovnom statusu te više ili manje moderiraju suradnju obitelji i škole. O tome kako se te razlike ogledaju u očekivanjima roditelja različitih obrazovnih statusa od djeteta te same škole i djelatnika bit će riječ u nastavku.

7.2. Očekivanja roditelja različitog obrazovnog statusa od djeteta, škole i djelatnika

Ono što se nameće prilikom analize rezultata jest kako je jedna od vidljivijih razlika između roditelja ona vezana uz njihova očekivanja od samog djeteta i njegova obrazovanja, ustanove i njenih djelatnika, pri čemu se primjećuje da visina očekivanja ovisi o obrazovnom statusu roditelja.

S1: „Ja mislim da su očekivanja visokoobrazovanih roditelja visoka, odnosno viša od roditelja nižeg obrazovnog statusa.“

Ovaj iskaz vjerno prikazuje stavove svih sudionika o visini očekivanja roditelja različitog obrazovnog statusa. Najistaknutiji razlog razlika u očekivanju roditelja ovisno o njihovu obrazovnome statusu jest njihov osjećaj (ne)uspješnosti u životu jer im je obrazovni status o(ne)mogućio pristup raznim dobrima. U tom kontekstu roditelji koji su kroz postignuti obrazovni status ostvarili i bolje životne uvjete i prilike, prepoznaju važnost obrazovanja jer su na „na vlastitoj koži“ osjetili dobrobiti istog (S4, S5, S11). Neki od njih u startu postavljaju vrlo visoku ljestvicu za svoju djecu, koja ponekad ne ostvaruju njihova očekivanja:

S6: „(...) neprihvatanje ili razočaranost roditelja koji je, eto, po njegovom mišljenju imao nesreću da je dobio dijete koje je vrlo prosječnih ili ispodprosječnih sposobnosti (...).“

S7: „(...) čak od neke djece koji imaju neku vrstu teškoća ili posebnosti ili nekih dijagnoza očekuju neka čuda koja zaista nisu u skladu sa djetetovim mogućnostima (...).“

Ta „razočaranost“ (S6) rezultat je očekivanja visokoobrazovanih roditelja koja nekad nisu u skladu s realnim sposobnostima djece (S1, S2, S3, S4, S6, S7, S8, S9, S10). Ovo je vrlo zanimljiv podatak koji se kosi sa rezultatima istraživanja koje je utvrdilo kako su očekivanja visokoobrazovanih roditelja u visokoj korelaciji sa djetetovim realnim sposobnostima, za razliku od onih nižega obrazovnoga statusa čija su očekivanja pod utjecajem nerealne procjene uzrokovane manjkom znanja o obrazovnome sustavu (Alexander i sur., 1994).

S1, S2, S3, S4, S6, S7, S8, S10 i S11 navode kako visokoobrazovani roditelji inzistiraju na izvrsnim ocjenama svoje djece, pri čemu se rijetko zadovoljavaju bilo čime ispod toga jer, kako S4 ističe: „(...) ta petica je imperativ.“ Visoka očekivanja tih roditelja od djeteta i njegovih postignuća potvrđuju brojni autori (Alexander i sur., 1994; Davis-Kean, 2005; Halle i sur., 1997), što povezuju s boljim uspjehom njihove djece u školi (Alexander i sur., 1994; Davis-Kean, 2005).

Primjećuje se da neki visokoobrazovani roditelji često unaprijed određuju tijekom obrazovanja svoga djeteta (S4, S6, S8, S10, S11), pri čemu za svoju djecu prihvaćaju isključivo upis gimnazije i smatraju da „osim toga ne postoji puno prostora“ (S11). S8 to povezuje s zahtijevanjem visokoobrazovanih roditelja da njihova djeca ostvare njihov status:

S8: „(...) tu pričaju o fakultetima, koje će se srednje upisat' (...). U 5. razredu imamo govora o tome kakve ocjene trebaju bit' zbog te i te srednje, zbog toga jer će: „on jedan dan biti doktor jer sam ja doktor“ (...).“,

što primjećuju i S4 i S10. Određivanje tijeka obrazovanja djeteta od strane roditelja je, u najmanju ruku, problematično, pogotovo kada roditelj ne uvažava interese i afinitete djeteta (S10).

Visina očekivanja od djeteta prenosi se i na ona od škole i njenih djelatnika. Sudionici navode kako visokoobrazovani roditelji od škole zahtijevaju da više ulaže u njihovu djecu u vidu ponude aktivnosti (S1, S6, S7), inzistiraju na visokoj kvaliteti nastave i samih učitelja, nastavnika (S2, S5, S10, S11) i stručnih suradnika (S2). Neki sudionici navode nešto specifičnije zahtjeve, poput onoga za zdravijom prehranom za djecu u školi (za koju škola nema resursa) (S4) ili zahtjeva od djelatnika da prijevremeno upiše njihovo dijete u školu (S9).

S druge pak strane, svi se sudionici slažu oko toga da roditelji nižeg obrazovnog statusa uglavnom ne stavljaju nikakve posebne ili nerealne zahtjeve pred školu, no i kod njih je prepoznata visoka osviještenost dobiti obrazovanja, što proizlazi iz njihova nezadovoljstva vlastitim obrazovnim statusom te njegovim posljedicama u životu:

S2: „(...) roditelji koji su nižeg obrazovnog statusa možda nisu uspjeli, (...) sad puno više pritišću i stvaraju pritisak svom djetetu da bude bolje od njih i da ima bolje ocjene i da onda jednog dana ima i bolji život. (...) da kao nadignu *njih*.“

S11: „(...) roditelji i kažu svojem djetetu: „uči, uči! Vidi kako sam ja ostao nisko, pa ajde nemoj ti tako. Uči na mojim greškama.“

Slično navode i S3, S4 i S8. To ide ukorak s rezultatima istraživanja (Schaller i sur., 2007; Pérez Carreón i sur., 2005) koji primjećuju kako ti roditelji u obrazovanju vide garanciju boljeg života. Stoga se nameće zaključak kako roditelji, neovisno o obrazovnome statusu, uviđaju dobrobiti obrazovanja za kasniji život, ali valja istaknuti kako sudionici navode da se roditelji nižeg obrazovnog statusa ipak lakše mire s razočaranjem ukoliko dijete ne doraste njihovim očekivanjima:

S3: „Roditelj koji nije visokoobrazovan ima želju i aspiraciju da mu dijete bude visokoobrazovano (...). Međutim, kao da lakše podnosi ako se do toga i ne dođe jer svi na kraju završavaju više-manje s onom rečenicom: „Pa nisam ni ja završio fakultet i šta mi danas fali?“

S4: „(...) uvijek roditelji žele da im dijete bude obrazovanije od onoga kako je roditelj bio obrazovan. (...) ako baš ne ide, onda će se roditelj koji ima srednju školu prije pomiriti sa time nego roditelj koji ima fakultet.“

Njihovo prihvaćanje neostvarenih očekivanja najčešće se povezuje s njihovim zadovoljstvom u životu neovisno o obrazovnome „neuspjehu“ (S3, S5, S11) te stoga i ne smatraju da je za njihovo dijete nužno da „ganja“ visok obrazovni status. Ovo je kontradiktorno u usporedbi s spomenutom obrazovnom sviješću prisutnom kod tih roditelja, no sudionici naglašavaju kako imaju različita iskustva sa pojedinim roditeljima, zbog čega nastoje iznijeti različite primjere suradnje s roditeljima nižega obrazovnoga statusa. Kod nekih od njih se primjećuje i neisticanje važnosti obrazovnog postignuća djeteta:

S1: „(...) vrlo često je znala biti izjava nekih roditelja: „ma nek' je živo i zdravo, sve će to biti u redu. Pa ne mora imati iz svega 5!“

S7: „Kao da je njima bitno da dijete završi razred i da ima relativno nekakve pristojne ocjene, da može upisati nekakvu srednju školu i to je to.“

Pristup roditelja nižeg obrazovnog statusa vidljiv u izjavi S1 možemo povezati s njegovanjem „prirodnog razvoja“ u odgoju, što opisuje Lareau (2002, prema Kušević, 2016), govoreći da roditelji nižeg socioekonomskog statusa u fokus stavljaju zadovoljavanje djetetovih potreba, ne pridajući preveliku važnost obrazovanju.

Iako je vidljiv pomalo esencijalistički pristup očekivanjima roditelja nižega obrazovnoga statusa, sudionici su često prije navođenja primjera isticali kako žele izbjeći bilo kakve generalizacije te kako ponekad moraju otići u „ekstreme“ kako bi dočarali svoja iskustva suradnje sa roditeljima različitoga obrazovnoga statusa:

S10: „Ne mogu baš na taj način u potpunosti generalizirati, ali vjerujem da postoji određena razlika.“

Neki sudionici i napominju kako obrazovni status ne mogu direktno povezati s određenim roditeljskim karakteristikama jer prepoznaju da neki roditelji nisu postignuli visok obrazovni status iz razloga što „im životne okolnosti nisu bile takve, (...) i nije ih zanimalo, a mogli su što god su htjeli završiti“ (S4). Takav neesencijalistički pristup obrazovnome statusu roditelja prepoznat je i kod S9 i S11.

7.3. (Ne)moć roditelja različitog obrazovnog statusa u suradnji obitelji i škole

Ova je tema usko povezana s prvom jer se primjećuje da smještanje roditelja na poziciju (ne)moći u suradnji sa školom direktno proizlazi iz njihova (ne)imanja resursa potrebnih za suradnju obitelji i škole, zbog čega se neki segmenti te dvije teme „preklapaju“.

Ono što je najeksplicitniji pokazatelj ne(moći) roditelja različitih obrazovnih statusa u suradnji obitelji i škole jest zakonska odredba koja sudjelovanje u Školskome odboru omogućuje isključivo visokoobrazovanim roditeljima, što je već elaborirano u teorijskome dijelu rada. Tako su određeni roditelji već u startu deprivilegirani u procesu donošenja odluka zbog svoga obrazovnoga statusa. Ono što je primjetno u izjavama svih sudionika jest kako se i u Vijeće roditelja, tijelo koje bira predstavnika za Školski odbor, uključuju dominantno visokoobrazovani roditelji, što je empirijski potvrđeno (Pahić i sur., 2010, prema Kušević, 2016).

Naime, za uključivanje u Vijeće roditelja ne postoji okvir koji određuje kriterije odabira roditelja, već se to uglavnom odlučuje između roditelja međusobno. Unatoč tome što S7 i S9 navode kako većina roditelja nije zainteresirana za uključivanje u Vijeće roditelja, manjina koja se samostalno javi i pokaže zanimanje u pravilu jest visokoobrazovana (S6, S7, S11):

S7: „(...) zapravo je u tom kontekstu olakotna okolnost što vam se roditelji nižeg obrazovnog statusa baš i neće sami javiti za tu poziciju, a i većinom, ako se nekoga nagovara, nagovara se nekoga koga smatraju kompetentnim.“

Kod citata S7 može se iščitati i ono o čemu pišu Pahić i sur. (2010, prema Kušević, 2016), a to je da se za visokoobrazovane roditelje smatra da su kompetentniji za donošenje odluka, zbog čega je i njihova zastupljenost veća.

Govoreći o razlozima njihove zainteresiranosti za uključivanje u taj oblik suradnje sa školom, S1, S2, S9 i S10 problematiziraju pozadinu motivacije visokoobrazovanih roditelja za donošenje odluka:

S1: (...) vrlo često su to i roditelji koji nešto žele postići na taj način. (...) nekakav politički status i ostale stvari. Čak do tih razina dolazi.“

S10: „(...) žele imati svoj neki položaj, važnost samim time što su zapravo u Vijeću roditelja. (...) To su roditelji koji su možda malo glasniji, (...) rado će puno toga pitati, puno toga će ih zanimati (...).“

U posljednjem citatu vidljive su osobine koje sudionici uglavnom povezuju s visokoobrazovnim roditeljima, koje opisuju kao ekstrovertirane (S10), „glasnije“ (S2, S4, S10, S11) ili kao roditelje „koji imaju „petlje“ nešto reći“ (S4). To proizlazi iz resursa koje posjeduju, kao i njihova snalaženja u obrazovnome sustavu (S2, S3, S4, S6, S9) jer su ti roditelji uglavnom „upućeniji u neke stvari i sami misle da više znaju i da su više toga prošli“ (S8).

O znanjima visokoobrazovanih roditelja o obrazovnome sustavu već je bilo riječ, no bitno je istaknuti kako im to isto znanje, a posljedično i snalaženje u sustavu daje samopouzdanje u interakciji sa stručnjacima, što potvrđuju Lareau (1987; 2002) i Reay (2009). Također, oni su vrlo dobro upoznati sa svojim pravima te pravima svoga djeteta unutar obrazovnog sustava (S2, S8, S10), što često i prakticiraju:

S9: „(...) imali smo dijete gdje smo čak imali angažman odvjetnika od strane tako tih visokoobrazovanih ili pozicioniranih roditelja koji se brinu (...) za djetetovo pravo.“

Sve te osobine visokoobrazovanih roditelja te ostali, već navedeni elementi, omogućuju im veću vidljivost unutar škole:

S8: „(...) pa se jave, pa pošalju mail, čisto da se vidi da su tu negdje prisutni, (...) čisto da se njihovo mišljenje, neki osjećaji njihovi uzmu u obzir. Možda imaju (...) potrebe za izraziti svoje mišljenje, svoje osjećaje, naglasiti da je nešto bilo dobro i s druge strane, da je nešto bilo loše (...).“

Slično tome navode i S9 i S10.

Za razliku od njih, roditelji nižega obrazovnog statusa pokazuju manjak samopouzdanja u suradnji sa školom¹⁹ (S2, S4, S11) te za njih sudionici navode kako su zahvalniji prema stručnjacima (S1), prema kojima pokazuju strahopoštovanje (S6). Te su karakterne razlike roditelja različitoga obrazovnog statusa vidljive u primjeru koji opisuje jedna sudionica:

S11: „(...) neki imaju stav da će više saslušati one roditelje kojih se, pod navodnicima, boje: roditelji koji su skloni nekakvim prijetnjama, zastrašivanjima i koji su skloni pozivati se na to koga poznaju i kakve su njihove socijalne mreže (...). (...) pa su skloni možda u nekim situacijama kada je roditelj u pitanju koji možda vrši pritiske (...) pristati na neke stvari (...).“

U izjavi ove sudionice vidljiv je još jedan element moći visokoobrazovanih roditelja, spomenut u prvoj temi: njihovo posjedovanje socijalnog kapitala, odnosno njihove društvene mreže (S1, S2, S4, S8, S10, S11). Visokoobrazovani roditelji korištenjem veza stvorenih s drugim visokoobrazovanim roditeljima nastupaju kolektivno te dominiraju nad roditeljima nižega statusa (Lareau i McNamara Horvat, 1999). Evidentno je kako društvene mreže roditelju daju moć u suradnji obitelji i škole jer takvi roditelji imaju

¹⁹ O strahopoštovanju tih roditelja prema stručnjacima, koje rezultira pasivnošću roditelja nižeg obrazovnog statusa pišu brojni autori (Lawson, 2003; Reay, 2009; Crozier, 2001)

mogućnost javiti se svojim poznanicima i prijateljima na visokim pozicijama kako bi poboljšali svoj položaj i položaj svoga djeteta unutar škole:

S8: „(...) ako mi dobijemo (...) od gore, neku uputu, od Ministarstva, od Grada: netko nekog zna, netko (...) želi upisat' dijete. Najčešće se tu radi o tim visokoobrazovanim roditeljima.“

Roditelji nižeg obrazovnog statusa vrlo često sustav ne poznaju dovoljno dobro (što je razjašnjeno u prvoj temi) te nisu upoznati sa svojim pravima:

S2: „(...) možda niti nisu upoznati s time da oni sad imaju to pravo nešto napisati anonimno i poslati inspekciji. Ne znaju kome i ne znaju kako.“,

što potvrđuje i S7, zbog čega se ne snalaze u školskome kontekstu (S1, S2, S3, S4, S5, S6, S7, S8, S9, S10). Ti su roditelji vrlo često ovisni o pomoći pedagoga:

S1: „(...) nekome se mora objasniti i razjasniti jako puno toga, a netko će vam odmah *znati* što točno treba i gdje treba.“

S10: „(...) roditelji koji su nižeg obrazovanja, oni su puno češće trebali moju pomoć gdje sam im ja trebala detaljno objašnjavati (...)“,

s čime se slaže i S2. Razlika koju S1 primjećuje usko je povezana s roditeljskim (ne)razumijevanjem vokabulara stručnjaka, gdje su razlike vidljive i koje prepoznaju svi sudionici.

S3: „(...) kod roditelja koji nemaju visoki obrazovni status, kod nekih ima, kako primjećujemo, kompleks zbog toga i onda pokušavaju kompenzirati korištenjem cijelog niza riječi, pojmova koje zapravo uopće ne razumiju i koje ne pripadaju u kontekst našeg razgovora kako bi nam dali do znanja da i oni mogu sudjelovati u takvim razgovorima (...)“.

S7: „Kad pričam sa visokoobrazovanim ljudima onda je ta prilagodba manja jer oni stručnim pojmovima najčešće barataju i jasno im je što želim reći. Kad pričam s roditeljima nižeg obrazovnog statusa, onda izbjegavam u pravilu neke komplicirane riječi ili nekakve službene izraze jer sam svjesna da možda neće znati što to znači (...)“.

U izjavi S3 posebno je vidljiva nemoć roditelja koji se želi dokazati pedagogu, no to mu njegovo nepoznavanje vokabulara ne dopušta. Nerazumijevanje vokabulara odgojno-obrazovnih stručnjaka od strane roditelja nižega obrazovnoga statusa primjećuju svi sudionici, pri čemu aktivniju participaciju visokoobrazovanih roditelja povezuju upravo s njihovim razumijevanjem i korištenjem „obrazovnoga jezika“ (Crozier, 1997; Lareau, 2002; Lareau i Weininger, 2003). U kontekstu toga, pedagozi zamjećuju kako su unutar komunikacije u ravnopravijem odnosu sa visokoobrazovanim roditeljima (S1, S2, S3, S5, S7, S9), dok S4 primjećuje kako je s visokoobrazovanim roditeljima češće „na istoj valnoj duljini“. To se može povezati i sa okretanjem pedagoga prema visokoobrazovanim roditeljima za suradnju jer su njome zadovoljniji, što priznaje jedna sudionica:

S7: „(...) kada trebamo suradnju već znamo s kim je možemo ostvariti i okrenut ćemo se prema tim ljudima jer realno je lakše, brže, efikasnije (...).“

Iako ovaj citat djeluje problematično iz razloga što S7 priznaje kako ponekad ne uključuju roditelje nižega obrazovnoga statusa, ona ističe kako zbog obujma posla nekada nisu u mogućnosti dodatno poticati neke roditelje na uključivanje. Ipak, deprivilegiranost roditelja nižega obrazovnoga statusa u tom je kontekstu vidljiva jer je suradnja sa visokoobrazovanim roditeljima opisana kao „efikasnija“. Također, primjećuje se kako i sami visokoobrazovani roditelji prepoznaju svoju privilegiranost u odnosu na one nižeg obrazovnog statusa, te tu moć vrlo često i demonstriraju. S2 je opisala situaciju u kojoj visokoobrazovani roditelji nisu dali mogućnost iznošenja mišljenja onima nižeg obrazovnog statusa, dok je S6 svjedočila „zločestim“ komentarima visokoobrazovanih roditelja upućenih roditeljima nižega obrazovnoga statusa koji zbog nerazumijevanja nisu mogli pratiti sadržaje o kojima se raspravljalo unutar Vijeća roditelja.

Nadovezujući se na temu usporedbe obrazovnog statusa pedagoga, odnosno odgojno-obrazovnog stručnjaka i roditelja, S3 u svome visokome obrazovnome statusu vidi legitimitet izostavljanja roditelja nižeg obrazovnoga statusa iz donošenja odluka. Ona ističe činjenicu kako odgojno-obrazovni djelatnici *moraju* imati visoko obrazovanje, stoga bi i roditelj koji sudjeluje u Školskome odboru trebao imati isto, a sličan stav dijeli i S7:

„Radite važan i odgovoran posao i trebala bi zaista, kao onda i za druge poslove, postojati propisana neka razina obrazovanja (...). Svatko treba imati pravo glasa

i moći reći svoje mišljenje i to je sasvim u redu, samo (...) ne znam kako bi društvo izgledalo kada bi nas vodili ljudi nižeg obrazovnog statusa.“

Zbog navedenih razloga tim sudionicima kriterij odabira roditelja prema obrazovnome statusu za sudjelovanje u Školskome odboru nije problematičan; barem ne u tolikoj mjeri kao ostalim sudionicima. Zabrinjavajuće je što svi sudionici ističu kako im obrazovni status roditelja nije bitan za uspostavljanje „partnerskoga“ (S5) i ravnopravnoga odnosa, što nije vidljivo u ovim podacima.

Također, razgovarajući o neravnopravnosti između roditelja različitih obrazovnih statusa, S1, S5, S7, S8 i S10 navode kako, unatoč legislativnom okviru, roditelji nižeg obrazovnog statusa nisu deprivilegirani u donošenju odluka te imaju mogućnost sudjelovati ukoliko to žele putem, primjerice, unutrašnjeg vrednovanja i ankete o stavovima roditelja (S1), objavljivanjem bitnih informacija na stranicama škole (S7), mogućnošću kontaktiranja pedagoga o bitnim pitanjima (S8) ili demokratskim odlučivanjem između svih roditelja o važnim odlukama (S5, S10). Epstein (2010) kroz te i slične prakse vidi put ostvarivanju kvalitetne suradnje obitelji i škole i iako je bitno davati takve mogućnosti svima, pozicija roditelja nižeg obrazovnog statusa u tom kontekstu ostaje problematična jer, kako je već navedeno, u manjku resursa bitnih za suradnju i svoje nešto pasivnije prirode (S9) u obrazovanju djeteta, oni ipak vrlo često ostanu isključeni.

7.4. Izazovi suradnje obitelji i škole povezani s obrazovnim statusom roditelja

Tema koja je prema prikupljenim podacima centralna jer sudionici najviše o njoj govore, jesu izazovi suradnje obitelji i škole koje povezuju s obrazovnim statusom roditelja. Sve ono o čemu je pisano u prethodnim temama postavlja određene prepreke postizanju suradnje koju pedagozi smatraju zadovoljavajućom i kvalitetnom, zbog čega je obrazovni status roditelja prepoznat kao jedan od mogućih izvora problema i izazova suradnje obitelji i škole.

Ono što se postavlja kao glavni izvor sukoba i konflikata između roditelja i pedagoga su nerealna očekivanja, uglavnom od strane visokoobrazovanih roditelja. Kao što je već elaborirano, njihova visoka očekivanja često nisu u dodiru s realnošću, što se odnosi i na

rad učitelja i nastavnika. Zbog toga, kako S3, S7 i S9 navode, vrlo često za neuspjeh djeteta krive same djelatnike, a ne sposobnosti djeteta:

S7: „Očekuju da budu uspješniji, očekuju da gradivo savladava bez problema, očekuju odlične ocjene i ponekad usred svega toga i na nas se zna vršiti pritisak ili na razrednike (...).“

Pritisak na djelatnike koji navodi S7 slučaj je i kod S2, S3, S4, S6, S9, S10 te S11, pri čemu neki od njih navode primjere istog:

S2: „(...) veliki pritisak roditelja da to treba biti *tak i tak*, a kad im mi ne možemo objasniti da mi nemamo infrastrukturu za to. (...) Njih u principu ne interesira što mi to ne znamo kako izvesti, oni samo očekuju da to bude na najvećem nivou.“

S10: „(...) ako gledamo upise u srednju školu i tu zapravo dolazi do velikog pritiska koji roditelji počnu vršiti nad školom po pitanju ocjena (...). (...) roditelji, možda i iskažu svoje mišljenje u pogledu ocjena, valjanosti ocjena. (...) roditelji čak i daju smjernice učiteljima za rad (...).“

Kod S10 je vidljiv i element propitivanja kriterija ocjenjivanja učitelja, što problematiziraju i S2 i S11. Sumnja u kvalitetu rada stručnjaka te nepriznavanje njihova autoriteta od strane visokoobrazovanih roditelja je pojava o kojoj pišu brojni autori, pri čemu se za njih navodi da su skloni kritiziranju učitelja (Coleman, 1987, Weininger i Lareau, 2003) te to često čine, kao i da interveniraju u rad škole (Lareau, 2002). Stoga ih Crozier (1997) opisuje kao one roditelje koji znaju točno što žele od škole te se to ne ustručavaju zahtijevati, što može stvarati izazov radu pedagoga.

Sumnja visokoobrazovanih roditelja u kvalitetu rada školskih djelatnika izazov je koji spominju svi sudionici, od kojih neki čak navode primjere žalbi roditelja na rad škole višim institucijama (S2, S6, S9) ili otvorenih prijetnji:

S11: „(...) misle da ćemo se mi u školi bojati što oni možda poznaju nekoga ili što bi mogli kontaktirati nekoga pa možda očekuju na taj način da mi odustanemo, ako je recimo došlo do toga da je dijete nešto napravilo pa da razgovaramo o pedagoškim mjerama (...). (...) može se primijetiti vrlo često kada neki roditelji su spremni na sve, pa tako i te nekakve prijetnje ili neke druge neprimjerene situacije (...).“

koje spominju i S1 i S8. Zbog takvih situacija, jedna sudionica navodi kako joj je ponekad potrebna priprema za susret s tim roditeljima:

S10: „Upoznati su sa svime pa se ponekad i ja moram pripremiti za takav razgovor (...). Čitam prije sastanka Zakon da se mogu obraniti i snaći.“

Njihova ranije spomenuta poznanstva te snalaženje u obrazovnom sustavu ponekad rezultiraju zaobilaznjem pravila, ali i ignoriranjem obveza:

S1: „(...) osobe (...) visokog obrazovnog statusa će tražiti kako da izbjegnju sustav i kako da, recimo, promjenu oblika obrazovanja, totalno zaobiđe vašu odluku jer ima prijatelja u gradskom uredu. Ili će upisati dijete, a mi savjetujemo odgodu, i tako dalje.“

Zanemarivanje obveza potvrđuju i S2, S3, S7 i S9. Ono što je kod S1 vidljivo, uz već navedene elemente, jest neprihvatanje i ignoriranje savjeta pedagoga od strane visokoobrazovanih roditelja, što problematiziraju i ostali (S4, S5, S7), pri čemu savjet pedagoga shvaćaju osobnim napadom i loše ga prihvaćaju (S10). U skladu s time takvi roditelji vrlo često degradiraju pedagošku profesiju i autoritet te ne pokazuju poštovanje prema pedagozima:

S1: „(...) vrlo česta rečenica: „Vi biste to trebali znati.“ To je vrlo negativno i podcjenjivački usmjereno na našu profesiju.“

S2: „(...) roditelji misle: „Čim imam dijete, automatski sam ja stručnjak u odgoju i obrazovanju i ja znam najbolje, a vi svi koji ste se za to školovali 5 godina (...) ne znate. (...) imam osjećaj da je puno manje tog nekakvog *respekta* prema nama.“

S3: „(...) postavljaju se vrlo superiorno (...), kao da s druge strane nemaju ravnopravnog sugovornika (...).“

Podcjenjivački nastup prema pedagoškoj profesiji od strane visokoobrazovanih roditelja primjećuju i S4, S6 te S9. S5 primjećuje kako i roditelji nižeg obrazovnog statusa ponekad propituju odluke stručnjaka i kritiziraju rad škole, no kako S1, S2 i S9 navode, to je ipak češći slučaj kod visokoobrazovanih.

Takav pristup školi i pedagogu od strane visokoobrazovanih roditelja, kao i njihova sklonost već spomenutim prijetnjama i zastrašivanju, ponekad narušava kvalitetu komunikacije. Ovo je izazov suradnje koji spominje većina sudionika (S3, S4, S6, S7, S8, S9, S10, S11), pri čemu za iskustva komunikacije s nekim visokoobrazovanim roditeljima govore da je „ispod svake razine“, „nepristojna i bezobrazna i arogantna“ (S9), „neprimjerenog rječnika“ te „neprimjerenog tona“ (S10).

Ovakvo portretiranje roditelja koji češće kritiziraju rad pedagoga te interveniraju u isti mogu biti rezultat onoga o čemu pišu Lareau i McNamara Horvat (1999), koje navode kako djelatnici općenito hvale one roditelje koji hvale njih, za razliku od onih koji ne pokazuju empatiju zahtjevnosti njihova posla. Zbog toga možemo zaključiti kako pedagogima „ne idu na ruku“ oni roditelji koji su skloni ugrožavati njihovu poziciju kao profesionalca te preferiraju roditeljsko ponašanje koje ne propituje njihovu stručnost (Lareau i McNamara Horvat, 1999). To dokazuje i činjenica kako je u nekim iskazima vidljivo kako je s roditeljima nižeg obrazovnog statusa „ugodnije“ surađivati (S1, S4) jer isti nisu skloni suprotstavljati se pedagogu i prema njima pokazuju poštovanje. Ipak, valja imati na umu kako pedagogima, zbog zahtjevnosti i rastućeg obujma posla, suradnja s roditeljima koji iziskuju višu razinu angažmana može biti opterećujuća.

S5 i S7 primjećuju probleme u komunikaciji i kod roditelja nižeg obrazovnog statusa, no oni proizlaze iz nešto drugačijih razloga. Neki sudionici navode kako su i ti roditelji, kao i visokoobrazovani, skloni okrivljavanju škole za djetetov neuspjeh:

S4: „(...) čak se i ljute ako dijete nešto nije naučilo jer smatraju da smo mi dužni (...). Ako ne nauče, smatraju da je to naš promašaj, da je to promašaj škole kao ustanove, a ne njega kao roditelja.“

S7: „(...) ponekad će i roditelji nižeg obrazovnog statusa od nas očekivati čuda, ali samo zato što oni doma s djetetom ne rade dovoljno pa je lakše nas nekako okriviti za nešto ili od nas tražiti da nešto pomognemo, nešto napravimo nego sami se pokrenuti (...).“

Ipak, primjećuje se kako su, za razliku od visokoobrazovanih, ovi roditelji skloni okrivljavanju škole iz razloga što se, prema sudionicima, nedovoljno uključuju u djetetovo obrazovanje. U prvoj temi adresiran nedostatak resursa roditelja nižeg

obrazovnog statusa za stimuliranje djetetova učenja kod kuće vidljiv je i ovdje. Zamijećena je kontradiktornost u odgovorima iz razloga što S4 u pojedinim dijelovima ističe kako je odgovornost za obrazovanje prvenstveno na školi i samome djetetu, zbog čega ne vidi razlog uključivanja roditelja u djetetovo učenje kod kuće, dok je ovdje vidljivo kako smatra problematičnim kada roditelj nižega obrazovnog statusa iskaže nezadovoljstvo djetetovim neuspjehom, a ne uključuje se u isto.

Isto tako, može se iščitati da su roditelji nižeg obrazovnog statusa skloniji prepustiti odgovornost za obrazovanje djeteta školi. O tome pišu Crozier (1997) te Bauch i Goldring (1998), pri čemu razloge tome možemo pronaći u njihovu vjerovanju kako stručnjaci znaju najbolje te stoga u rad „eksperta“ biraju ne intervenirati. Iz toga proizlazi najčešći izazov suradnje s roditeljima nižeg obrazovnog statusa: smanjena razina uključivanja, koju potvrđuju svi sudionici. Tim je roditeljima potrebno davati više uputa i podsjetnika da nešto naprave u kontekstu djetetova obrazovanja, što zahtijeva veći angažman pedagoga u suradnji (S1, S7, S8, S9 i S10).

Također, suradnja s visokoobrazovanim roditeljima stvara vremenski izazov radu pedagoga:

S1: „(...) niti jedan razgovor sa roditeljem visokog obrazovnog statusa meni nije bio ispod sat vremena (...).“

S2 (govoreći o ponašanju visokoobrazovanih roditelja u tijelima odlučivanja): „Dođemo na Vijeće roditelja i onda ja tri sata tamo slušam o svim mogućim problemima u školi (...).“

Izazovi nastaju i kada roditelji, u skladu s previsokim i nerealnim očekivanjima, vrše velik pritisak na djecu. Takva roditeljska ponašanja manifestiraju se u problemima kod djece, koja kao rezultat toga pokazuju stres (S11), anksioznost i znakove depresije (S10), što ponekad zahtijeva intervencije pedagoga kada uvidi štetnost roditeljskog pritiska na dijete. To čine osvještavanjem štetnosti previsokih očekivanja (S6, S8, S10, S11), važnosti uvažavanja djetetovih interesa (S10) te dobrobitima djetetova slobodnoga vremena (S1). U kontekstu nerealnih očekivanja, S9 i S11 bitnim smatraju pravovremeno informiranje roditelja o realnim mogućnostima i ograničenjima ustanove, kao i njenih djelatnika.

Govoreći o, prema sudionicima, „štetnom“ utjecaju roditelja na dijete, izostanak pravila u odgoju izazov je suradnje koji spominju S1, S2, S3, S7 i S10, što je primjetno kod roditelja neovisno o obrazovnome statusu. Ipak, valja istaknuti kako neki visokoobrazovani roditelji djeci ne postavljaju pravila iz razloga što njeguju slobodniji pristup odgoju (S2), dajući im prostora za kreativnost (S1) te stavljajući ih u centar (S3), nastojeći udovoljiti svim njihovim „željama i prohtjevima“ (S7). Razloge tome S3 pronalazi u njihovoj višoj obrazovnoj svijesti, zbog čega ti roditelji žele potaknuti djetetovu kreativnost i slobodu, a ne provoditi tradicionalno, autoritarno roditeljevanje. Sudionici ističu kako je u opisanim slučajevima riječ o nekolicini visokoobrazovanih roditelja, no te karakteristike kod njih često primjećuju.

Izostanak pravila u odgoju slučaj je i kod pojedinih roditelja nižeg obrazovnog statusa, no iz drugih razloga. Oni zbog svojih češćih životnih problema, razjašnjenih u prvoj temi te smanjenom razinom uključivanja u djetetovo obrazovanje, kod djece ne razvijaju radne navike i ne uče ih odgovornosti, zbog čega su ona, prema nekim sudionicima, nedisciplinirana i češće pokazuju probleme u ponašanju (S7, S10):

S7: „(...) za sad smo primijetili da su djeca roditelja nižeg obrazovnog statusa manje disciplinirana, manje radne navike imaju razvijene, imaju manju podršku kod kuće, puno manje poštuju pravila. U jednu ruku su nedisciplinirana, neodgovorna, netolerantnija. Kažem: teško mi je pričati ovako jer ne bih htjela generalizirati, ali u jednom segmentu nam je to zaista vidljivo, a posebno kod onih obitelji koji zapravo i lošiji socioekonomski status imaju posljedično tome.“

S7 i S10 pri problematiziranju pozadine tih razlika, izostanak pravila u odgoju od strane roditelja nižeg obrazovnog statusa uglavnom povezuju s socijalnim i ekonomskim problemima tih roditelja, zbog čega ovaj podatak ne možemo dovesti u direktnu vezu s obrazovnim statusom tih roditelja. To nam ponovno ukazuje na činjenicu kako se obrazovni status roditelja teško izolira od ostalih komponenata i markera različitosti roditelja.

7.5. Pozicioniranje pedagoga u suradnji s roditeljima različitog obrazovnog statusa

Kroz svaku od do sad opisanih tema objasnila se pozicija roditelja u suradnji obitelji i škole, određena njihovim obrazovnim statusom. Pedagog, kao osoba u svakodnevnoj posrednoj i neposrednoj interakciji s roditeljima različitog obrazovnog statusa, zauzima određenu poziciju, koja će se opisati u ovome, ujedno i posljednjem poglavlju analize.

U prošloj je temi problematizirano propitivanje odluka pedagoga, u pravilu od strane visokoobrazovanih roditelja pred kojima se često mora dokazivati (S1), kao i njihovo nepoštivanje njegova autoriteta. On je često „poljuljan“ u suradnji s tim roditeljima, pa se često nađu u situacijama kada ga trebaju braniti. Ono što pedagozi navode kao uporište svoga autoriteta u odnosu s visokoobrazovanim roditeljima jest njihova stručnost na području odgoja i obrazovanja (S1, S2, S3, S4, S5, S6, S9, S10). Naime, kao što je u prošloj temi objašnjeno, visokoobrazovani roditelji se češće pozicioniraju na viši položaj prilikom komunikacije, pri čemu pedagozi osjećaju potrebu uspostaviti autoritet u tome odnosu:

S3: „(...) ne mogu se oni razumjeti u ono što se radi u školi, a ispada kao: u to se može svatko razumjeti. Nije istina (...) i to im ne smijemo dozvoliti. (...) zato što vam ne pada na pamet da dođete liječniku pa da ga učite dijagnoze i pisati nalaze (...).“

S6: „Ja sigurno nisam stručna u njegovom, ali (...) nije ni on stručnjak u našem.“

Ovdje je prepoznato shvaćanje znanja kao hijerarhijske vrijednosti, odnosno postavljanje stručnosti pedagoga na poziciju moći jer on posjeduje ekspertna znanja koja roditelj treba slijediti. Naime, Pavlović Breneselović (2013, prema Bartulović i Kušević, 2016) u tome vidi asimetričnost u odnosu, gdje se „ekspertizna“ (Hughes i MacNaughton, 2007, prema Pavlović Breneselović, 2013) moć postavlja kao autoritet roditelju, u ovome slučaju laiku na području odgoja i obrazovanja. „Glas profesionalaca je *a priori* jači“ (Pavlović Breneselović, 2013, prema Bartulović i Kušević, 2016, 90), zbog čega se u njihovu stručnost ne smije sumnjati, što je vidljivo kod S3.

U nekih je iskazima primijećeno kako propitivanje pedagoškoga autoriteta nije u tolikoj mjeri neočekivano od strane visokoobrazovanih roditelja jer im njihov status to na neki

način i dopušta, no neki sudionici manje prihvatljivim smatraju kada to čine roditelji nižeg obrazovnog statusa:

S5: „(...) ne može Vam netko doći i baš puno pametovat' a nije ni srednju školu završio (...). Vole si davat za pravo puno toga, a nemaju podloge (...).“,

s čime se slaže i S3. Time se ponovno vraćamo na nemoć tih roditelja u suradnji obitelji i škole. Ovo nam dokazuje kako je asimetrija u odnosu koja proizlazi iz posjedovanja znanja (Pavlović Breneselović, 2013, prema Bartulović i Kušević, 2016) ipak izraženija u odnosu sa roditeljima nižeg obrazovnog statusa.

Uz stručnost na području odgoja i obrazovanja, pedagozi snagu autoriteta vide u svome iskustvu (ili manjku istoga) te godinama staža (S3, S5, S7). Isto tako, za uspostavljanje autoriteta u odnosu sa visokoobrazovanim roditeljima bitnim smatraju profiliranost svoje pozicije unutar same škole, odnosno koliko su „vidljivi u ustanovi kao pedagog, kao stručni suradnik“ (S1), što bitnim smatra i S4, koja pak navodi kako smatra kako su ostali djelatnici u tom segmentu „snažniji“ jer pedagošku struku smatra degradiranom u ustanovi. Ovo je vrlo zanimljiv podatak koji dokazuje kako pedagoška struka gubi društveni ugled, što je i jedan od mogućih razloga pomalo negativnog portretiranja roditelja koji interveniraju u njihovu stručnost.

Govoreći o intenzitetu suradnje, ono što je primijećeno jest kako pedagozi puno rjeđe surađuju s roditeljima no što to čine razrednici, učiteljici ili nastavnici (S2, S4, S5 i S7). Uloga koju pedagozi preuzimaju u kontekstu toga odnosa jest ona *posrednika* ili, kako to S1 naziva, „mostom“ između kolega i roditelja. Tako S4 u situacijama nezadovoljstva ostalih djelatnika suradnjom s roditeljima nižeg obrazovnog statusa i njihova neuključivanja, kod kolega nastoji osvijestiti vlastitu povlaštenost u odnosu na roditelje:

S4: „(...) u tom smislu ja nastojim djelovati na naše ljude da im ja dam drugu perspektivu. (...) naše radno vrijeme je fiksno (...) Ovi roditelji zaista nisu fizički kod kuće i često ne vide svoju djecu.“

Ovakav pristup može biti vrlo koristan u poboljšanju pozicije tih roditelja u školi jer djelatnici često razloge njihovu neuključivanju vide u nebrizi, a ne realnim nemogućnostima (Lareau i Shumar, 1996). Prepoznavanje privilegiranosti pozicije odgojno-obrazovnih djelatnika u suradnji s roditeljima nižeg obrazovnog statusa važna je

za poboljšanje položaja istih, stoga je pomalo zabrinjavajući izostanak istog kod ostalih sudionika. Pedagog ovdje igra važnu ulogu iz razloga što su roditelji u često komunikaciji s učiteljima i nastavnicima, pa je kod njih važno osvijestiti razlike kojih često nisu svjesni (Amatea i sur., 2012).

Pedagozi surađuju s roditeljima kada dođe do određenog problema u suradnji drugih aktera, kao što je primjerice neslaganje oko djetetove teškoće (S1) ili nezadovoljstvo visokoobrazovanog roditelja radom učitelja (S9, S11), gdje S4 i S11 navode kako prepoznaju svoju ulogu u *pružanju podrške* roditeljima.

S1, S2, S4, S5, S6, S7, S8, S9, S10 i S11 ulogu pedagoga opisuju kao onu *savjetnika* roditeljima, primjerice u slučaju problema koji roditelj ima s drugim djelatnikom (S4, S7), traženju preporuke pedagoga o pružanju podrške djetetu s teškoćama (S2, S6), upućivanju u stručnu literaturu (S8) ili traženju potpore od vanjskih institucija (S7). Ipak, primjećuje se kako pedagog u tom kontekstu više sudjeluje s visokoobrazovanim roditeljima koji su kroz svoj već spomenuti pojačani angažman skloniji obratiti se stručnjaku (S6).

Opisujući svoja iskustva u uključivanju roditelja u život škole, pedagozi svoju ulogu vide u osmišljavanju i organizaciji aktivnosti, dok je na ostalim djelatnicima da potrebne informacije i pozive prosljeđuju roditeljima (S4, S7). U kontekstu toga, svoju ulogu u direktnom poticanju roditelja na uključivanje u život škole ne prepoznaju S1, S5, S8 i S9, odnosno, kako S1 navodi: „koliko će se tko uključiti ovisi o njihovim osobnim aspiracijama, ali i mogućnostima“. Na spomenute aspiracije i mogućnosti roditelja osvrnulo se u početnom dijelu analize pa se na to ne treba vraćati, ali za očekivati je kako se niže obrazovani roditelji zbog manjka istih vjerojatnije neće uključiti. Zbog toga S2, S7 i S11 kroz organizaciju nekih aktivnosti²⁰ nastoje prilagoditi ih mogućnostima roditelja, uglavnom uzimajući u obzir nepovoljnije financijske prilike roditelja nižeg obrazovnog statusa. Tako, primjerice, prilikom organizacije humanitarnih akcija određuju da svi roditelji daju svoj doprinos ovisno o „svojim mogućnostima“ i anonimno

²⁰ Valja adresirati da je zbog društvene situacije i globalne pandemije koja je trajala u vrijeme provođenja istraživanja, većina aktivnosti u školi u koje se roditelji obično uključuju obustavljena, zbog čega su na ovu temu dobiveni nešto “siromašniji” podaci.

(S2), od njih ne zahtijevaju visoke izdatke prilikom uključivanja (S7) te uvažavaju razlike u resursima roditelja (S11).

Ono što ovdje treba sagledati kritički jest da, iako uz najbolju namjeru, ove sudionice prilagodbu aktivnosti vide isključivo kroz uvažavanje lošije financijske pozicije tih roditelja, dok se njihove specifične potrebe vezane uz nedostatak drugih resursa ne prepoznaju. Tako je u potpunosti ignorirana činjenica da ti roditelji, primjerice, ne sudjeluju u predavačkim aktivnostima ili radionicama za djecu (navedenih u prvoj temi), dok bi kroz dodatno ohrabrivanje od strane stručnjaka ili prilagodbu aktivnosti i sadržaja mogli (Epstein, 2010). Unatoč tome, ovakav pristup predstavlja koristan i konstruktivan pomak prepoznavanju i uvažavanju specifičnosti i potreba svake obitelji.

Stvaranje pozitivnoga ozračja od samoga početka suradnje s roditeljima važnim smatra S11, pri čemu ističe kako takav odnos potiče roditelje na uključivanje, neovisno o njihovom obrazovnome statusu:

„(...) pedagog može kroz pozivanje na roditeljske sastanke i kroz različite radionice koje mi radimo s ciljem i upoznavanja roditelja (...). To je ono što bi zapravo bilo dobro da svi roditelji budu osviješteni, čisto da se ne osjećaju (...): „nismo visokoobrazovani, pa šta ćemo mi tu?“ (...) da se i njima iz škole pošalje zapravo drugačija poruka: da su svi jednako vrijedni bez obzira na svoj stupanj obrazovanja (...).“

U duhu takvog pristupa, sudionici navode kako pedagog ne smije roditeljima pristupati na način da pridaje veliku važnost njihovom obrazovnome statusu (S2, S4, S5, S6, S7, S8, S9, S10, S11), dok neki čak navode kako bi bilo dobro kada bi školskim djelatnicima obrazovni status roditelja bio nepoznat – barem na formalnoj razini (S5, S8). Ipak, kako je kroz puno segmenata suradnje vidljiva razlika između roditelja različitih obrazovnih statusa, svi se sudionici slažu kako pedagog treba znati komunicirati sa svim roditeljima, odnosno imati „na umu“ kome govori (S3, S6) te, u skladu s time, svoj vokabular prilagođavati roditeljima nižeg obrazovnog statusa. S2 i S11 pak ističu kako vokabular treba prilagođavati svima jer, „bez obzira što je roditelj visoko ili nisko obrazovan (...), svatko zahtijeva određenu prilagodbu i svatko zahtijeva određeni rječnik“ (S11) te niti od visokoobrazovanih roditelja ne treba očekivati poznavanje vokabulara odgojno-obrazovnih stručnjaka. Ovakav konstruktivan pristup roditeljski obrazovni status ne

esencijalizira jer ne implicira da visina obrazovnoga statusa određuje snalaženje u rječniku kojim se odgojno-obrazovni stručnjaci kao profesionalci u tome području služe.

U kontekstu komunikacije s visokoobrazovanim roditeljima, S3 u njoj vidi priliku „prizemljivanja“ visokoobrazovanih korištenjem stručnih pojmova:

„(...) ako imate nekoga tko je prepun sebe onda Vam je zadatak da ga malo „spustite“ da bi Vas uopće čuo“,

čime se vraćamo na asimetričnost u odnosu *eksperta* i *laika* (Pavlović Breneselović, 2013, prema Bartulović i Kušević, 2016) i mogući način pristupanja roditeljima koji ugrožavaju pedagoški autoritet (Lareau i McNamara Horvat, 1999).

Put smanjenju razlika u razini (ne)informiranosti roditelja različitih obrazovnih statusa neki vide u edukaciji kroz koju roditeljima pružaju bitne informacije o specifičnostima njihova djeteta i njegovim potrebama (S1, S2, S4, S8, S10) ili, primjerice, kroz organizaciju radionica ili roditeljskih sastanaka gdje se roditeljima mogu osvijestiti razne metode uključivanja u djetetovo obrazovanje (S1, S4, S6, S7, S8, S9, S10, S11), te općenito, roditeljske uloge u životu djeteta (S8).

Ono što valja adresirati jest da opisani pristup i edukacija roditelja od strane pedagoga sama po sebi nije nešto problematično, no kod nekolicine sudionika prepoznat je deficitaran pristup roditeljima (Amatea, 2009). Neki navode kako vide svoju ulogu u educiranju roditelja o roditeljskim vještinama i slično (S4, S5) kroz radionice o „dobrom roditeljstvu“. Iako se takav pristup roditeljima vrlo često njeguje u najboljoj namjeri, on može implicirati kako neke od njih treba naučiti „biti dobrim roditeljem“ (Crozier, 1998).

Zbog toga S2, S7 i S10 ističu kako u *roditeljevanje* ne žele intervenirati jer to smatraju njihovim odabirom (S2), kao i da oni ne mogu niti žele utjecati na roditelje iz razloga što ih opisuju kao „formirane, odrasle ljude“ (S7), s čime se slaže i S10.

Naposljetku valja istaknuti kako je u ovoj cjelini vidljivo barem hipotetsko konstruktivno pozicioniranje pedagoga prema roditeljima različitoga obrazovnoga statusa, no ono se zbog brojnih razloga i različitih kontekstualnih okolnosti ponekad ne može realizirati u praksi. Ipak, to odaje dašak optimizma jer svi sudionici ističu kako nastoje različitim roditeljima pristupati ravnopravno, ali, kao što rezultati pokazuju, problemi i situacije koje nastaju u svakodnevnoj pedagoškoj praksi nekada staju tome na put.

8. Zaključak

U fokusu ovoga rada bila je uloga obrazovnoga statusa roditelja u suradnji obitelji i škole iz perspektive školskoga pedagoga. U teorijskome su se dijelu pružila terminološka i legislativna polazišta koja određuju suradnju obitelji i škole te se objasnio kritički pristup istoj. Objasnili su se faktori koji moderiraju taj odnos, nakon čega se razjasnio socioekonomski status roditelja te obrazovni kao najstabilnija komponenta toga konstrukta (Sirin, 2005). Njemu se, kao centralnoj temi, posvetila posebna pažnja te objasnile implikacije istoga za suradnju obitelji i škole kroz utjecajni Epsteinin model roditeljskoga uključivanja (2010).

Rezultati istraživanja koje je nastojalo saznati koliko obrazovni status roditelja školski pedagozi drže određujućim za dinamiku suradnje obitelji i škole i vlastito pozicioniranje u tome procesu pokazuju kako pedagozi obrazovni status roditelja drže određujućim za dinamiku suradnje obitelji i škole, odnosno primjećuju da taj identitetski marker oblikuje tijek i sam izgled suradnje. Ipak, primjećuje se kako sudionici i druge faktore drže određujućima za taj odnos te obrazovni status teško promatraju izolirano od ostalih komponentata socioekonomskoga.

Prilikom suradnje sa visokoobrazovanim roditeljima pedagozi se često pozicioniraju kao *autoritet*, odnosno isti nastoje dokazati jer je vidljivo kako su ti roditelji skloniji suprotstavljati se stručnjacima. U suradnji s roditeljima nižeg obrazovnog statusa pedagozi se uglavnom pozicioniraju kao *edukatori* jer je tim roditeljima često potrebno pružati informacije važne za suradnju obitelji i škole. Tijekom suradnje sa roditeljima različitoga obrazovnog statusa, pozicioniraju se kao *savjetnici* i *posrednici* između ostalih djelatnika (uglavnom učitelja i razrednika) i roditelja, što je najizraženije u situacijama neslaganja između te dvije strane.

Ono što je uočeno, a vrlo je zanimljivo, jest kako svi sudionici navode kako im obrazovni status roditelja nije bitan za kvalitetu suradnje obitelji i škole te kako pristupaju svim roditeljima na jednak način. Podaci prikupljeni istraživanjem ukazali su na čestu kontradiktornost u odgovorima te je generalni dojam kako suradnja s visokoobrazovanim roditeljima zahtijeva višu razinu angažmana pedagoga u svakodnevnome radu, zbog čega ju opisuju kao izazovniju. Razloge tome možemo pronaći i u rastućim očekivanjima

roditelja od pedagoga te povećanim obujmom posla i odgovornosti koje se stavljaju pred njih, zbog čega suradnja s roditeljima može predstavljati dodatan teret i izazov u radu. Isto tako, roditelji višega obrazovnoga statusa su u izjavama sudionika češće negativno portretirani, što možemo povezati s stručnjakovim dokazanim preferiranjem roditeljskog ponašanja koje ne propituje njegov autoritet (Lareau i McNamara Horvat, 1999), ali i smanjenim ugledom pedagoške profesije u društvu koja se dodatno degradira interveniranjem u njihov rad od strane roditelja. S druge strane, pedagozi roditelje nižeg obrazovnog statusa opisuju kao manje uključene te priroda izazova koju zamjećuju u suradnji s njima uglavnom proizlazi iz njihova manjka znanja i financijskih resursa kojima bi podupirali djetetovo učenje kod kuće te se uključili u život škole. Valja istaknuti kako pedagozi većinom ne prepoznaju svoju ulogu u poticanju uključivanja tih roditelja te je tek manjina njih prepoznala važnost prilagodbe aktivnosti kako bi se te roditelje potaknulo na suradnju sa školom, uglavnom stavljajući fokus na njihovu nepovoljniju financijsku situaciju.

Bitno je naglasiti kako je ovo istraživanje manjega opsega i unatoč tome što su prikupljeni podaci bogati, rezultate treba sagledati kritički. Valja imati na umu i neiskustvo istraživačice u provođenju intervjua, što je ponekad rezultiralo propuštanjem prilika za postavljanjem potpitanja i „skretanjem“ sa teme. Sljedeća ograničenja odnose se na visoku razinu subjektivnosti istraživačice tijekom postupka analize, zbog čega su nemoguće generalizacije primjenjive na širi kontekst. Također, nemogućnost zaštite anonimnosti sudionika prilikom provođenja intervjua može rezultirati povećanom kontrolom odgovora i pristranim iskazima, pogotovo jer je riječ o osjetljivoj temi (Čorkalo Biruški, 2014). Nadalje, sudionici su uglavnom govorili o razlikama između roditelja različitih obrazovnih statusa te izazova s kojima se susreću prilikom suradnje, pritom ne problematizirajući važnost obrazovnoga statusa za uspostavljanje kvalitetne suradnje obitelji i škole te barijerama koje obrazovni status može predstavljati roditelju. Naglašavanje problema i izazova suradnje s roditeljima različitoga obrazovnoga statusa u izjavama sudionika proizlazi iz toga što i sami pedagozi ističu kako s roditeljima uglavnom surađuju u slučajevima nastanka problema u suradnji roditelja i ostalih aktera u školi.

Isto tako, sudionici su obrazovni status teško sagledavali izolirano od ostalih segmenata socioekonomskoga statusa, zbog čega je prilikom analize bilo teško detektirati koji elementi moderiranja suradnje obitelji i škole proizlaze isključivo iz obrazovnoga statusa roditelja, a ne ostalih identitetskih markera. Stoga bi u budućim istraživanjima valjalo taj problem adresirati prilikom sastavljanja istraživačkoga instrumenta, unutar kojega bi trebalo staviti fokus na one elemente kod kojih je prepoznat snažniji utjecaj obrazovnoga statusa. Također, uzorak su sačinjavali isključivo pedagozi, djelatnici koji rjeđe surađuju s roditeljima (od primjerice učitelja). Zbog toga je njihov doprinos, iako vrlo koristan, ograničen u razumijevanju uloge obrazovnoga statusa roditelja u određenim segmentima roditeljskoga uključivanja u koje pedagozi nemaju uvid kao što to imaju ostali djelatnici u svakodnevnoj interakciji s roditeljima i djecom.

Ipak, sudionici su davali bogate i ekstenzivne odgovore te opise svojih iskustava. Ovi rezultati daju ideje i smjernice za buduća istraživanja u kojima bi se fokus mogao staviti na neke zanimljivosti detektirane u rezultatima, poput važnosti pedagoga u uklanjanju barijera koje proizlaze iz obrazovnoga statusa roditelja prilikom suradnje obitelji i škole ili pak iskorištavanja potencijala različitosti obrazovnih karakteristika roditelja u suradnji obitelji i škole. Isto tako, za razumijevanje teme i holistični pristup bitno je sagledati i ostale perspektive, u čemu bi koristan doprinos dali djelatnici u svakodnevnoj interakciji sa roditeljima različitoga obrazovnoga statusa, poput učitelja i razrednika. Također, valjalo bi istražiti perspektivu roditelja o potencijalima i barijerama koje proizlaze iz njihova obrazovnoga statusa, a manifestiraju se prilikom suradnje obitelji i škole.

Uz sva navedena ograničenja ovoga rada, prezentirani rezultati daju doprinos znanstvenome prostoru koji se bavi istraživanom temom te mogu doprinijeti dubljem razumijevanju uloge obrazovnoga statusa roditelja u suradnji obitelji i škole, što pruža koristan temelj budućim istraživanjima.

Literatura

- Al-Matalka, F.I.M. (2014) The Influence of Parental Socioeconomic Status on Their Involvement at Home. *International Journal of Humanities and Social Science*, IV (5), str. 146-154.
- Alexander, K.L., Entwisle, D.R. i Bedinger, S.D. (1994) When Expectations Work: Race and Socioeconomic Differences in School Performance. *Social Psychology Quarterly*, LVII (4), str. 283-299.
- Amatea, E.S. (2009) From Separation to Collaboration: The Changing Paradigms of Family-School Relations. U: Amatea, E.S. (ur.), *Building Culturally Responsive Family-School Relationships*. Upper Saddle River: Pearson, str. 19-50.
- Amatea, E.S., Cholewa, B. i Mixon, K.A. (2012) Influencing Preservice Teachers' Attitudes About Working With Low-Income and/or Ethnic Minority Families. *Urban Education*, XLVII (4), str. 801-834.
- Amatea, E.S., Villares, E. i Smith-Adcock, S. (2006) From Family Deficit to Family Strength: Viewing Families' Contributions to Children's Learning from a Family Resilience Perspective. *Professional School Counseling*, IX (3), str. 177-189.
- Babarović, T., Burušić, J. i Šakić, M. (2009) Uspješnost predviđanja obrazovnih postignuća učenika osnovnih škola Republike Hrvatske. *Društvena istraživanja: časopis za opća društvena pitanja*, XVIII (4-5), str. 673-695.
- Babić, Z., Matković, T. i Šošić, V. (2006) Strukturne promjene visokog obrazovanja i ishodi na tržištu rada. *Privredna kretanja i ekonomska politika*, XVI (108), str. 26-65.
- Bartulović, M. i Kušević, B. (2016) *Što je interkulturalno obrazovanje? Priručnik za nastavnike i druge znatiželjnike*. Zagreb: CMS.
- Bauch, P.A. i Goldring, E.B. (1998) Parent-Teacher Participation in the Context of School Governance. *Peabody Journal of Education*, LXXIII (1), str. 15-35.
- Bedeniković Lež, M. (2009) Uloga majke u školskom uspjehu djeteta. *Školski vjesnik: časopis za pedagošku teoriju i praksu*, LVIII (3), str. 331-344.

- Bianchi, S.M. i Robinson, J. (1997) What Did You Do Today? Children's Use of Time, Family Composition, and the Acquisition of Social Capital. *Journal of Marriage and Family*, LIX (2), str. 332-344.
- Bourdieu, P. (1977) Cultural reproduction and social reproduction. U: Karabel, J. i Halsey, A.H. (ur.), *Power and ideology in education*. New York: Oxford University Press, str. 487-511.
- Bourdieu, P. (1989) Social Space and Symbolic Power. *Sociological Theory*, VII (1), str. 14-25.
- Bourdieu, P. (1991) *Language and Symbolic Power*. Cambridge: Polity Press.
- Bourdieu, P. i Passeron, J.-C. (2014) *Reprodukcija. Elementi za jednu teoriju obrazovnog sistema*. Beograd: Edicija REČ.
- Bradley, R.H. i Corwyn, R.F. (2002) Socioeconomic Status and Child Development. *Annual review of psychology*, LIII, str. 371-399.
- Brajša-Žganec, A. i Slaviček, M. (2014) Obitelj i škola: utjecaj obiteljskog sustava na funkcioniranje djeteta u školi. U: Brajša-Žganec, A., Lopižić, J. i Penezić, Z. (ur.), *Psihološki aspekti suvremene obitelji, braka i partnerstva*. Zagreb: Hrvatsko psihološko društvo i Jastrebarsko: Naklada Slap, str. 149-173.
- Braun, V. i Clarke, V. (2006) Using thematic analysis in psychology. *Qualitative Research in Psychology*, III (2), str. 77-101.
- Braun, V. i Clarke, V. (2013) *Successful qualitative research: A practical guide for beginners*. London: Sage.
- Burušić, J., Babarović, T. i Marković, N. (2010) Koliko daleko padaju jabuke od stabla? Odnos obrazovnih postignuća djece i obrazovne razine njihovih roditelja. *Društvena istraživanja: časopis za opća društvena pitanja*, XIX (4-5), str. 709-730.
- Carolan, B.V. i Wasserman, S.J. (2015) Does Parenting Style Matter? Concerted Cultivation, Educational Expectations, and the Transmission of Educational Advantage. *Sociological Perspectives*, LVIII (2), str. 168-186.

- Coleman, J. S. (1987) Families and schools. *Educational Researcher*, XXXVI (6), str. 32-38.
- Crozier, G., (1997) Empowering the powerful. *British Journal of Sociology of Education*, XVIII (2), str. 187-200.
- Crozier, G. (1998) Parents and schools: partnership or surveillance? *Journal of Educational Policy*, XIII (1), str. 125-136.
- Crozier, G. (1999) Is it a case of 'We know when we're not wanted'? The parents' perspective on parent-teacher roles and relationships. *Educational Research*, XLI (3), str. 315-328.
- Crozier, G. (2001) Excluded Parents: the deracialisation of parental involvement. *Race Ethnicity and Education*, IV (4), str. 329-341.
- Crozier, G. i 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 Educational Research Journal*, XXXIII (3), str. 295-313.
- Čorkalo Biruški, D. (2014) Etički izazovi kvalitativnih istraživanja u zajednici: od planiranja do istraživačkog izvještaja. *Ljetopis socijalnog rada*, XXI (3), str. 393-423.
- Davis-Kean, P.E. (2005) The Influence of Parent Education and Family Income on Child Achievement: The Indirect Role of Parental Expectations and the Home Environment. *Journal of Family Psychology*, XIX (2), str. 294-304.
- De Carvalho, M.E.P. (2001) *Rethinking Family-School Relations: a critique of parental involvement in schooling*. New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates.
- Epstein, J.L. (1992) *School and Family Partnerships. Report no. 6*. Baltimore: Center on Families, Communities, Schools and Children's Learning. Dostupno na: <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED343715.pdf> [13. siječnja 2021.]
- Epstein, J.L. (2001) *School, Family and Community Partnerships: Preparing Educators and Improving Schools*. Colorado: Westview Press.

- Epstein, J.L. (2010) School/family/community partnerships: Caring for the children we share. *Phi Delta Kappan*, XCII (3), str. 81-96.
- Epstein, J.L. i Becker, H.J. (1982) Teachers' Reported Practices of Parent Involvement: Problems and Possibilities. *The Elementary School Journal*, LXXXIII (2), str.103-113.
- Fernandez, E. i Lopez, G.R. (2017) When Parents Behave Badly: A Critical Policy Analysis of Parent Involvement in Schools. U: Young, M.D. i Diem, S. (ur.), *Critical Approaches to Education Policy Analysis: Moving Beyond Tradition*. Heidelberg: Springer, str. 111-129.
- Giroux, H. (2013) Ideologija i ljudsko djelovanje u procesu obrazovanja. U: Perica, I. (ur.), *Političko-pedagoško: Janusova lica pedagogije*. Zagreb: Udruga Blaberon, str. 11-35.
- Gregurović, M. i Kutli, S. (2010) Učinak socioekonomskog statusa na obrazovno postignuće učenika: Primjer PISA istraživanja, Hrvatska 2006. *Revija za socijalnu politiku*, XVII (2), str. 179-196.
- Guryan, J., Hurst, E. i Kearney, M. (2008) Parental Education and Parental Time with Children. *Journal of Economic Perspectives*, XXII (3), str. 23-46.
- Halle, T.G., Kurtz-Costes i Mahoney, J.L. (1997) Family Influences on School Achievement in Low-Income, African American Children. *Journal of Educational Psychology*, LXXXIX (3), str. 527-537.
- Hauser, R.M. i Warren, J.R. (1997) Socioeconomic Indexes for Occupations: A Review, Update and Critique. *Sociological Methodology*, XXVII, str. 177-298.
- Hofferth, S.L. i Sandberg, J.F. (2001) How American Children Spend Their Time. *Journal of Marriage and Family*, LXIII (2), str. 295-308.
- Hoover-Dempsey, K.V. i Sandler, H.M. (1997) Why Do Parents Become Involved in Their Children's Education? *Review of Educational Research*, LXVII (1), str. 3-42.

- Hornby, G. i Lafaele, R. (2011) Barriers to parental involvement in education: an explanatory model. *Educational Review*, LXIII (1), str. 37-52.
- Hrvatska enciklopedija, mrežno izdanje*. Leksikografski zavod Miroslav Krleža, 2020.
Dostupno na: <https://enciklopedija.hr/natuknica.aspx?id=57903> [23. studenoga, 2020.]
- Jokić, B. i Ristić Dedić, Z. (2010) Razlike u školskom uspjehu učenika trećih i sedmih razreda osnovnih škola u Republici Hrvatskoj s obzirom na spol učenika i obrazovanje roditelja: populacijska perspektiva. *Revija za socijalnu politiku*, XVII (3), str. 345-362.
- Jones, J.M. (2013) Family, School, and Community Partnerships Historical Developments in Collaboration: A Shift in Thinking. U: Shriberg, D., Song, S.Y., Miranda, A.H. i Radliff, K.M. (ur.), *School Psychology and Social Justice: Conceptual foundations and tools for practice*. New York: Routledge, str. 270-293.
- Klebanov, P.K., Brooks-Gunn, J. i Duncan, G.J. (1994) Does Neighborhood and Family Poverty Affect Mothers' Parenting, Mental Health, and Social Support? *Journal of Marriage and Family*, LVI (2), str. 441-455.
- Kolak, A. (2006) Suradnja roditelji i škole. *Pedagogijska istraživanja*, III (2), str. 123-140.
- Konvencija o pravima djeteta* (2001) Zagreb: Državni zavod za zaštitu obitelji, materinstva i mladeži.
- Kosić, A. (2009) Roditelji i nastavnici – partneri u unapređivanju odgojno-obrazovnog procesa u osnovnoj školi. *Život i škola*, XXII (2), str. 227-234.
- Kušević, B. (2011) Socijalna konstrukcija roditeljstva – implikacije za obiteljsku pedagogiju. *Pedagogijska istraživanja*, VIII (2), str. 297-309.
- Kušević, B. (2016) Zainteresirani roditelji uvijek nađu vremena za dolazak u školu! Suradnja obitelji i škole u kontekstu reprodukcije društvenih nejednakosti. *Društvena istraživanja: časopis za opća društvena pitanja*, XXV (2), str. 179-198.

- Lahaye, W., Pourtois, J.-P. i Desmet, H. (2009) The challenge of co-education in a disadvantaged context. U: Deslandes, R. (ur.), *International Perspectives on Contexts, Communities and Evaluated Innovative Practices. Family-school-community partnerships*. New York i London: Routledge, str. 82-94.
- Lamont, M. i Lareau, A. (1988) Cultural capital: Allusions, Gaps and Glissandos in Recent Theoretical Developments. *Sociological Theory*, VI (2), str. 153–168.
- Lareau, A. (1987) Social Class Differences in Family-School Relationships: The Importance of Cultural Capital. *Sociology of Education*, LX (2), str. 73-85.
- Lareau, A. (2002) Invisible Inequality: Social Class and Childrearing in Black Families and White Families. *American Sociological Review*, LXVII (5), str. 747-776.
- Lareau, A. (2015) Cultural Knowledge and Social Inequality. *American Sociological Review*, LXXX (1), str. 1-27.
- Lareau, A. i Cox, A. (2011) Social Class and the Transition to Adulthood: Differences in Parents' Interactions with Institutions. U: Carlson, M.J., England, P. (ur.), *Social Class and Changing Families in an Unequal America*. Stanford: Stanford University Press, str. 134-164.
- Lareau, A. i McNamara Horvat, E. (1999) Moments of Social Inclusion and Exclusion Race, Class, and Cultural Capital in Family-School Relationships. *Sociology of Education*, LXXII (1), str. 37–53.
- Lareau, A. i Shumar, W. (1996) The Problem of Individualism in Family-School Policies. *Sociology of Education*, LXIX, str. 24-39.
- Lareau, A. i Weininger, E.B. (2003) Cultural capital in educational research: A critical assessment. *Theory and Society*, XXXII, str. 567–606.
- Lawson, M.A. (2003) School-family Relations in Context: Parent and Teacher Perceptions of Parent Involvement. *Urban Education*, 38 (1), str. 77-133.
- Leithwood, K. (2009) Four key policy questions about parent engagement recommendations from the evidence. U: Deslandes, R. (ur.), *International Perspectives on Contexts, Communities and Evaluated Innovative Practices*.

- Family-school-community partnerships*. New York i London: Routledge, str. 8-20.
- Lines, C., Miller, G.E. i Arthur-Stanley, A. (2011) *The Power of Family-School Partnering (FSP)*. New York i London: Routledge.
- Lochner, L. (2008) Intergenerational transmission, U: Blume, L. i Durlauf, S. (ur.), *New Palgrave Dictionary of Economics, 2nd Edition* [online]. Dostupno na: https://economics.uwo.ca/people/lochner_docs/intergenerationaltransmission.pdf. [12. listopada 2020.]
- Lukaš, M. i Gazibara, S. (2010) Modaliteti suradničkih odnosa školskog pedagoga i roditelja. *Život i škola*, XXIV (2), str. 210-119.
- Lundborg, P., Nilsson, A. i Rooth, D.-O. (2014) Parental Education and Offspring Outcomes: Evidence from the Swedish Compulsory School Reform. *American Economic Journal: Applied Economics*, VI (1), str. 253-278.
- Ljubetić, M. (2014) *Od suradnje do partnerstva obitelji, odgojno-obrazovne ustanove i zajednice*. Zagreb: Element.
- Ljubetić, M. (2013) *Partnerstvo obitelji, vrtića i škole*. Zagreb: Školska knjiga.
- Maglov, K. (2015) Uloga pedagoga u unapređivanju komunikacijskih roditeljskih sastanaka. *Acta Iadertina*, XII (2), str. 141-159.
- Maleš, D. (1996) Od nijeme potpore do partnerstva između obitelji i škole. *Društvena istraživanja: časopis za opća društvena pitanja*, V (1), str. 75-88.
- Maleš, D., Kušević, B. i Širanović, A. (2014) Child Participation in Family-School Cooperation. *Center for Educational Policy Studies Journal*, IV (1), str. 121-136.
- Malterud, K., Siersma, V.D. i Guassora, A.D. (2016) Sample Size in Qualitative Interview Studies: Guided by Information Power. *Qualitative Health Research*, XXVI (13), str. 1753-1760.

- Matković, T. (2010) Obrazovanje roditelja, materijalni status i rano napuštanje školovanja u Hrvatskoj: trendovi u proteklom desetljeću. *Društvena istraživanja: časopis za opća društvena pitanja*, XIX (4-5), str. 643-667.
- McNamara Horvat, E., Weininger, E.B. i Lareau, A. (2003) From Social Ties to Social Capital: Class Differences in the Relations Between Schools and Parent Networks. *American Educational Research Journal*, XL (2), str. 319-351.
- McLoyd, V. (1998) Socioeconomic disadvantage and child development. *American Psychologist*, LIII, str. 185–204.
- Milas, G. (2009) *Istraživačke metode u psihologiji i drugim društvenim znanostima*. Jastrebarsko: Naklada Slap.
- Moorman Kim, E. i Sheridan, S.M. (2015) Foundational Aspects of Family-School Connections: Definitions, Conceptual Frameworks, and Research Needs. U: Sheridan, S. M., Moorman Kim, E. (ur.), *Foundational Aspects of Family-School Partnership Research*. Heidelberg: Springer, str. 1-14.
- Mueller, C.W. i Parcel, T.L. (1981) Measures of socioeconomic status: Alternatives and recommendations. *Child Development*, LII (1), str. 13–30.
- Mužić, V. (2004) *Uvod u metodologiju istraživanja odgoja i obrazovanja*. Zagreb: Educa.
- Nacionalni okvirni kurikulum za predškolski odgoj i obrazovanje te opće obvezno i srednjoškolsko obrazovanje (2011) *Ministarstvo znanosti, obrazovanja i športa Republike Hrvatske*.
- Obadić, A. (2017) Nezaposlenost mladih i usklađenost obrazovnog sustava s potrebama tržišta rada. *Ekonomika misao i praksa*, I, str. 129-150.
- Obiteljski zakon (2015) *Narodne novine*, 103/2015. Dostupno na: https://narodne-novine.nn.hr/clanci/sluzbeni/2015_09_103_1992.html. [23. svibnja 2020.]
- Opća deklaracija o ljudskim pravima (1948) *Narodne novine*, 12/2009. Dostupno na: https://narodne-novine.nn.hr/clanci/medunarodni/2009_11_12_143.html. [29. svibnja 2020.]

- Pavić, Ž. i Vukelić, K. (2009) Socijalno podrijetlo i obrazovne nejednakosti: istraživanje na primjeru osječkih studenata i srednjoškolaca. *Revija za sociologiju*, XL (1-2), str. 53-70.
- Pavlović Breneselović, D. (2013) Partnerstvo porodice i škole kao dimenzija kvaliteta obrazovanja: Kontroverze učešća roditelja u odlučivanju u školi. *Zbornik instituta za pedagogiju i andragogiju*, I, str. 185–208.
- Pérez Carreón, G., Drake, C. i Calabrese Barton, A. (2005) The Importance of Presence: Immigrant Parents' School Engagement Experiences. *American Educational Research Journal*, XLII (3), str. 465-498.
- Popis stanovništva, kućanstva i stanova 2011.* Zagreb: Državni zavod za statistiku Republike Hrvatske. Dostupno na: <https://www.dzs.hr>. [31. svibnja 2020.]
- Pravilnik o tjednim radnim obvezama učitelja i stručnih suradnika u osnovnoj školi (2014) *Narodne novine*, 34/2014. Dostupno na: https://narodne-novine.nn.hr/clanci/sluzbeni/2014_03_34_613.html. [26. svibnja, 2020.]
- Pravobranitelj za djecu (2020) *Izješće o radu pravobraniteljice za djecu 2019.* Dostupno na:
file:///C:/Users/Test/Downloads/IZVJESCE_2019_O%20RADU%20PRAVOBRANITELJICE%20ZA%20DJECU.pdf. [27. svibnja 2020.]
- Reay, D. (2004) Education and cultural capital: The implications of changing trends in education policies. *Cultural Trends*, XIII (50), str. 73–86.
- Reay, D. (2009) „Class acts“: home-school involvement and working-class parents in the UK. U: Deslandes, R. (ur.), *International Perspectives on Contexts, Communities and Evaluated Innovative Practices. Family-school-community partnerships.* New York i London: Routledge, str. 50-63.
- Reynolds, A.J. i Clements, M. (2005) Parental Involvement and Children's School Success. U: Patrikakou, E.N., Weissberg, R.P., Redding, S. i Walberg, H.J. (ur.), *School-Family Partnerships for Children's Success.* New York: Teachers College Press, str. 109-127.

- Rindermann, H. i Ceci, S. J. (2018) Parents' Education Is More Important Than Their Wealth in Shaping Their Children's Intelligence: Results of 19 Samples in Seven Countries at Different Developmental Levels. *Journal for the Education of the Gifted*, XLI (4), str. 298-326.
- Sayer, L.C., Gauthier, A.H., Furstenberg, F.F.Jr. (2004) Educational Differences in Parents' Time With Children: Cross-National Variations. *Journal of Marriage and Family*, LXVI (5), str. 1152-1169.
- Schaller, A., Rocha, O.L. i Barshinger, D. (2007) Maternal Attitudes and Parent Education: How Immigrant Mothers Support Their Child's Education Despite Their Own Low Levels of Education. *Early Childhood Education Journal*, XXXIV (5), str. 351-356.
- Sirin, S.R. (2005) Socioeconomic Status and Academic Achievement: A Meta-Analytic Review of Research. *Review of Educational Research*, LXXV (3), str. 417-453.
- Smith, F. i Driessen, G. (2009) Creating effective family-school partnerships in highly diverse contexts: building partnership models and constructing parent typologies. U: Deslandes, R. (ur.), *International Perspectives on Contexts, Communities and Evaluated Innovative Practices. Family-school-community partnerships*. New York i London: Routledge, str. 64-81.
- Sosa, A.S. (1997) Involving Hispanic parents in educational activities through collaborative relationships. *Bilingual Research Journal*, XXI (2-3), str. 285-293.
- Strakova, J. (2007) The impact of the structure of the education system on the development of the educational inequalities in the Czech Republic. *Czech Sociological Review*, XLIII (3), str. 589-610.
- Sullivan, A. (2001) Cultural capital and educational attainment. *Sociology*, XXXV (4), str. 893-912.
- Šundalić, A. i Pavić, Ž. (2011) Između vrijednosti obrazovanja i negativnoga sociokulturnog nasljeđa. *Društvena istraživanja: časopis za opća društvena pitanja*, XX (4), str. 943-965.

- Ustav Republike Hrvatske (2010) *Narodne novine*, 85/2010. Dostupno na: https://narodne-novine.nn.hr/clanci/sluzbeni/2010_07_85_2422.html. [23. svibnja, 2020.]
- Vincent, C. i Maxwell, C. (2016) Parenting priorities and pressures: furthering understanding of ‘concerted cultivation’. *Discourse: Studies in the Cultural Politics of Education*, XXXVII (2), str. 269-281.
- Weininger, E.B. i Lareau, A. (2003) Translating Bourdieu into the American context: the question of social class and family-school relations. *Poetics*, XXXI (5-6), str. 375-402.
- White, K.R. (1982) The Relation Between Socioeconomic Status and Academic Achievement. *Psychological Bulletin*, XCI (3), str. 461-481.
- Zakon o odgoju i obrazovanju u osnovnoj i srednjoj školi (2008) *Narodne novine*, 87/2008. Dostupno na: https://narodne-novine.nn.hr/clanci/sluzbeni/2008_07_87_2789.html. [15. siječnja 2021.]

Prilozi

Prilog 1: Suglasnost za sudjelovanje u istraživanju

Filozofski fakultet Sveučilišta u Zagrebu

Odsjek za pedagogiju

Ivana Lučića 3, 10 000 Zagreb

SUGLASNOST ZA SUDJELOVANJE U ISTRAŽIVANJU

Svojim potpisom dajem pristanak na sudjelovanje u istraživanju koje se provodi u svrhu izrade diplomskoga rada: „Uloga obrazovnoga statusa roditelja u suradnji obitelji i škole: perspektiva školskoga pedagoga“ studentice Josipe Škvorc, pod mentorstvom doc. dr. sc. Barbare Kušević.

Svojim potpisom potvrđujem da sam informiran/a o cilju, postupku i tijeku istraživanja. Pristajem sudjelovati u intervjuu i suglasan/na sam sa snimanjem intervjuja. Informiran/a sam da će audio zapisu i transkriptu intervjuja pristup imati samo studentica i mentorica, kao i da će se audio zapis intervjuja uništiti nakon transkripcije. Tiskani transkripti i Suglasnost za sudjelovanje u istraživanju čuvat će se odvojeno, a uništiti će se 60 mjeseci nakon obrane rada.

Studentica me informirala o načelu povjerljivosti podataka te kako će moji osobni podaci biti poznati isključivo studentici. Suglasan/na sam da se pojedini dijelovi intervjuja citiraju/parafraziraju u diplomskome radu, pri čemu će se poštivati moja anonimnost u izvještaju u mjeri koju to dopušta metodologija kvalitativnoga istraživanja.

Upoznat/a sam s time da prilikom intervjuja ne smijem iznositi identificirajuće podatke o neizravnim sudionicima ovoga istraživanja - roditeljima, učenicima, svojim kolegama i ustanovi u kojoj radim, stoga ću sve identificirajuće podatke anonimizirati po uputi i danim primjerima studentice.

Potvrđujem da je moje sudjelovanje u istraživanju u potpunosti dobrovoljno te sam informiran/a o svome pravu odustajanja u bilo kojem trenutku provođenja istraživanja, bez pojašnjavanja razloga odustajanja i posljedica. Studentica me obavijestila o načinu dobivanja uvida u rezultate istraživanja te sam prije potpisivanja ove Suglasnosti imao/la priliku riješiti sva pitanja i nejasnoće.

Mjesto: _____ Datum: _____

Ime i prezime sudionice/sudionika istraživanja: _____

Vlastoručni potpis: _____

Prilog 2: Protokol intervjua

Pitanja:	Epsteinina (2010) tipologija roditeljskoga uključivanja
1. Držite li obrazovni status roditelja povezanim s roditeljskim shvaćanjem vlastite uloge u djetetovu odgoju i obrazovanju? Pojasnite svoj odgovor.	
2. Držite li obrazovni status roditelja povezanim s njihovim aspiracijama za djetetovo obrazovanje? Pojasnite svoj odgovor.	Osnovne obveze i odgovornosti roditelja
3. Kakvom vidite svoju ulogu u poticanju pozitivnoga roditeljskoga utjecaja na djetetovo obrazovanje?	
4. Držite li obrazovni status roditelja bitnim za kvalitetu komunikacije između obitelji i škole? Pojasnite svoj odgovor.	
5. Držite li obrazovni status roditelja povezanim s njihovim očekivanjima od škole? Pojasnite svoj odgovor.	Osnovne obveze i odgovornosti škole
6. Kakvom vidite svoju ulogu u postizanju kvalitetne suradnje sa roditeljima različitoga obrazovnoga statusa? Prilagođavate li način komunikacije s različitim roditeljima ovisno o njihovome obrazovnome statusu? Ako da, zašto i kako to činite? Ako ne, zašto to ne činite?	
7. Postoje li razlike u načinima uključivanja roditelja u život škole (npr. volontiranje, sudjelovanje u priredbama i slično) ovisno o visini njihova obrazovnoga statusa? Ako postoje, koje su to razlike?	Roditeljsko uključivanje u život škole
8. Kakvom vidite svoju ulogu u uključivanju roditelja različitih obrazovnih statusa u život škole?	
9. Uključivanje roditelja u učenje kod kuće navodi se kao jedan od vidova suradnje obitelji i škole, pod kojim se podrazumijeva roditeljsko pomaganje u izvršavanju domaćih zadaća, motrenje djetetova učenja i slično	

(Epstein, 2010). Držite li obrazovni status roditelja povezanim s roditeljskim uključivanjem u učenje kod kuće? Pojasnite svoj odgovor.	Roditeljsko uključivanje u učenje kod kuće
10. Koja znanja i vještine smatrate relevantnima za uključivanje roditelja u djetetovo učenje kod kuće? Je li imanje tih znanja i vještina u bilo kojoj mjeri uvjetovano roditeljskim obrazovnim statusom? Pojasnite svoj odgovor.	
11. Držite li da pedagog treba poticati roditeljsko uključivanje u djetetovo učenje kod kuće? Pojasnite svoj odgovor.	
12. Unutar legislativnoga okvira ²¹ koji regulira sudjelovanje roditelja u odlučivanju na razini škole navodi se kako je sudjelovanje u školskome odboru omogućeno isključivo roditeljima visokoga obrazovnoga statusa. Držite li to legitimnim? Pojasnite svoj odgovor.	Roditeljsko uključivanje u donošenje odluka, upravljanje i zagovaranje
13. Smatrate li da su visokoobrazovani roditelji motiviraniji za uključivanje u donošenje odluka na razini škole? Pojasnite svoj odgovor.	
14. Držite li da pedagog treba poticati ravnopravno suodlučivanje roditelja različitih obrazovnih statusa? Pojasnite svoj odgovor.	
15. Ima li još nešto što biste voljeli dodati, a nije obuhvaćeno unutar postavljenih pitanja?	

²¹ U 4. se stavci 119. članka Zakona o odgoju i obrazovanju u osnovnoj i srednjoj školi (2008) navodi kako za sudjelovanje u školskom odboru „treba imati završen najmanje preddiplomski sveučilišni studij ili stručni studij na kojem se stječe najmanje 180 ECTS bodova (...)“.

Prilog 3: Tablica generiranih tema i pripadajućih kodova

GENERIRANA TEMA	KOD	KUMULATIVNA FREKVENCIJA KODA
(Ne)imanje resursa za suradnju obitelji i škole od strane roditelja različitog obrazovnog statusa	znanja potrebna za uključivanje u djetetovo učenje kod kuće	11 (S1, S2, S3, S4, S5, S6, S7, S8, S9, S10, S11)
	osjećaj kompetentnosti za uključivanje u djetetovo učenje kod kuće	7 (S2, S3, S4, S5, S6, S7, S11)
	financijski resursi	11 (S1, S2, S3, S4, S5, S6, S7, S8, S9, S10, S11)
	obrazovni resursi kod kuće	3 (S4, S6, S7)
	ulaganje u obrazovanje izvan škole	8 (S1, S2, S3, S4, S5, S6, S7, S9)
	vremenske (ne)mogućnosti	7 (S2, S3, S4, S6, S7, S8, S11)
	obiteljski uvjeti	4 (S7, S9, S10, S11)
	plaćanje pomoći u djetetovu učenju kod kuće	6 (S2, S3, S4, S5, S10, S11)
	financijsko kompenziranje neuključivanja	6 (S2, S3, S4, S5, S10, S11)
	posao i struka roditelja	4 (S3, S4, S5, S11)
	komunikacijske vještine roditelja	6 (S2, S6, S7, S8, S9, S10)
	znanja o obrazovnom sustavu	11 (S1, S2, S3, S4, S5, S6, S7, S8, S9, S10, S11)
	pristup informacijama bitnim za suradnju obitelji i škole	7 (S2, S4, S6, S7, S8, S9, S10)
	iskustva u donošenju odluka	6 (S3, S5, S6, S7, S9, S10)
	društvene veze i socijalni kapital	6 (S1, S2, S4, S8, S10, S11)
	pridavanje važnosti obrazovanju	10 (S1, S3, S4, S5, S6, S7, S8, S9, S10, S11)

Očekivanja roditelja različitog obrazovnog statusa od djeteta, škole i djelatnika	djetetove sposobnosti	9 (S1, S2, S3, S4, S6, S7, S8, S9, S10)
	djetetov školski uspjeh	11 (S1, S2, S3, S4, S5, S6, S7, S8, S9, S10, S11)
	tijek obrazovanja djeteta	5 (S4, S6, S8, S10, S11)
	ostvarivanje roditeljskog uspjeha	3 (S4, S8, S10)
	ulaganje škole u djecu	4 (S2, S6, S7, S9)
	kvaliteta školskih djelatnika	4 (S2, S5, S10, S11)
	zahtjevi od škole	11 (S1, S2, S3, S4, S5, S6, S7, S8, S9, S10, S11)
	obrazovna svijest	9 (S2, S3, S4, S5, S6, S7, S8, S9, S11)
	prihvatanje „neuspjeha“	6 (S1, S3, S4, S5, S7, S11)
(Ne)moć roditelja različitog obrazovnog statusa u suradnji obitelji i škole	(ne)prisutnost u Vijeću roditelja	11 (S1, S2, S3, S4, S5, S6, S7, S8, S9, S10, S11)
	motivacija za uključivanjem	9 (S1, S2, S3, S6, S7, S8, S9, S10, S11)
	samopouzdanje i izostanak istog	10 (S1, S2, S3, S4, S6, S7, S8, S9, S10, S11)
	(ne)snalaženje u obrazovnome sustavu	10 (S1, S2, S3, S4, S5, S6, S7, S8, S9, S10)
	vidljivost u školi	3 (S8, S9, S10)
	društvena moć	6 (S1, S2, S4, S8, S10, S11)
	ovisnost o pomoći pedagoga	3 (S1, S2, S10)
	(ne)razumijevanje vokabulara stručnjaka	11 (S1, S2, S3, S4, S5, S6, S7, S8, S9, S10, S11)
	(ne)ravnopravnost roditelja i pedagoga	7 (S1, S2, S3, S5, S7, S9, S4)
okretanje pedagoga visokoobrazovanim roditeljima	1 (S7)	

	prepoznavanje i demonstracija moći visokoobrazovanih roditelja nad drugim roditeljima	2 (S2, S6)
	prividna ravnopravnost u odlučivanju	5 (S1, S5, S7, S8, S10)
Izazovi suradnje obitelji i škole povezani s obrazovnim statusom roditelja	nerealna očekivanja i zahtjevi	11 (S1, S2, S3, S4, S5, S6, S7, S8, S9, S10, S11)
	okrivljavanje škole za neuspjeh djeteta	4 (S3, S4, S7, S9)
	pritisak na djelatnike	9 (S1, S2, S3, S4, S6, S7, S9, S10, S11)
	sumnja u kvalitetu rada škole i djelatnika	11 (S1, S2, S3, S4, S5, S6, S7, S8, S9, S10, S11)
	žalbe višim institucijama	3 (S2, S6, S9)
	prijetnje roditelja društvenim vezama	3 (S1, S8, S11)
	potreba pripreme pedagoga za suradnju s visokoobrazovanim roditeljima	1 (S10)
	ignoriranje pravila obrazovnog sustava	3 (S1, S3, S8)
	zanemarivanje obveza	5 (S1, S2, S3, S7, S9)
	ignoriranje savjeta i neprihvatanje kritika	5 (S1, S4, S5, S7, S10)
	podcjenjivanje pedagoga	6 (S1, S2, S3, S4, S6, S9)
	neprijmjerena komunikacija	8 (S3, S4, S6, S7, S8, S9, S10, S11)
	neuključivanje roditelja	11 (S1, S2, S3, S4, S5, S6, S7, S8, S9, S10, S11)
	opetovane upute pedagoga u vezi djetetova obrazovanja	5 (S1, S7, S8, S9, S10)

	„pretjerani“ angažman i asertivnost roditelja	5 (S1, S2, S3, S10, S11)
	pritisak roditelja na djecu	8 (S2, S4, S6, S7, S8, S9, S10, S11)
	izostanak pravila u odgoju	5 (S1, S2, S3, S7, S10)
Pozicioniranje pedagoga u suradnji s roditeljima različitog obrazovnog statusa	stručnost u odgoju i obrazovanju	8 (S1, S2, S3, S4, S5, S6, S9, S10)
	autoritet stručnjaka	3 (S1, S3, S6)
	odluka stručnjaka se ne smije propitivati	4 (S1, S3, S5, S6)
	važnost iskustva za rješavanje izazova suradnje s roditeljima	3 (S3, S5, S10)
	vidljivost pedagoga u školi	2 (S1, S4)
	uloga posrednika	5 (S1, S4, S7, S9, S11)
	osvještavanje vlastite privilegiranosti	1 (S4)
	podrška	2 (S4, S11)
	savjetodavna uloga pedagoga	10 (S1, S2, S4, S5, S6, S7, S8, S9, S10, S11)
	osmišljavanje i organizacija aktivnosti	6 (S2, S4, S5, S7, S9, S11)
	pedagog nema dužnost poticati roditelje da se uključe u školske aktivnosti	4 (S1, S5, S8, S9)
	prilagodba aktivnosti za roditelje	3 (S2, S7, S11)
	poticanje roditelja na uključivanje ovisno o njihovim mogućnostima	4 (S4, S6, S7, S11)
	stvaranje pozitivnog ozračja	1 (S11)
	nepridavanje važnosti obrazovnome statusu roditelja	9 (S2, S4, S5, S6, S7, S8, S9, S10, S11)

	pedagog treba znati komunicirati sa svim roditeljima	11 (S1, S2, S3, S4, S5, S6, S7, S8, S9, S10, S11)
	educiranje roditelja	6 (S1, S2, S4, S5, S8, S10)
	osvještavanje roditelja	8 (S1, S4, S6, S7, S8, S9, S10, S11)
	deficitaran pristup roditeljima	2 (S4, S5)